

Trabajo Fin de Máster

El texto dialogado en el aula de 4º de la ESO a través del guion literario (Green Book)

The dialogue in the classroom of 4th year of Secondary Education through the literary script (Green Book)

Autor

Javier Gracia Ortega

Directora

Eva María Villar Secanella

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2025

Resumen

Este trabajo presenta un proyecto de intervención dirigido al alumnado de 4º de la ESO basado en el texto dialogado, sus rasgos generales, formales y lingüísticos, así como los factores que intervienen en la conversación o diálogo espontáneo y su estructura. Por otro lado, el proyecto tiene como objetivo el fomento del hábito lector y de la escritura a través del guion literario de diferentes películas. Para ello, se inicia al alumnado a través de la lectura de guiones y su correspondiente visionado; la escritura de diferentes escenas y la asimilación de los diferentes elementos del guion literario. El proyecto de intervención busca también fomentar la escritura creativa a través de varios documentos relacionados con el cine, como son el *logline* y el *storyline*. El presente trabajo incluye también los resultados de la puesta en práctica de este proyecto en el que se utilizaron fragmentos de la película *Green Book* para trabajar con los alumnos en el aula.

Palabras clave: texto dialogado, 4º de ESO, guion literario, escritura creativa, hábito lector

Abstract

This work presents an intervention project aimed at 4th-year ESO students, based on dialogic texts, their general, formal, and linguistic features, as well as the factors involved in spontaneous conversation or dialogue and its structure. On the other hand, the project aims to promote reading and writing habits through the literary scripts of different films. To achieve this, students are introduced to the reading of scripts and their corresponding viewing; the writing of different scenes; and the assimilation of the various elements of a literary script. The intervention project also seeks to encourage creative writing through several documents related to film, such as loglines and storylines. This paper also includes the results of putting this project into practice, in which excerpts from the movie *Green Book* were used to work with the students in the classroom.

Key words: dialogic text, 4º de ESO, screenplay, creative writing, reading habit

Índice

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	7
2.1 Formato y elementos del guion cinematográfico	7
2.2 El diálogo	13
2.3 Aplicaciones didácticas del cine en el aula	17
2.4 Hábito lector.....	20
2.5 Taller de escritura, taller de guion literario.....	22
2.6 Trabajo cooperativo	24
3. Selección de textos.....	26
4. Objetivos y metodología	28
5. Diseño del proyecto de intervención.....	29
5.1. Contextualización	29
5.2. Competencias específicas y criterios de evaluación.....	30
5.2.1. Competencias específicas.....	30
5.2.2. Criterios de evaluación	31
5.3. Metodología didáctica.....	33
5.4 Objetivos didácticos	34
5.5 Actividades y desarrollo de las sesiones	35
5.6 Evaluación.....	44
6. Limitaciones del proyecto	45
7. Resultados obtenidos.....	47
8. Conclusiones.....	50
9. Bibliografía	52
10. Anexos.....	56

1. Introducción

El presente trabajo final del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la especialidad de *Lengua castellana y literatura* tiene por objetivo general el diseño, implementación y evaluación de un proyecto de intervención educativa dirigido a 4º ESO con la finalidad de impulsar el desarrollo de habilidades lingüísticas, la creatividad, la escritura creativa y el hábito lector.

Dicho proyecto de intervención utiliza como herramienta didáctica el guion literario para cine, y tiene por objetivo capacitar al alumnado en la escritura de escenas de un guion, ayudado por diferentes ejercicios de redacción relacionados con las películas propuestas y entre los que se encuentran el *logline* y el *storyline*.

El proyecto de intervención que se presenta tiene su base en dos trabajos realizados durante el curso del máster de profesorado en la Universidad de Zaragoza. Por un lado, el proyecto de innovación realizado para la asignatura “Innovación docente e iniciación a la investigación educativa” titulado *Una semana, un guion*; por otro, la Unidad Didáctica realizada en la asignatura “Diseño de actividades de aprendizaje de lengua castellana y literatura” titulada *Biblioteca del guion literario para cine*.

Este proyecto de intervención es el resultado de la adaptación de los dos trabajos citados anteriormente a las circunstancias encontradas en el centro escolar durante la realización del *Prácticum II*. Ambos proyectos tenían como objetivo el fomento del hábito lector y la escritura creativa a través del guion literario para cine. En ellos se proporcionaban diversos guiones y se establecía una producción final, la escritura de un guion o una escena, y diversos ejercicios de escritura relacionadas con el guion como tratamientos o sinopsis, fichas de personajes, *taglines*, *loglines* y *storylines*.

Tras las reuniones iniciales con mi tutora del *Prácticum II* en el centro, se acordó adaptar el trabajo con los alumnos a través del guion literario a los contenidos que durante el segundo trimestre se abordaría con los alumnos. En concreto, los contenidos que se abordarían durante mi estancia en el centro formaban parte de tres grandes grupos: comunicación, que englobaba temas como el texto dialogado; reflexión sobre la lengua, en el que se estudiaba la oración simple y la oración compuesta entre otras; educación literaria, entre las que se encontraba la Generación del 27. Ante esta

situación, decidí adaptar mi propuesta para trabajar los contenidos relativos al texto dialogado, dentro del epígrafe “Comunicación” del bloque 4.

Durante mi estancia en el colegio en el que he desarrollado las prácticas del máster, he conocido la desafección y la apatía con la que los alumnos abordaban la lectura de los diferentes textos propuestos en el aula.

Por otro lado, he detectado, tanto en las reuniones del departamento, como durante mi presencia en las clases la idea de que los alumnos presentan numerosas carencias y dificultades a la hora de redactar textos. Estas carencias tienen que ver con faltas de ortografía, mal uso de la puntuación, redundancias o errores gramaticales.

A menudo, la ausencia de actividades relacionadas con la lectura autónoma y la escritura se argumentan con la “falta de tiempo” para abordarlas. En el marco de la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura*, propongo abordar estos desafíos para revertir la situación y potenciar la lectura autónoma y la creatividad en la escritura. El objetivo es redescubrir el gusto por la lectura y la escritura creativa gracias al guion literario para cine.

Durante las sesiones, se intentará además crear un ambiente educativo que inspire el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas y el fomento del pensamiento crítico y la imaginación.

El guion literario es el origen de toda producción audiovisual y el punto de partida de los largometrajes, cortometrajes, series o documentales que los alumnos consumen habitualmente. En la industria cinematográfica es conocido como “guion literario” para diferenciarlo del “guion técnico” en el que se especifican los aspectos relativos a la realización.

El guion es “la primera forma que cobra la película” y escribirlo permite “abordar la práctica cinematográfica a través de un medio fácilmente accesible desde el punto de vista material y técnico” (Roche y Taranger, 2006, p.7) El guion es, en definitiva, un texto destinado a convertirse en una narración audiovisual.

El guion literario estructura la historia en escenas (con su ubicación espacio-temporal), incluye los diálogos completos, la descripción del marco espacial, la narración en presente de las acciones e indicaciones relativas a la interpretación de los actores a través de las acotaciones.

Por otro lado, no hay que olvidar que todo guion está escrito para ser interpretado por el resto de componentes del equipo que conforma la realización de una película, como son el director de fotografía, el equipo de vestuario, la dirección... Es por ello que las narraciones de acciones o descripciones han de escribirse con un lenguaje en el que impere una sintaxis sencilla y proyecte una imagen clara de los hechos, personajes y objetos que describe.

Por lo dicho anteriormente, la elaboración de un guion ha de tener en cuenta las particularidades específicas de este tipo de texto. Por este motivo, toda actividad en la clase de *Lengua castellana y literatura* ha de iniciarse con una lectura y análisis de guiones reales que permita observar estas propiedades y normas de escritura. Esta obligación de comenzar leyendo guiones nos ayuda a fomentar el hábito lector de nuestros alumnos y alumnas.

Creo que la lectura del guion literario y visualización simultánea de las escenas de las películas elegidas puede ser una actividad atractiva para los alumnos y que posiblemente nunca hayan realizado. En este sentido, “la lectura de guiones o fragmentos de guiones se puede completar, además con la proyección del relato fílmico correspondiente, lo que permite comprobar el resultado final de la narración diseñada en el guion literario”, tal y como recoge Neira (2008, p.15).

Leer guiones, antes o después del visionado, puede resultar divertido, se puede comparar lo que escribió el guionista originalmente con lo que finalmente se grabó. Esta interacción puede despertar en los alumnos más apáticos el gusto por la lectura.

La escritura de un guion literario, así como las prácticas de redacción de los textos escritos que preceden al guion o que están vinculados a él como pueden ser sinopsis, *storylines*, *loglines*, fichas de personajes o tratamientos constituyen una herramienta para el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

Por otro lado, la práctica de la escritura cinematográfica se presta al trabajo en equipo, ya que una producción audiovisual es siempre el resultado de una labor de un grupo de personas. En cuanto a la escritura del guion literario, puede realizarse de manera individual, pero es también bastante común la escritura a varias manos. Por poner algún ejemplo, este es el caso de *La trinchera infinita*, guion coescrito por José Mari Goenaga y Luis Berdejo o *As bestas*, de Isabel Peña y Rodrigo Sorogoyen.

Por ello, he considerado apropiado que la escritura de las escenas se abordara en equipos reducidos que obligara a los alumnos a tomar decisiones conjuntamente.

En el presente trabajo se presenta una revisión bibliográfica científica que sustenta las bases del proyecto y que se incluye en el marco teórico. Esta revisión bibliográfica se compone de obras relacionadas con el formato y elementos del guion cinematográfico, el diálogo, las aplicaciones didácticas del cine en el aula, el hábito lector, la producción escrita y los talleres de escritura y el trabajo cooperativo. Tras el marco teórico, se recuerda el objetivo general y la metodología del proyecto de intervención, así como la selección de textos para su desarrollo. Posteriormente, se incluye el diseño del proyecto de intervención, su evaluación, las limitaciones encontradas durante su implementación y los resultados y conclusiones obtenidas.

2. Marco teórico

El marco teórico de la propuesta se sustenta en cuatro partes: las aplicaciones didácticas del cine, la justificación de la utilización del guion literario en la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura*, la relación entre los hábitos lectores y el proceso de aprendizaje y la escritura creativa como herramienta para el desarrollo de ciertas habilidades comunicativas y expresivas.

2.1 Formato y elementos del guion cinematográfico

Según la segunda acepción del diccionario en línea de la Real Academia Española, se define el concepto de guion como el “texto en que se expone, con los detalles necesarios para su realización, el contenido de una película, de un programa de radio o televisión, de un anuncio publicitario, de un cómic o de un videojuego” (Real Academia Española, s.f. definición 2).

Si atendemos a los medios audiovisuales y excluimos de la definición anterior la radio y el cómic, podemos definirlo como “la forma escrita de una narración audiovisual” (Castillo, 2016, p.34). El mismo autor diferencia entre guion literario, guion técnico, guion de montaje y guion definitivo.

Con respecto al guion técnico, y por llamarse también “guion” hay que aclarar que el guion técnico se redacta a partir del guion literario y es un “protocolo de realización repleto de tecnicismos cinematográficos, movimientos de cámara, ángulos, efectos

especiales, notas de sonido... (Sánchez-Escalonilla, 2014, p.13). El guion literario, sin embargo, se denomina así por su apariencia de relato, contiene párrafos con descripciones y acciones, y diálogos.

Con respecto a las definiciones que Castillo (2016) hace de guion de montaje y de guion definitivo, hay que explicar que se trata de dos etapas que son posteriores a la grabación. El guion de montaje responde a la necesidad de realizar visionados del material de rodaje para comprobar su correspondencia con lo previsto inicialmente, mientras que en el guion definitivo se incluyen los efectos de sonido, músicas, rótulos, efectos de postproducción y, en su caso, locuciones cubiertas con imágenes o gráficos. Esta definición que Castillo (2016, p.74) hace de guion definitivo tiene que ver con la idea de que el guion tiene varias escrituras y el montaje supone la escritura definitiva del mismo.

El llamado guion literario forma parte de un proceso en el que se trabaja sobre lo que será la futura película. De hecho, existen otros documentos escritos que se realizan previa o posteriormente a la escritura del guion literario, así, dependiendo de los manuales que se consulten podemos hablar de documentos como la sinopsis, el *storyline*, el tratamiento, la escaleta, el *storyboard* o el guion técnico.

En este sentido, Sánchez (2018) habla de “fases del guion” (p.186) y distingue entre la sinopsis argumental, que consta de unas pocas páginas que incluyen los elementos esenciales de la historia y algunas indicaciones de los personajes principales; el tratamiento, constituido por una narración de unas treinta páginas con el resumen de los diálogos y de la acción; la continuidad dialogada, donde se explicitan los diálogos y el guion propiamente dicho.

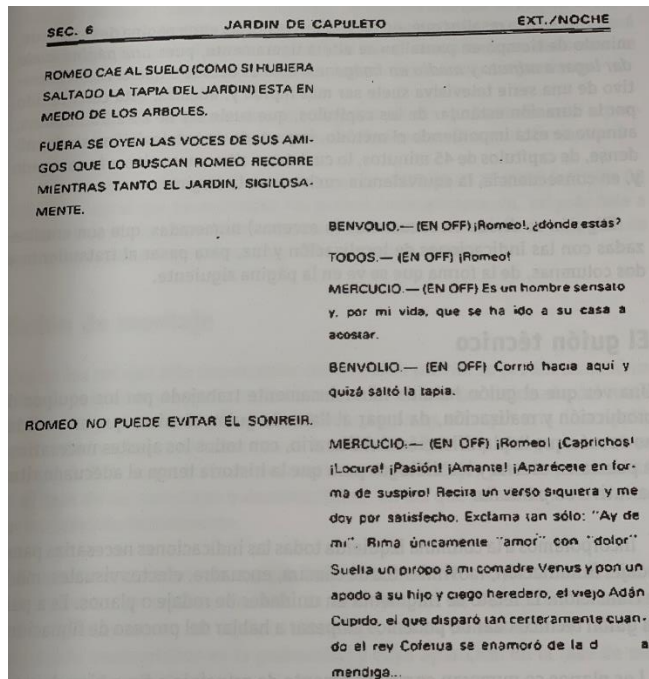
Hay varios formatos posibles para la escritura de guiones, normalmente dependientes del género audiovisual que se esté trabajando, como pueden ser los programas de televisión, video-clips o películas.

En Castillo (2016) se establecen las diferencias entre los dos modelos de guion literario: el europeo y el norteamericano. El modelo europeo (Figura 1) presenta la narración en dos columnas. En la columna de la izquierda aparecen las indicaciones visuales, y en la de la derecha, las sonoras. Este modelo es el utilizado habitualmente en televisión y “permite establecer sin dudas la correlación entre lo que debe verse y lo que debe escucharse” (p.66). Así, la columna de la izquierda o “de video”, incluye escenarios,

luz, objetos, personajes y sus acciones; mientras que la de la derecha o “de audio”, incluye los diálogos, locuciones en off, presentaciones, efectos y músicas.

Figura 1

Guion a dos columnas, conocido como “formato europeo”.



Fuente: Castillo (2016, p.67).

En cuanto al guion exportado por Hollywood (Figura 2), Castillo (2016, p.63) enumera una serie de características formales, por ejemplo: está estructurado en escenas no numeradas que incluyen la acción, la descripción de los personajes y los diálogos en estilo directo; incluye encabezamientos de escena situados en el margen izquierdo y en mayúsculas y la descripción de personajes, lugares y acciones en presente que ocupan todo el ancho de la página.

De manera general podríamos entender que el formato americano es el formato universal y más utilizado. Este formato de guion incluye lo visual y lo sonoro en una misma página, coloca los diálogos en márgenes diferentes para que sean reconocibles y, en definitiva, facilita la lectura continua en comparación con otros formatos, como los antiguos guiones de televisión, que utilizaban dos columnas paralelas, a la izquierda lo visual y a la derecha lo sonoro, lo que forzaba al lector a saltar con la vista de un lado a otro constantemente. (Alvort, 2002).

Figura 2

Ejemplo de guion literario en formato norteamericano de la película La estrella azul.

MAURICIO
¿A que no haces fotos cuando vas al
teatro? O imagínate en misa,
levanta las manos el cura con la
hostia y toda la peña ahí con el
flash... (el público ríe), no es de
recibo.

El ambiente se relaja de nuevo. Mauricio intenta
concentrarse. Comienza a cantar "ESA CHICA LLAMADA SOLEDAD".
(Se grabará en directo real y con la imperfección y la
potencia de un concierto de aquella época.) Le disparan de
nuevo con el flash pero en ese momento está de espaldas al
público, sigue tocando, nuevo flash, interrumpe abruptamente
la canción. Mauricio se quita con violencia el cable de la
guitarra. SUENA UN CHASQUIDO ELÉCTRICO DESAGRADABLE. Se
retira del escenario con su guitarra en la mano.

Fuente: La Estrella Azul, guion de Javier Macipe, 2017, alojado en Premios Goya.
<https://www.premiosgoya.com/pelicula/la-estrella-azul>

Otra de las ventajas del formato americano es que debido al formato, tipo de letra y estilo específico, cada página del guion equivaldría aproximadamente a un minuto de pantalla, lo que supone una gran ventaja para el director, actores y demás cuerpo técnico. Todos ellos sabrán que si leen un guion de 90 páginas, la película durará aproximadamente una hora y media.

Para lograr esta aproximación, hay que mantener unos márgenes y tipos de letra específicos y un estilo que no sature la página. En un folio DIN A4 escrito solo por una cara, los márgenes de la izquierda son de 3,7cm; de la derecha, 2,5cm; de abajo, 2,5cm y de arriba, 2,5cm.

El título solo aparecerá en la primera página y el tipo de letra es Courier 12 puntos. El espaciado entre líneas es uno, dándonos alrededor de 55 líneas por página.

Hay que incidir en fomentar un estilo más visual que literario, e intentar escribir solo lo que ve la cámara. Por otro lado, se aconseja el uso del tiempo presente ya que estamos escribiendo en todo momento lo que ve la cámara.

En cuanto a los diferentes elementos que componen el guion literario destacamos cinco. En Alvort, (2002, p.214), el autor se refiere a ellos como los “cinco formatos diferentes

de página a la hora de escribir un guion”, y son: *Slugline* o línea de localización, la descripción o acción, los personajes, el diálogo y acotación.

En lo referente al *slugline*, o encabezado de escena, se da al comienzo de cada escena e indica, en primer lugar, si se va a rodar en una localización interior o una exterior (INT/EXT); en segundo lugar, aparece la localización exacta sin entrar en demasiados detalles y, por último, seguido de un guion, el momento (DÍA/NOCHE/AMANECER), tal y como puede observarse en el siguiente ejemplo:

Figura 3

Ejemplo de encabezado de escena en formato norteamericano del guion literario de La estrella azul.

17 - EXT. CALLE / PUERTA PEÑA - NOCHE

Fuente: La Estrella Azul, guion de Javier Macipe, 2017, alojado en Premios Goya.
<https://www.premiosgoya.com/pelicula/la-estrella-azul>

En lo que respecta a la descripción o acción, los márgenes van de 3,7cm a la izquierda a 2.5 cm a la derecha. Están justificados a la izquierda, nunca a la derecha. Las descripciones han de ser visuales y ayudar a que el texto respire.

Figura 4

Ejemplo de descripción en formato norteamericano del guion literario de La estrella azul.

30 - INT. CASA DE DON CARLOS - ATARDECER

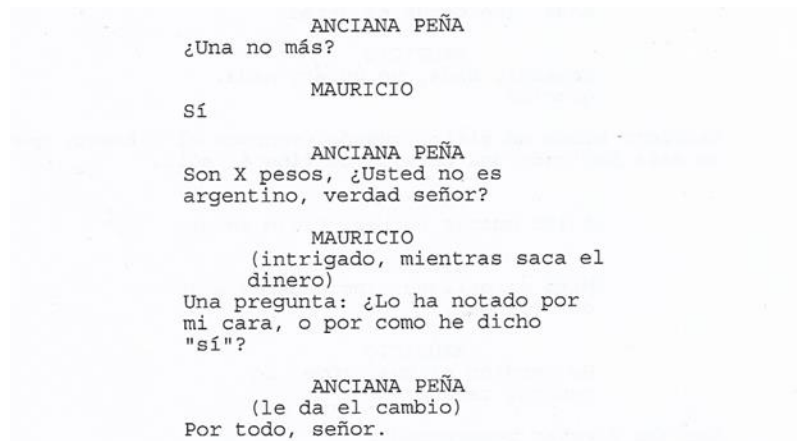
SUENA ROCK AND ROLL en una guitarra española. Una luz cenital de escenario ilumina a Zita, que está trasplantando una maceta en la cocina. Ahora que conocemos la historia de la peña, las sillas amontonadas, el viejo cartel... tienen otra entidad. EL NIÑO GUITARRERO (15) toca bajo la atenta mirada de Mauricio.

Fuente: La Estrella Azul, guion de Javier Macipe, 2017, alojado en Premios Goya.
<https://www.premiosgoya.com/pelicula/la-estrella-azul>

Los personajes que hablen en ese momento van centrados entre márgenes, su nombre o modo de identificación siempre en mayúsculas.

Figura 5

Ejemplo de cómo introducir a los personajes en formato norteamericano del guion literario de La estrella azul.



ANCIANA PEÑA
¿Una no más?

MAURICIO
Sí

ANCIANA PEÑA
Son X pesos, ¿Usted no es argentino, verdad señor?

MAURICIO
(intrigado, mientras saca el dinero)
Una pregunta: ¿Lo ha notado por mi cara, o por como he dicho "sí"?

ANCIANA PEÑA
(le da el cambio)
Por todo, señor.

Fuente: La Estrella Azul, guion de Javier Macipe, 2017, alojado en Premios Goya.
<https://www.premiosgoya.com/pelicula/la-estrella-azul>

En el guion literario, del mismo modo que en el teatral, se indica la voz en *off*, es decir, si la voz del personaje que se está escuchando, no es un personaje visible en ese momento. En cine, además, hay que diferenciar si el personaje no está en la escena o si se encuentra fuera de encuadre, ya que las cualidades de una voz fuera del encuadre, deberán tener las cualidades sonoras del espacio donde se produce, sin embargo la voz fuera de escena, puede tener cualidades sonoras diferentes. Si su voz está fuera de encuadre, se escribe su nombre y luego las iniciales del inglés *off-screen* (O.S); si está fuera de escena, se indica con las iniciales del inglés *Voice Over* (V.O). Si un mismo personaje sigue hablando, ya sea porque entre medias hay una línea de descripción visual o porque sigue en la página siguiente, se refleja con la abreviatura de continúa en minúsculas (cont.).

Figura 6

Ejemplo de cómo introducir una voz fuera de escena tomado del guion literario de La estrella azul.

DON CARLOS, un anciano indígena tocando la guitarra en un patio. Vemos la escena desde el interior de la casa. (La cámara va haciendo un zoom out, estilo ochentero, y Carlos cada vez se ve más reencuadrado por un entorno oscuro.)

ATAHUALPA YUPANQUI (V.O.)
Guitarra llena de miedos cósmicos
como el alma del indio. El hombre y
la guitarra se buscan, porque tal
vez un día, hombre y guitarra
fueron parte de la misma estrella.

Fuente: La Estrella Azul, guion de Javier Macipe, 2017, alojado en Premios Goya.
<https://www.premiosgoya.com/pelicula/la-estrella-azul>

Los diálogos se escriben en minúscula, a no ser que un personaje hable con mucho énfasis o un volumen elevado. Los márgenes, tanto a la izquierda como a la derecha son de 2.5 cm.

Las acotaciones escénicas van entre el margen izquierdo del comienzo del diálogo y la primera letra del personaje que habla. Solo se deben usar cuando son absolutamente imprescindibles e indican una acción o matiz del diálogo que no está ya implícito en este y cuando no se quiera describir en forma de línea descriptiva.

Con respecto a las mayúsculas, en la descripción o acción, solo se usan en tres momentos, cada vez que aparece por primera vez un nuevo personaje, ya sea principal, secundario, de reparto o extra; para dar indicaciones a la cámara o al montaje y para efectos de sonido en la postproducción.

Los textos, letreros y carteles que han de aparecer en la pantalla se escriben entre comillas y con mayúsculas.

2.2 El diálogo

Según la primera acepción del diccionario en línea de la Real Academia Española, se define el concepto diálogo como “una plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos” (Real Academia Española, s.f, definición 1). El empleo del diálogo como base de otras formas discursivas como la exposición o la argumentación da origen a la segunda acepción del este término en nuestro diccionario, “obra literaria, en prosa o en verso, en que se finge una plática o controversia entre dos o más personajes” (Real Academia Española, s.f, definición 2).

Así, se puede hablar también del diálogo como género literario, un género practicado desde los orígenes de la literatura y que en España tuvo su época más prolífica durante

el Renacimiento, con obras como *El diálogo de la lengua*, de Juan de Valdés; *De los nombres de Cristo*, de Fray Luis de León o *Diálogo de Mercurio y Carón*, de Alfonso de Valdés.

En cuanto a la primera acepción que de “diálogo” ofrece la Real Academia Española, Bobes (1992, p.7) establece dos formas fundamentales para el discurso verbal, el monólogo o discurso de un solo emisor; y el diálogo, una “cadena de intervenciones lingüísticas organizada en progresivo presente, con los interlocutores cara a cara, en situación compartida, y son dos o más (a pesar de que el término alude a dos), en funciones alternativas de emisor y receptor”.

Bobes (1992, p.124) establece una serie de signos lingüísticos que pueden caracterizar el discurso dialogado. Por un lado, aparece en el diálogo un uso frecuente de deícticos personales, espaciales y temporales. Los deícticos son elementos gramaticales que realizan una deixis, esto es, que señalan a una persona, lugar o un tiempo. Así, como deícticos personales podemos hablar, por ejemplo, de pronombres personales; como deícticos espaciales, podemos servirnos entre otros de los adverbios de lugar y como deícticos temporales de los adverbios de tiempo.

Otro de los signos lingüísticos señalado por la autora es el predominio de tiempos verbales que pertenecen al “mundo comentado” (Bobes,1992, p.124), como son el presente de indicativo, el pretérito imperfecto y el futuro y el pretérito perfecto. También son habituales en el discurso dialogado el predominio de frases interrogativas, exhortativas y exclamativas que sirven para requerir el conocimiento, acción o atención del interlocutor, así como el modo imperativo y un uso frecuente de la función fática del lenguaje. Esta función tiene lugar cuando se quiere verificar que el canal comunicativo funciona.

En resumen, podemos decir que el diálogo es la forma de expresión que tiene lugar en una conversación entre dos o más interlocutores, que se caracteriza por la presencia de varios emisores, por la inclusión de otros tipos de discurso y que es propio de la lengua oral. Sin embargo, “el diálogo también se utiliza en la lengua escrita para dar entrada a personajes. Es un procedimiento de expresión habitual en la novela, en el teatro, en el guion de cine y en la prosa dialéctica”. (Sánchez, 2006, p.391).

En Bobes (1992, p.142) se define el texto dialogado:

[...]es un discurso fragmentado, efecto de un lenguaje en situación cara a cara, que tiene, por tanto un uso especial de los deícticos al señalar la relación entre los sujetos y la de éstos con la situación, un uso también especial de la gestualidad, del paralenguaje, del movimiento y de las distancias entre los hablantes.

En Sánchez (2006, pp.394-395) se defiende que la elaboración de un diálogo es complicada debido a la obligación de “recomponer” la manera de ser y de pensar de los personajes para que el lector o espectador lo entienda en la narración. Así, cuando escribimos un diálogo, hemos de conocer la situación de cada personaje, la relación que existe entre ellos y la manera de hilvanar sus intervenciones. En esta obra se ofrecen una serie de cualidades que deben caracterizar todo diálogo, como son: la naturalidad, entendida como la concordancia entre la forma de hablar de los personajes con su categoría social y nivel cultural; la concisión o selección de frases significativas; la progresión, entendida como la contribución del diálogo al desarrollo de la acción y la evolución de los personajes; el dinamismo, que favorece que la acción discurra con fluidez; y la agilidad, que proporciona ritmo el relato.

Calsamiglia y Tusón (2007, p.319) inciden en la idea de que el diálogo puede aparecer también como “secuencia secundaria o incrustada en otros modos de organización textual”. Así, en la novela o en el cuento se incluyen a menudo fragmentos dialogados y el teatro y el cine toman el diálogo para desarrollar sus relatos. En el caso del producto fílmico final, la única parte verbal de la narración cinematográfica serán las secuencias dialogales, ya que “el resto estará ocupado por gestos, movimientos, decorados y paisajes” (2007, p.320).

Romea (2005, p.22) define los diálogos en el cine como “la parte verbal más importante” ya que “el cine es acción, generada por la propia vida de los personajes que, además hablan”.

De este modo el estudio y análisis del diálogo en el cine se incorpora a manuales sobre escritura de guion como *¡Salva al gato!*, Snyder. B, (2005); *Cómo escribir diálogos que funcionen para cine y televisión*, Español, P, (2024); *El diálogo: El arte de hablar en la página, la escena y la pantalla*, McKee, R. (2018) o *Guiones modelo y modelos de guión: argumentos clásicos y modernos en el cine*, Vanoye, F. (1996). No obstante, como señala McKee (2017, p.468), el diálogo en el cine es solo “la segunda opción”, frente a la primera, las imágenes:

El mejor consejo para escribir un diálogo cinematográfico es no escribirlo. No debemos escribir jamás una frase de diálogo si somos capaces de crear una expresión visual que lo sustituya. El primer ataque que deberíamos llevar a cabo contra cada escena debería ser preguntarnos: ¿cómo podría escribir esto de una forma totalmente visual, sin recurrir a una sola frase de diálogo? [...] El diálogo es la primera capa que añadimos al guion. No debemos equivocarnos, a todos nos encantan los diálogos, pero menos es más. Cuando una película de maravillosas imágenes pasa a presentar diálogos empieza a inflarse de emoción y a hechizar nuestros oídos. (McKee, 2017, pp.467-468).

McKee nombra también una serie de limitaciones y exigencias asociadas a la escritura del diálogo en el cine. Así, el diálogo debe dar el máximo de información con el menor número de palabras posible y ha de seguir una dirección y un objetivo. En este sentido, el autor recuerda la diferencia entre el diálogo en una película y en una novela. En el relato fílmico el diálogo se escucha y se desvanece, por lo que si las palabras que salen de la boca del autor no están escritas con claridad, el público puede llegar a no comprender lo que el personaje dijo. Esta precisión, con la que se debe escribir no debe, sin embargo, excluir del diálogo un “vocabulario informal y natural, que se complete con expresiones habituales o incluso jergas y, si fuera necesario profanaciones”. (2017,p.462).

McKee (2017, p.461) incide en la idea de que el diálogo no es una conversación, pues esta está llena de pausas incómodas, de malas elecciones de palabras y expresiones, de frases sin acabar y de repeticiones sin sentido. En definitiva, en una conversación, rara vez se plasma una idea o se consigue cerrar una frase.

Con respecto a las diferencias entre diálogo y conversación, para Calsamiglia y Tusón, (2007,p.318), el diálogo es “la forma más básica de la comunicación humana” y la conversación es el “protogénero que mejor ilustra esa característica dialógica de la comunicación, que impregna todas las demás formas de expresión discursiva”.

En cuanto a las funciones del diálogo en el cine, Vanoye (1996, pp.159-160) ofrece cuatro. La primera de ellas es la función de información, en la que el diálogo debe dar y ocultar información al espectador. Esta función se fundamenta en que la progresión de la historia está condicionada tanto por los elementos nuevos que se ofrecen, como pueden ser respuestas a preguntas o clarificaciones; como por lo que se retiene o no se dice para reservar sorpresas. Para el autor, el diálogo tiene también una función de caracterización de los personajes en lo que se refiere al humor, la emoción, el carácter o la pertenencia social. El diálogo cumple también con la función de participar en la

acción y con la función de comentario al comentar la situación, la acción y el comportamiento de los personajes.

2.3 Aplicaciones didácticas del cine en el aula

Los intentos de utilizar el cine como herramienta didáctica no son nuevos. En sus inicios, el cinematógrafo se llevaba a las aldeas bien a través de trenes o camiones para combatir el analfabetismo. Este fenómeno ocurrió también en España a finales de los años 20, cuando se definieron como “cátedras ambulantes” las proyecciones didácticas que la Caja de Ahorros de Vizcaya organizaba en las escuelas de provincias para la mejora de la agricultura y la ganadería. En otras ciudades como San Sebastián se publicaron a través de la Caja de San Sebastián catálogos con películas clasificadas como cintas instructivas, películas de vulgarización científica, exhibiciones geográficas...

En unos años en los que era necesario fomentar la importancia de la higiene, Miguel Gómez Cano, secretario general de la Escuela de Puericultura, incidió también en la importancia de que una escuela ambulante que utilizara el cinematógrafo, podía desempeñar una excelente función para formar a las madres en el cuidado de sus hijos. (Álvarez, 2002).

Estas “cátedras ambulantes” fueron los cimientos en los que más tarde se asentarían las misiones pedagógicas de época republicana que tuvieron en el cinematógrafo una de sus principales aliados en su lucha contra el analfabetismo. (Álvarez, 2002).

Casi un siglo después de estos primitivos intentos, la docencia ya no se sirve de esas cátedras ambulantes, pero el cine sigue siendo utilizado en el aula con diversos objetivos. En Ambrós y Breu (2007) se propone un gran abanico de propuestas didácticas para primaria y secundaria en las que el cine vertebrará diferentes aprendizajes. Algunas de estas propuestas plantean la construcción de un zoótropo, la organización de una sesión de sombras chinas para una clase de infantil o el visionado y estudio de películas tan emblemáticas como *“El gran dictador”*.

Además de estas propuestas vinculadas con el cine, el medio se ha utilizado tradicionalmente para el estudio de historia, fomento de valores o reflexión sobre debate éticos y problemas filosóficos.

En cuanto a la aplicación del cine a la enseñanza de la literatura, en Pujals y Romea (2001) se ofrecen varias posibilidades didácticas que pueden surgir de esta relación. Por ejemplo, se analizan y relacionan las obras de Shakespeare y Lope de Vega, *Enrique V* y *El perro del hortelano*, y sus versiones fílmicas. En el caso del texto de Shakespeare, Figueras y Ramos (2001) proponen “seleccionar los aspectos que puedan resultar más interesantes para los alumnos de Educación Secundaria, tanto del texto como del film para utilizarlos no sólo como ejemplo de contenidos curriculares sino también como una forma de entrada para el texto original” (p.155). Para ello se sirven de una unidad didáctica compuesta de cuatro actividades de aprendizaje: *¿Qué sabemos del tema?*; *Leamos la película*; *El lenguaje cinematográfico*; *Análisis del discurso argumentativo y Comenta el film*.

Otras propuestas recogidas en la obra de Pujals y Romea trabajan sobre los relatos míticos del rey Arturo a través de los films *Excalibur* y *El primer caballero*; el *Frankenstein* de Mary Shelley y *Drácula* de Bram Stoker con las versiones cinematográficas de K.Branagh y F.F Coppola o *Madame Bovary* y cuatro adaptaciones al cine.

Como vemos, la proyección de películas es una de las actividades didácticas más comunes para conseguir diversos aprendizajes en el área de lengua y literatura. Se trata de un método atractivo para el alumnado, que, sin embargo, puede caer en la rutina y en el mero entretenimiento. En Gracida (2005) se propone una reflexión sobre los usos y abusos de esta herramienta didáctica en el aula.

La tarea del profesorado, el desafío, incluso es hacer que los estudiantes descubran poco a poco que el cine con el que se trabaja en clase no es un sustituto de otro texto (el literario) sino un lugar de encuentro textual diverso en el cual los usos que se hacen de las imágenes, los sonidos, la gestualidad, los diálogos, entre otros, van más allá del simple entretenimiento y del espectáculo[...]. (Gracida, 2005, p.49).

La autora propone una actividad en la que los alumnos deben leer en el aula los tres relatos de Manuel Rivas en los que está basado el guion de *La lengua de las mariposas*, película dirigida por José Luis Cuerda y adaptada por el propio director y el guionista Rafael Azcona. Tras el visionado de la película, se realiza una relectura de los tres cuentos de Manuel Rivas y se tratan de organizar de acuerdo con las secuencia narrativas de la película. Tras esta primera tarea, el alumnado debe determinar qué elementos del relato fílmico no se encuentran en los textos literarios de Rivas.

Lluch (2012), incide en la idea anterior y explica que el trabajo del cine en el aula no consiste solo en llevar una película al aula para visualizarla a lo largo de varias sesiones. La autora defiende que si pretendemos visualizar una película en la asignatura de *lengua castellana y literatura*, es para trabajar sobre las relaciones entre comunicación literaria y audiovisual. Algunas de estas relaciones tienen que ver con las adaptaciones de obras literarias a la pantalla y con el estudio del guion literario. Son precisamente este tipo de relaciones las que aborda el presente proyecto de intervención a través del conocimiento de los elementos del guion literario y la escritura de escenas que tienen su origen en textos literarios.

Otros autores como Alonso (2002) defienden que pese a la presencia del cine en los institutos, este no encuentra su sitio en la escuela.

El cine no entra en las aulas. Es cierto que hay películas en los institutos, pero siempre con vergüenza, haciéndose perdonar y al servicio de otras asignaturas. Es una paradoja, ya que en los programas escolares se acepta ver pintura, leer literatura o escuchar música en las aulas, incluso se acepta como contenido curricular para la enseñanza secundaria el aprendizaje de sus lenguajes, pero el cine como asignatura misma es rechazado. (Alonso, 2002, p.107).

Frente a esta marginación del cine en los programas de enseñanza, el autor propone en su artículo utilizar la asignatura *Comunicación Audiovisual* como marco para enseñar cine, además define una didáctica específica del cine en la que los alumnos tienen que aprender a leer las imágenes cinematográficas como parte de un discurso audiovisual o aprender a distinguir su valor como obra de arte.

En la actualidad, la realización de piezas audiovisuales en el aula es bastante común y todas ellas están precedidas de una etapa anterior que consiste en la elaboración de un guion. El presente proyecto de intervención separa estas etapas, ya que la escritura del guion es la tarea que está vinculada a la asignatura *Lengua castellana y literatura*, siendo la elaboración de un producto audiovisual completo más propio de poder integrarse en otras asignaturas.

Así, mientras la elaboración del guion técnico, la filmación y el montaje de un proyecto audiovisual se vinculan fundamentalmente con el área de educación plástica y visual –o educación artística en primaria–, la creación de la idea previa, sus primeras configuraciones y la escritura del guion literario corresponden, indudablemente, al área de lengua castellana y literatura. (Piñeiro, 2010, p.385)

A continuación resumo algunas de las razones que Piñeiro (2008) argumenta para la utilización del guion en el aula.

- La abundancia de manuales de guion y de guiones editados ofrece al docente suficiente material para realizar una selección de textos y películas para trabajar en el aula.
- La lectura de guiones o fragmentos de los mismos puede completarse con la actividad de proyectar su versión cinematográfica. Esto permite visualizar el resultado final de la narración que se había escrito originalmente en el guion literario.
- El trabajo con el guion no solo ofrece actividades de análisis, sino también actividades de creación que tienen que ver el desarrollo de habilidades de escritura de manera divertida y atractiva.
- El trabajo con el guion de ficción permite poner en práctica la competencia literaria al estimular la creatividad necesaria para la invención de historias de ficción y los elementos del relato –espacio, tiempo, personajes, historia-.

En cuanto a su relación con las competencias clave, Piñeiro (2010) destaca que el trabajo con el guion contribuye a la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) al utilizar el alumnado el “lenguaje verbal escrito como herramienta para la comprensión y representación de la realidad” (pp.389-390). Por otro lado, si se lleva a cabo la elaboración del guion en equipo, así como la lectura del mismo en el aula, se ejercita la práctica de la lengua oral para defender ideas o valorar las propuestas que se hayan presentado.

En mi opinión, el trabajo con el guion en el aula estaría relacionado también con la Competencia en Conciencia y Expresión Cultural (CCEC), al fomentar la adquisición de conocimientos sobre el arte cinematográfico y la escritura creativa al servicio del desarrollo de la imaginación. Por otro lado, lo relacionaría también con la Competencia Digital (CD), al utilizar procesadores de texto y otras herramientas como *Celtx* para la escritura de los guiones.

2.4 Hábito lector

Cuando hablamos de hábito lector solemos pensar en una práctica de la lectura más o menos continuada de textos normalmente literarios. La propia palabra “hábito” es

siempre un proyecto en el tiempo y “la asiduidad constituye un elemento fundamental” para definir el término. (Lomas & Mata, 2007,p.11).

Estos mismos autores, sin embargo, destacan la importancia de desligar la definición de hábito lector de preguntas que intenten responder al *cuánto* y *cada cuánto* lee el alumnado. Lo esencial es que el alumnado recurra a los libros para buscar respuestas o porque va a encontrar en ellos nuevas preguntas o cierto “alivio” o felicidad.

Sobre los números que pudieran responder a las preguntas *cuánto* y *cada cuánto*, se impone el verdadero significado que debemos otorgar a la lectura, el porqué. El hábito lector ha de basarse en un sentimiento de provecho y satisfacción. El hábito será real cuando en el lector se cumplan las expectativas que se generaron al abrir un libro.

El gran desafío es procurar que cualquier persona, pero especialmente quienes acuden a las aulas, descubra las posibilidades cognoscitivas y afectivas que contienen los libros y consiga ver las promesas que encierran. Lo primordial, a propósito de los hábitos, debería ser entonces despertar deseos, inculcar pasiones, señalar horizontes. (Lomas & Mata, 2007, p.12).

En el aula, este hábito lector está asociado al grado de desarrollo que los escolares alcanzan en competencia lectora y otras competencias. Gil (2011) ofrece un análisis de la influencia que la lectura frecuente de textos literarios recreativos ejerce sobre el rendimiento académico de los alumnos. Para ello, estudia la incidencia del hábito lector sobre el dominio de las competencias básicas en el ámbito matemático, lingüístico y científico y analiza las diferencias entre el nivel competencial del alumnado en función de la frecuencia y el tipo de lecturas que realiza. Sus conclusiones son que existen mayores niveles de desarrollo en las competencias básicas cuando el alumnado posee el hábito de leer “como forma de experiencia literaria dirigida al disfrute personal” y no cuando realiza lecturas instrumentales, es decir, orientadas a la adquisición de información (p.128).

Frente a la lucha por fomentar el hábito lector en el aula, Moreno (2007) plantea que en realidad no es la desconexión con la lectura el “gran déficit del sistema educativo”, sino la escritura. El autor defiende que, posiblemente, nunca como hoy en día el alumnado ha leído tanto y de tanta calidad, sin embargo, afirma que en lo que respecta a la escritura, solo se pone en práctica en los periodos de exámenes. El autor defiende la idea de que siempre que escribimos, leemos, por lo que para “hacer lectores”, hemos primero de “hacer escritores”.

Escribir implica poner en circulación un entramado de transformaciones lingüísticas, semánticas y contextuales sucesivas. En dicho proceso quien escribe se ve obligado a hacer análisis de todo tipo: revisar lo escrito de un modo permanente y conjugar una serie de matices que rara vez se tienen en cuenta al leer a secas. (Moreno, 2007, p.71).

Se cree que la tarea olvidada es la lectura y se incide mucho en fomentar el hábito lector, pero para este autor, realmente habría que fomentar la escritura porque es lo que nos hace leer. Toda persona que escribe, lee; sin embargo, hay lectores asiduos que no escriben una línea.

En este sentido, y relacionando las ideas anteriores con mi proyecto de intervención docente, me planteo las siguientes preguntas: ¿Escribir escenas para un guion literario conducirá a los alumnos a leer más guiones literarios? ¿La lectura de estos guiones los guiará hasta sus versiones literarias y fílmicas? ¿Puede ser el guion literario el anzuelo para el fomento del hábito lector?

2.5 Taller de escritura, taller de guion literario

El aprendizaje de la producción escrita es un objetivo fundamental en la enseñanza de las lenguas. El desarrollo de la escritura tiene lugar de manera progresiva en los diferentes niveles de la escuela obligatoria e influye no solo en el éxito escolar del alumnado, sino también en su socialización. Tanto es así, que aprender a escribir diversos tipos de textos respetando las normas de comunicación es una condición para la integración en la vida social y profesional.

En Dolz (2013, pp.18-19), se explican las “operaciones implicadas en la producción textual”. Se trata de la contextualización, que implica producir un texto coherente; la elaboración o adaptación de “los diferentes elementos de la situación comunicativa”; la planificación, que conlleva organizar el texto en partes; la textualización, en la que son protagonistas los signos de puntuación, los párrafos y la cohesión lograda con los marcadores lingüísticos, y por último, la revisión o reescritura del texto. Además se recalca la importancia del error y de su valor didáctico en el aprendizaje de la producción escrita ya que “constituye un paso obligatorio que permite la apropiación de las convenciones de la escritura” (Dolz, p.26). Se explican también los diversos orígenes de las dificultades a las que se enfrentan los alumnos, así, se habla de

motivacionales, enunciativas, procedimentales, textuales, lingüísticas, ortográficas y sensoriomotrices.

En lo que respecta a la producción de textos con intención literaria, esta tarea permite al alumnado descubrir el proceso de creación artística, progresar en otras materias y crecer intelectualmente. En resumen, la “competencia comunicativa del sujeto necesita la ficción para contrastar su imaginario con la realidad” (Alonso, 2002, p.52).

Rodari (1999) ofrece en su obra diferentes maneras de inventar historias para niños y de ayudarles también a inventarlas. Tal y como reconoce el autor, sus técnicas pueden trasladarse a otro lenguaje y convertirse en teatro, cómic o película. Rodari abre la puerta a la aplicación de sus técnicas en la enseñanza:

Confío en que el librito sea también útil para quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga su puesto en la enseñanza; para quien tiene fe en la creatividad infantil; para quien sabe qué virtud liberadora puede tener la palabra. “Todos los usos de la palabra para todos”, me parece un lema bueno y con agradable sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo. (Rodari, 1999, p.12).

El deseo de Rodari se ha cumplido y estos “modos de inventar historias” han sido útiles para los docentes que quieren “despertar en los más pequeños, y en los no tan pequeños, el deseo de escribir, promoviendo siempre una escritura personal y creativa” (Velasco, 2022, p.25). Así, Velasco, por ejemplo, se sirve de catorce técnicas de Rodari para conseguir que su alumnado juegue, se divierta y escriba dejando fluir su creatividad.

Alonso (2001, p.58) defiende que la creatividad forma ya parte de cualquier planteamiento educativo riguroso y “junto al desarrollo del pensamiento racional en la escuela se comienza a insistir en el desarrollo del pensamiento creativo”. En este sentido, la introducción de la escritura creativa en la enseñanza secundaria puede, además, ofrecer una alternativa metodológica en la enseñanza de la literatura.

Alonso destaca también la necesidad de la creatividad, ya que esta arrastra una serie de procesos que pueden motivar al alumno, revertir su desinterés y transformarlo en aprendiz. Estos procesos tienen que ver, por ejemplo, con la construcción de realidades imaginarias, la generación de ideas o la revisión del borrador.

Respecto a la noción de aprendiz, Alonso defiende que en el taller se produce un proceso de enseñanza aprendizaje en el que el profesor y los alumnos se transforman en maestro y aprendices respectivamente. En estos nuevos roles, el maestro desempeña su

papel desde la autoridad o prestigio profesional y no desde el poder; mientras que el aprendiz actúa de manera voluntaria al estar motivado por aprender.

Si *enseñar* a escribir literatura es imposible, diríamos, por el contrario, que se puede *aprender* a escribir literatura, si alguien que ya sabe hacerlo pone al alumno en situación de repetir ese proceso siguiendo una secuencia de actividades de escritura creativa (Alonso, 2001, p.59).

En Sánchez (1985) se ofrece la noción de “talleres literarios” como una alternativa didáctica al historicismo en la asignatura de *Lengua castellana y literatura*. Para el autor, la historia de la literatura ha tenido como “auxiliar indispensable” el comentario de texto, ambos “tienen como punto de referencia al crítico literario, al profesor universitario” (1985, p.51). Este enfoque, critica Sánchez, pretende capacitar al alumno para juzgar una obra, repitiendo los juicios de valor que sobre la obra realiza el profesor. El taller, sin embargo, cambia el punto de referencia y el modelo. El taller pretende convertir al alumnado en aprendices de novelistas, de poetas, de dramaturgos... De este modo, los alumnos leen para poder tener referencias y maneras de trabajar, no para criticar o enjuiciar.

Taller es una palabra con múltiples resonancias. Artesana, manual... hoy ha vuelto a resucitar con fuerza. Nos orienta en una dirección concreta, opuesta a la cadena de fabricación, a la producción en masa, acota el trabajo y lo materializa, frente al “producto” intelectual. Es una palabra que ya resulta antigua, casi como un mueble de madera maciza. (Sánchez, 1985, p.46).

Para Alonso (2001, p.62) en el taller de escritura tienen lugar una serie de actividades relacionadas con la percepción y el pensamiento, como “observar, imaginar, fantasear sobre hechos, ideas, principios, valores, actitudes de la realidad; actividades relacionadas con la intención comunicativa, como “saber localizar, generar u organizar lo pensado”; actividades relacionadas con la escritura, como traducir en palabras la intención comunicativa, revisar y evaluar el texto; y actividades de lectura y difusión, como leer el texto en grupo y hacerlo público para comentarlo o corregirlo.

2.6 Trabajo cooperativo

El aprendizaje cooperativo parte de la premisa de que para lograr un buen rendimiento en el aula es necesario un esfuerzo cooperativo entre el alumnado y no competitivo de los individuos aislados. En Slavin (1999, p.15) se define como “una serie de métodos de enseñanza en los que los alumnos trabajan en grupos pequeños para ayudarse a aprender

entre ellos mismos”. El mismo autor insiste en los efectos nocivos que la competencia puede tener en el aula, sobre todo si esta se estructura de manera errónea. Por ejemplo, la competencia puede resultar poco motivadora para alumnos con dificultades de aprendizaje, que pueden sentir incluso que los logros académicos no están a su alcance. Frente a estos problemas, Slavin plantea que si los alumnos trabajan juntos en un grupo para tener éxito, los diferentes miembros del grupo deberían asegurarse de que tanto ellos mismos como sus otros compañeros sepan la respuesta a determinado problema. Así surge la motivación para ayudarse y alentarse para aprender en una forma de aplaudir el éxito del otro y no su fracaso.

La idea subyacente es que si los alumnos quieren tener éxito como equipo, estimularán a sus compañeros para que se luzcan y los ayudarán a hacerlo. Con frecuencia, los alumnos pueden explicar muy bien las ideas difíciles a sus compañeros, ya que saben traducir el discurso del docente a su propio lenguaje. (Slavin, 1999, p.18). Así, el autor asocia a esta forma de aprendizaje una serie de beneficios, como la transformación de la diversidad en el aula en un recurso y no en una dificultad o el fomento de las relaciones entre estudiantes de diferentes procedencias.

En este sentido, en Johnson (1999, p.24), se defiende que la cooperación, frente a los “métodos competitivo e individualista” ofrece resultados muy positivos. Se producen, por ejemplo, mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño, motivación intrínseca, mayor tiempo dedicado a las tareas, construcción de relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, fortalecimiento del yo, desarrollo social, capacidad de enfrentar la adversidad...

En Johnson (1999) se define el término cooperación como el trabajo que consiste en trabajar juntos para lograr objetivos comunes. De esta manera el autor ofrece una definición similar de aprendizaje cooperativo: “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.14).

El mismo autor ofrece también una serie de claves para saber si un grupo es cooperativo o no. Por ejemplo, un grupo en el que los alumnos obedecen la orden de trabajar juntos, pero no tienen un interés real en hacerlo, no es cooperativo. En este grupo, cada alumno vería a los demás como rivales a los que derrotar. En el grupo de aprendizaje cooperativo, al alumnado se le indica que han de trabajar juntos y ellos lo hacen de buen grado. El alumnado sabe que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo y este presenta cinco características que lo distinguen de los grupos

no cooperativos (Johnson, 1999, p.17): la primera de ellas es que el objetivo grupal de “maximizar el aprendizaje de todos los miembros motiva a los alumnos a esforzarse y obtener resultados que superan la capacidad individual de cada uno de ellos”. En segundo lugar, cada miembro del grupo debe asumir su responsabilidad, y hacer responsables a los demás, de realizar un buen trabajo. En tercer lugar, se realiza un “verdadero trabajo colectivo”, en el que cada miembro fomenta el buen rendimiento del otro al ayudar, explicar o compartir. El apoyo que se prestan los miembros del grupo supera las barreras de lo “escolar” hasta llegar a lo “personal”. En cuarto lugar, se enseñan al alumnado ciertas formas de relación interpersonal. Por último, los grupos analizan con qué eficacia se logran los objetivos y en qué medida se está trabajando conjuntamente.

3. Selección de textos

La película seleccionada para conocer los diferentes elementos del guion literario es *Alcarràs*, producida en el año 2022 y dirigida por Carla Simón y coguionizada por Carla Simón y Arnau Vilaró (Simón 2022). Esta es su sinopsis:

La familia Solé lleva varias generaciones cultivando una gran extensión de melocotoneros en Alcarràs, una pequeña localidad rural de Cataluña. Pero este verano puede que sea su última cosecha: la fruta ya no renta y los paneles solares están sustituyendo a los árboles. (Filmaffinity, s.f.).

Se ha seleccionado esta obra por dos motivos principales. El motivo práctico es que en 2022 se publicó un libro con el contenido del guion de la película y las reflexiones de la directora Carla Simón y el guionista Arnau Vilaró sobre su escritura y el rodaje de la película. (Simón y Vilaró, 2022). De esta manera, el alumnado tiene acceso directo al texto en papel. En cuanto al DVD, está disponible en la Biblioteca Municipal de Torrero, Fernando Lázaro Carreter y J.A Rey del Corral, las más cercanas al centro Santa Ana de Zaragoza.

Por otro lado, he querido seleccionar esta obra porque creo que Carla Simón puede ser un buen referente para el alumnado no solo por los diferentes premios que sus películas han recibido, sino porque escribe y dirige sus películas. En el caso de *Alcarràs*, el guion también fue escrito por Arnau Vilaró.

Para que el alumnado adapte y aplique los elementos del guion literario, su formato y estilo, se ha escogido el capítulo VIII de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, (Cervantes, 2010), edición a cargo de Luis Andrés Murillo. Para iniciar al alumnado con este tipo de texto podría servirnos cualquier texto literario o incluso la propia imaginación de los alumnos, pero he querido aprovechar la ocasión para reconectar a los estudiantes con un clásico, en concreto, tal vez el capítulo más conocido, en el que nuestro personaje, *Don Quijote de la Mancha*, hace frente a unos molinos de viento que él ve como gigantes.

La película seleccionada para introducir al alumnado en los rasgos del texto dialogado es *La estrella azul* (2023), de Javier Macipe. Esta es su sinopsis:

Años 90. Mauricio Aznar, un famoso rockero español recorre Latinoamérica buscando reencontrarse con su vocación dejando atrás el fantasma de la adicción. Allí conoce a Don Carlos, un anciano músico en horas bajas que, a pesar de ser autor de algunas de las canciones más famosas del folclore de su país, apenas consigue pagar sus facturas. Carlos acoge con generosidad al extraño visitante y de su encuentro nace un extravagante dúo quijotesco. (Filmaffinity, s.f.)

He seleccionado esta película por ser su creador al mismo tiempo guionista y director de la misma. Además del apartado audiovisual, también vamos a trabajar el guion literario de *La estrella azul* (Macipe, 2017) extraído de la página oficial de los premios Goya 2025.

Otra de las obras seleccionadas en el diseño de este proyecto de intervención es *Un corazón demasiado grande*. El libro contiene una antología de relatos de la autora en el que se incluye el relato que da nombre al libro. En él, Ixabel acepta la incómoda tarea de cuidar a su exmarido enfermo terminal (Ramón) a pesar de llevar veinte años separados.

He seleccionado el libro *Un corazón demasiado grande* de Eider Rodríguez, publicado en 2019 y Premio de Traducción Etxepare - Laboral Kutxa 2020 por varios motivos: el relato es lo suficientemente corto para poder ser abordado en una sesión. Por otro lado, el relato es el origen de la película *Los destellos* (2024), de Pilar Palomero. La directora zaragozana me parece otro buen referente de escritora y directora para el alumnado. Por último, analizar la relación entre las tres obras: relato, guion literario y largometraje; puede originar durante las sesiones un debate sobre la adaptación y la escritura de

guiones. He extraído los fragmentos del guion literario de *Los destellos* (Palomero, 2023) de la página oficial de los premios Goya 2025.

Para las últimas dos sesiones se ha seleccionado el guion de la película *Green Book* (2018) de Peter Farrelly. Esta es su sinopsis:

Cuando Tony Lip es contratado para ser el chófer de Don Shirley, un virtuoso pianista de color, por una gira de conciertos desde Manhattan hasta el sur profundo, deberá confiar en el “libro verde”, una guía de los pocos establecimientos seguros para afroamericanos, para encontrar alojamiento. Ambos tendrán que hacer frente al racismo y los prejuicios, pero la bondad y el sentido del humor les unirán, obligándoles a dejar de lado las diferencias para sobrevivir y prosperar en el viaje de su vida. (Filmaffinity, s.f.).

El guion de la película *Green Book* (Vallelonga, Currie y Farrelly, 2018), ha sido extraído del sitio web *Academia guiones y guionistas*, aunque ha sido traducido al castellano para trabajar de manera más fácil con el alumnado.

En las escenas seleccionadas de la película *Green Book* aparecen los rasgos generales, lingüísticos y formales del texto dialogado explicados durante las sesiones anteriores. Por otro lado, estas escenas nos sirven también para trabajar la función fática del lenguaje, la estructura de la conversación y las funciones del diálogo.

Además, estas escenas permiten conocer la personalidad de los personajes principales sin tener que leer el guion entero. Esto es muy importante, sobre todo de cara a la última sesión, en la que el alumnado debe escribir un diálogo en el que conocer cómo hablan y actúan los personajes es fundamental.

4. Objetivos y metodología

El presente proyecto de intervención educativa tiene como objetivo general impulsar el desarrollo de habilidades lingüísticas, la creatividad, la escritura creativa y el hábito lector. Dicho proyecto de intervención utiliza como herramienta didáctica el guion literario para cine para capacitar al alumnado en la escritura de escenas de un guion, ayudado por diferentes ejercicios de redacción relacionados con las películas propuestas y entre los que se encuentran el *logline* y el *storyline*.

La metodología utilizada para el diseño y evaluación de este proyecto consta de tres partes: una revisión bibliográfica científica que sustenta las bases del proyecto y que está reflejada en el marco teórico; una revisión de obras audiovisuales y literarias para la selección más rentable de las mismas según los objetivos que se persiguen en el proyecto y que está presente en el epígrafe “selección de textos”; y un cuestionario de satisfacción sobre la tarea docente, de diez preguntas cerradas y dos abiertas, destinado al alumnado participante en el proyecto. (anexo 1).

5. Diseño del proyecto de intervención

5.1. Contextualización

El Centro para el que se destina este proyecto es el mismo en el que he realizado mis prácticas de Máster. Se trata del colegio Santa Ana, ubicado en Zaragoza, en la confluencia de los barrios La Paz, San José y Torrero. El proyecto está destinado a implementarse en las aulas de 4º de la ESO y en la asignatura de *Lengua castellana y literatura*.

El colegio dispone de tres cursos para 4º de la ESO: 4º A, 4º B y 4ºC. Cada uno de ellos está formado por 18, 22 y 25 alumnos respectivamente. Me parece importante señalar que hay alumnos procedentes de diferentes lugares y con buen dominio del idioma. Los tres grupos presentan un nivel de habilidades diferente en cuanto a las competencias lingüísticas y esta variedad supuso un importante aspecto a tener en cuenta para adaptar mi intervención.

La elección de este nivel de la ESO viene condicionada por mi experiencia en las prácticas de Máster, donde pude constatar que los grupos de 4º presentaban mayor nivel de compromiso y, tal vez, dedicación a las tareas y al estudio. Mi opinión es que los alumnos están más cerca de un paso importante en su futuro, en un puente entre diferentes etapas y, en definitiva, cerca de tomar una decisión de trascendencia (continuar estudios de Bachillerato, Formación Profesional, mundo laboral...). Esta implicación por parte de algunos alumnos puede ayudar a plantear tareas ambiciosas como puede ser la escritura de un guion –o de una pequeña escena-, aunque también se veía dañada por la apatía con la que algunos de ellos se desenvolvían en el aula. No obstante, la experiencia con la actividad realizada demostró el buen funcionamiento del trabajo en equipo para resolver los problemas que aparecían en la escritura.

5.2. Competencias específicas y criterios de evaluación

A continuación se describen las competencias específicas a las que contribuye el proyecto de intervención, así como los criterios de evaluación aplicados. Las competencias específicas y los criterios de evaluación recogidos se describen en la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

5.2.1. Competencias específicas

CE.LCL.3.

Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.

CE.LCL.4.

Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.

CE.LCL.5.

Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

CE.LCL.7.

Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.

CE.LCL.8.

Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.

5.2.2. Criterios de evaluación

CE. LCL.3.

3.2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.

Para la elaboración de las diferentes escenas de guion, así como del *logline* y del *storyline* será necesario formar grupos de trabajo en los que el alumnado participará activamente y en los que se fomentará el trabajo en equipo.

CE.LCL.4.

4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.

Este criterio de evaluación se concreta en la comprensión e interpretación que los alumnos van a hacer del relato *Un corazón demasiado grande* y del capítulo VIII de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Esta comprensión es necesaria para poder adaptar al guion literario cada fragmento.

CE.LCL.5

5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, al propósito y canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta; y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.

En el caso que nos ocupa, este criterio de evaluación se concreta en la redacción de los diferentes textos vinculados al guion como el *storyline* y *logline*, así como de las adaptaciones que los alumnos realizarán del capítulo VIII de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*.

5.2. Incorporar procedimientos para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.

La realización de los diferentes trabajos de redacción propuestos requiere la revisión por parte de los alumnos, la corrección ortográfica y precisión léxica exigible al guion literario.

CE.LCL.7.

7.2. Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural.

Las lecturas realizadas en clase, en el caso que nos ocupa, guiones literarios, tienen su correspondiente obra audiovisual. Estas lecturas conducirán a los alumnos a querer conocer más sobre esa obra e intentar visualizarla por su cuenta.

CE.LCL.8.

8.2. Establecer de manera progresivamente autónoma vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura.

El alumnado va a establecer vínculos entre el relato *Un corazón demasiado grande*, el guion literario de la película *Los destellos*, la película *Los destellos* y la propia adaptación que los alumnos hagan del relato. Por otro lado, también establecerán vínculos entre el guion literario de *Green Book*, la película y la escena que ellos mismos escriban en formato de guion.

8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.

Este criterio de evaluación se concreta en la primera tarea, en la que para demostrar que los alumnos han aprendido los diferentes elementos del guion literario, se realizará una adaptación del capítulo VIII de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*.

5.3. Metodología didáctica

La propuesta consiste en capacitar al alumnado para escribir una escena de un guion literario siendo capaz de reconocer los rasgos generales, formales y lingüísticos del diálogo; así como la función fática del lenguaje, la comunicación no verbal y la estructura de una conversación.

Durante esta tarea el alumnado debe de ser también capaz de identificar los diferentes elementos del guion literario así como de reconocer su formato y estilo.

Esta capacitación se logrará a través de diferentes tareas que desembocarán en un producto final: la escritura por grupos de una escena de la película *Green Book*.

Las tareas previas a este producto final son la adaptación al formato de guion literario del capítulo VIII de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*; la adaptación de varios fragmentos del relato *Un corazón demasiado grande*, así como la redacción de un *logline* y un *storyline* que fomentará la escritura creativa y el trabajo en equipo.

Para la definición de *storyline* he recurrido a las definiciones que aparecen en *Guion audiovisual*, de Daniel Aranda y Fernando de Felipe (2006); y en *Estrategias de guion cinematográfico* de Antonio Sánchez-Escalonilla (2014). Para la definición de *logline* me he servido de la obra *Salva al gato*, de Blake Snyder (2005).

El *storyline* o línea argumental es el argumento completo que sintetiza planteamiento, nudo y desenlace en un párrafo. Ha de contar quién es el personaje, qué busca, qué problemas encuentra en esta búsqueda y cómo termina la historia. Esta sería la línea argumental de *El sexto sentido*:

Un psicólogo infantil de Filadelfia intenta sanar a un niño que sufre una crisis emocional permanente (planteamiento) porque recibe visitas de los espíritus. En su intento por ayudar al pequeño descubre que todos los espectros han sufrido muertes

terribles pero no saben que están muertos (nudo). El psicólogo consigue curar al niño animándole a ayudar a los espíritus en su dolor, pero entonces descubre que él también es un espectro que fue asesinado por uno de sus pacientes (desenlace). (Sánchez-Escalonilla, 2001, p.105)

El *logline*, premisa, concepto o breve sinopsis es una descripción en una o dos frases de la película que sirve para contarnos de qué va la historia. Debe incluir un tipo de protagonista, es decir, un tipo de persona más un adjetivo que lo caracteriza; su objetivo principal y un antagonista. A continuación cito dos ejemplos:

Un profesor aprensivo planea casarse con la chica de sus sueños, ¡pero antes debe acompañar a su futuro y sobreprotector cuñado –un policía- a una patrulla infernal! (Para la película *Ride Along*). (Snyder, 2005, p.20).

Un nuevo empleado de una gran compañía asiste a una convivencia de fin de semana de la empresa y no tarda en descubrir que alguien intenta matarle. Para la película *The Retreat*). (Snyder, 2005, p.20).

5.4 Objetivos didácticos

- Acercar la escritura de guiones, como forma de expresión y posible camino profesional.
- Conocer y asimilar los diferentes elementos del guion literario, su formato y estilo.
- Introducir al alumnado en los diferentes géneros cinematográficos.
- Familiarizar al alumnado con el lenguaje y cultura cinematográfico a través del visionado de escenas.
- Familiarizar al alumnado con herramientas digitales utilizadas en la escritura del guion literario. En concreto, se van a utilizar *Celtx* y una plantilla para la escritura de guiones descargada de la página *bloguinistas.com*.
- Conocer los rasgos generales, formales y lingüísticos del diálogo; la función fática del lenguaje, la comunicación no verbal y la estructura de una conversación.
- Conocer las diferentes funciones del diálogo.

- Planificar y producir textos escritos a partir de otros textos mediante su adaptación y transformación, adecuándose al registro y a la nueva situación comunicativa.
- Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas y la escritura creativa, a través de la producción de guiones literarios, así como la redacción de un *storyline* y de un *logline*.
- Fomentar la capacidad de síntesis necesaria para condensar una historia en las pocas palabras que utilizan el *storyline* y el *logline*.
- Trabajar la comprensión lectora y el desarrollo de la competencia literaria mediante la lectura del capítulo VIII de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* y *Un corazón demasiado grande*.
- Establecer conexiones significativas con la literatura clásica, adaptando el capítulo propuesto de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, lo que le permite al alumnado acercarse a esta obra de manera innovadora.
- Fomentar el gusto por la lectura y desarrollar el hábito lector.
- Desarrollar la competencia social a través del trabajo en equipo.
- Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas y la expresión oral a través del trabajo en equipo y la lectura en voz alta.

5.5 Actividades y desarrollo de las sesiones

A continuación se explican las sesiones a desarrollar en el proyecto de intervención. Se trata de siete sesiones de 55 minutos cada una.

Sesión I- INTRODUCCIÓN AL GUION LITERARIO- *Alcarrás*

Objetivos:

- Acercar la escritura de guiones, como forma de expresión y posible camino profesional.
- Conocer y asimilar los diferentes elementos del guion literario, su formato y estilo.
- Familiarizar al alumnado con herramientas digitales utilizadas en la escritura del guion literario. En concreto, se van a utilizar *Celtx* y una plantilla descargada de la página *bloguinistas.com*.

- Planificar y producir textos escritos a partir de otros textos mediante su adaptación y transformación, adecuándose al registro y la nueva situación comunicativa.
- Trabajar la comprensión lectora y el desarrollo de la competencia literaria mediante la lectura del capítulo VIII de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*.
- Establecer conexiones significativas con la literatura clásica, adaptando el capítulo propuesto de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, lo que le permite al alumnado acercarse a esta obra de manera innovadora.

Materiales:

Ordenador, acceso a internet, DVD de la película *Alcarrás*, guion de la película, acceso a la página *bloguionistas.com*, acceso a *Centro Virtual Cervantes*.

Descripción de la sesión:

En la primera sesión se explican los diferentes elementos del guion literario: encabezado de escena, descripción, personajes, diálogo y acotaciones; así como la tipografía, el formato y el estilo que debe tener el texto. (15 minutos).

Para asimilar estos conocimientos, se proyectan varias escenas de la película *Alcarrás*, de Carla Simón, al tiempo que se leen las escenas con el guion de la película en la mano. (15 minutos).

Como práctica, y para comprobar si los alumnos y alumnas han entendido los elementos del guion literario y qué formato y tipografía se utilizan, se realizará una adaptación del capítulo VIII de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. (25 minutos).

Para realizar esta adaptación, se forman grupos y se proporciona a cada uno de ellos una plantilla descargada de la página *bloguionistas.com*. Esta plantilla está diseñada para, a través de diferentes atajos de teclado, situarnos en los elementos del guion. Por ejemplo, al pulsar CTRL+1, nos situamos directamente en el primer elemento (el encabezado de escena). Los atajos, no solo nos sitúan en el elemento, sino que también establecen la tipografía correspondiente a cada uno de ellos. Por ejemplo, al pulsar CTRL+3, nos

situamos en el lugar del elemento del personaje con las mayúsculas activadas directamente.

Por otro lado, se accede a internet para mostrar cómo trabajar en *Celtx*, un programa específico para la escritura de guiones audiovisuales.

Sesión II- Rasgos del texto dialogado y funciones del diálogo- *La estrella azul*

Objetivos:

- Conocer los rasgos generales, formales y lingüísticos del diálogo; la función fática del lenguaje, la comunicación no verbal y la estructura de una conversación.
- Conocer las diferentes funciones del diálogo.
- Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas y la escritura creativa, a través de la producción de la redacción de un *storyline*.
- Fomentar la capacidad de síntesis necesaria para condensar una historia en las pocas palabras que utiliza el *storyline*.
- Fomentar el gusto por la lectura y desarrollar el hábito lector.

Materiales:

Ordenador, guion y DVD de *La estrella azul*.

Descripción de la sesión:

Durante los primeros 15 minutos retomamos el trabajo de la sesión anterior para acabar la adaptación del capítulo VIII de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* y cada grupo lee su adaptación. A través de una rúbrica facilitada por el profesorado (Anexo 2), el alumnado coevalúa la adaptación. A continuación se explican los rasgos generales, formales y lingüísticos del diálogo; la función fática del lenguaje, la comunicación no verbal y la estructura de una conversación; así como las diferentes funciones del diálogo (10 minutos). Posteriormente, se leen y visualizan las escenas 13 y 14 de la película *La estrella azul*, de Javier Macipe, (Anexo 3). Vamos a responder a las siguientes cuestiones (20 minutos):

Para la escena 13:

¿Se emplean frases cortas y mensajes breves? Localizadlos.

¿Se emplean expresiones deícticas? ¿Cuáles?

¿Hay apelaciones al interlocutor?

¿Hay alusión a elementos no verbales?

En cuanto a la comunicación no verbal, ¿encontráis diferencias de entonación, timbre...?

¿Qué funciones del diálogo detectáis en esta escena?

Para la escena 14:

Esta escena es un claro ejemplo de que el hilo comunicativo no está funcionando... ¿Se emplean reguladores o captadores?

¿Qué funciones del diálogo detectáis en esta escena?

Durante los últimos 10 minutos se explica qué es un *storyline*. Se organizan grupos de trabajo como en la sesión anterior, cada grupo escoge una película que hayan visto recientemente y deben redactar un *storyline* que se leerá al inicio de la próxima sesión.

Sesión III- UN CORAZÓN DEMASIADO GRANDE

Objetivos:

- Trabajar la comprensión lectora y el desarrollo de la competencia literaria mediante la lectura del relato *Un corazón demasiado grande*.
- Fomentar el gusto por la lectura y desarrollar el hábito lector.
- Desarrollar la competencia social a través del trabajo en equipo.
- Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas y la expresión oral a través del trabajo en equipo y la lectura en voz alta.

Materiales: Ordenador, relato (proporcionado por el profesor).

Descripción de la sesión:

Durante los primeros 10 minutos se leen los diferentes *storylines* realizados en la sesión anterior y a través de una rúbrica facilitada por el profesorado (anexo 4) el alumnado coevalúa.

A continuación se realiza una lectura del relato *Un corazón demasiado grande* de Eider Rodríguez. Este relato ha sido adaptado recientemente por la directora zaragozana Pilar Palomero a través de su película *Los destellos*, con la que se trabajará en la siguiente

sesión. Dedicamos el resto de la sesión a su lectura y a la organización del alumnado en cuatro grupos de cinco personas cada uno. (45 minutos). Cada grupo va a extraer del relato un fragmento en el que los personajes dialogan, por ejemplo, en el fragmento incluido como Anexo 5, Madalen le pide a Ixabel, su madre, que le ayude a cuidar de Ramón, enfermo terminal; padre y exmarido respectivamente.

Ponemos en común los fragmentos extraídos del texto. Son un total de ocho momentos en el relato:

1. Madalen comunica a Ixabel que necesita su ayuda para cuidar de Ramón.
2. Ixabel comunica a Iñaki que ha aceptado cuidar de su exmarido.
3. Ixabel visita a Ramón.
4. Ixabel comunica a Iñaki que se va a traer el perro de Ramón.
5. Ixabel e Iñaki recogen el perro de casa de Ramón.
6. Ixabel visita a Iñaki por segunda vez.
7. Ixabel y Madalen discuten.
8. Ixabel y Ramón charlan en el hospital.

Repartimos dos momentos para cada grupo y explicamos que en la siguiente sesión, cada grupo deberá adaptar sus fragmentos al formato de guion literario.

Sesión IV- LOS DESTELLOS (I)

Objetivos:

- Acercar la escritura de guiones, como forma de expresión y posible camino profesional.
- Conocer y asimilar los diferentes elementos del guion literario, su formato y estilo.
- Familiarizar al alumnado con herramientas digitales utilizadas en la escritura del guion literario. En concreto, se van a utilizar *Celtx* y una plantilla para la escritura de guiones descargada de la página *bloguinistas.com*.
- Planificar y producir textos escritos a partir de otros textos mediante su adaptación y transformación, adecuándose al registro y a la nueva situación comunicativa.
- Fomentar el gusto por la lectura y desarrollar el hábito lector.
- Desarrollar la competencia social a través del trabajo en equipo.

- Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas y la expresión oral a través del trabajo en equipo y la lectura en voz alta.

Materiales:

Ordenador, relato (proporcionado por el profesor).

Descripción de la sesión:

Trabajamos por grupos y cada grupo adapta los fragmentos de diálogo asignados que se localizaron en la sesión anterior. (40 minutos). Juntamos cada fragmento en un mismo documento que se convierte en un “cadáver exquisito” y supone la adaptación de nuestros alumnos y alumnas del relato de Eider Rodríguez, *Un corazón demasiado grande*. Leemos el guion final y realizamos una coevaluación del trabajo de cada grupo mediante una rúbrica. Anexo 6. (15 minutos).

Sesión V- LOS DESTELLOS (II)

Objetivos:

- Introducir al alumnado en los diferentes géneros cinematográficos.
- Familiarizar al alumnado con el lenguaje y cultura cinematográfica a través del visionado de escenas.
- Planificar y producir textos escritos a partir de otros textos mediante su adaptación y transformación, adecuándose al registro y a la nueva situación comunicativa.
- Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas y la escritura creativa, a través de la redacción de un *logline*.
- Fomentar la capacidad de síntesis necesaria para condensar una historia en las pocas palabras que utiliza el *logline*.
- Fomentar el gusto por la lectura y desarrollar el hábito lector.
- Desarrollar la competencia social a través del trabajo en equipo.

Materiales:

Ordenador, relato (proporcionado por el profesor), guion de *Los destellos* a través de la página web de los Premios Goya, DVD de *Los destellos*.

Descripción de la sesión:

En esta sesión vamos a visualizar varias escenas de la película *Los destellos*, al tiempo que se sigue la lectura del guion literario. Como ya hemos mencionado, *Los destellos* supone la adaptación cinematográfica por Pilar Palomero de *Un corazón demasiado grande*. (20 minutos).

Las escenas son las siguientes: Anexo 7

Escena 15: Madalen e Ixabel hablan por primera vez de Ramón.

Escena 24: Ixabel entra por primera vez en el piso.

Escena 34: Madalen e Ixabel discuten en el coche.

Escena 77+78: Ramón fallece.

Tras la lectura y posterior visualización de las escenas, se realiza una comparativa de la adaptación cinematográfica de *Un corazón demasiado grande* por Pilar Palomero, así como la propia del alumnado en las sesiones anteriores, a partir de diferentes preguntas guía:

¿Estaban presentes estas escenas en el relato original de Eider Rodríguez?

¿Qué tienen en común nuestra adaptación y la de Pilar Palomero?

Dedicamos 5 minutos a explicar el *logline*. En los últimos 20 minutos los mismos grupos que realizaron la adaptación de *Un corazón demasiado grande* elaboran un *logline* para la misma. Se manda como tarea realizar una coevaluación (Anexo 8) de los documentos realizados por cada grupo. Estos documentos serán accesibles a través de Google Drive.

Sesión VI- GREEN BOOK (I)

Objetivos:

- Introducir al alumnado en los diferentes géneros cinematográficos.
- Familiarizar al alumnado con el lenguaje y cultura cinematográfica a través del visionado de escenas.
- Conocer los rasgos generales, formales y lingüísticos del diálogo; la función fática del lenguaje, la comunicación no verbal y la estructura de una conversación.
- Conocer las diferentes funciones del diálogo.

Materiales:

Ordenador, guion y DVD de *Green Book*.

Descripción de la sesión: Vamos a trabajar el diálogo y la conversación a través de tres fragmentos de la película *Green Book*.

Durante los primeros 10 minutos repasamos el contenido del *texto dialogado* y contextualizamos la película sobre la que vamos a trabajar, explicamos los personajes principales y la sinopsis de la misma.

En el primer fragmento de guion proporcionado (Anexo 9) rescatamos los rasgos generales, formales y lingüísticos del diálogo (15 minutos). Posteriormente, visualizamos la escena y ponemos en común estos rasgos a través de la siguiente guía:

1. ¿Cuántas personas intervienen en el diálogo? ¿qué papel tienen? ¿quiénes son?
2. ¿Hay apelaciones al interlocutor? ¿Cuáles?
3. ¿Hay frases cortas, mensajes breves y sencillos? ¿Cuáles?
4. ¿Hay imperativos y/o negaciones?
5. ¿Dónde encuentras expresiones o elementos deícticos?
6. ¿Hay alusiones a elementos no verbales o gestos que el lector debe imaginar?
7. ¿Se cumplen en esta escena las máximas del diálogo (cantidad-cualidad-información verdadera- relevancia...)?
8. ¿Se trata de un texto espontáneo o planificado?

En el segundo fragmento de guion, (Anexo 10) analizamos la función fática y comunicación no verbal de la conversación. (15 minutos). Posteriormente, visualizamos la escena y ponemos en común estas funciones a través de la siguiente guía:

¿En qué elementos encontráis la función fática del lenguaje?

¿Qué elementos no verbales se encuentran en la comunicación?

Con la ayuda del tercer fragmento del guion, (Anexo 11) analizamos la estructura del diálogo. (15 minutos). Posteriormente, visualizamos la escena y ponemos en común la estructura que ha determinado cada alumno o alumna:

Localiza el inicio o apertura de la conversación. ¿Es explícito o implícito?

¿Dónde se encuentra el enunciado que centra el tema de la conversación?

¿Cuál es la parte central o cuerpo de la conversación?

¿Cómo es el final o cierre? ¿Se utilizan mecanismos explícitos o implícitos?

Sesión VII- *GREEN BOOK* (II)

Objetivos:

- Conocer y asimilar los diferentes elementos del guion literario, su formato y estilo.
- Introducir al alumnado en los diferentes géneros cinematográficos.
- Familiarizar al alumnado con el lenguaje y cultura cinematográfico a través del visionado de escenas.
- Familiarizar al alumnado con herramientas digitales utilizadas en la escritura del guion literario. En concreto, se van a utilizar *Celtx* y una plantilla para la escritura de guiones descargada de la página *bloguinistas.com*.
- Planificar y producir textos escritos a partir de otros textos mediante su adaptación y transformación, adecuándose al registro y a la nueva situación comunicativa.
- Fomentar el gusto por la lectura y desarrollar el hábito lector.
- Desarrollar la competencia social a través del trabajo en equipo.
- Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas y la expresión oral a través del trabajo en equipo y la lectura en voz alta.
- Conocer los rasgos generales, formales y lingüísticos del diálogo; la función fática del lenguaje, la comunicación no verbal y la estructura de una conversación.
- Conocer las diferentes funciones del diálogo.

Materiales:

Ordenador, guion y DVD de *Green Book*.

Descripción de la sesión:

Volvemos a visualizar y a leer en el guion de *Green Book*, el fragmento número tres que nos sirvió para trabajar la estructura de la conversación durante la sesión anterior. Organizamos la clase en grupos. Cada grupo deberá imaginar cómo se rodó la escena que iría a continuación de este fragmento, reflejándolo en un guion literario que incorpore todo lo aprendido sobre los elementos del guion; los rasgos generales, formales y lingüísticos del diálogo; la función fática del lenguaje y la comunicación no

verbal en la conversación y la estructura de la misma. La narrativa que se les proporciona para adaptar la escena a guion literario es la siguiente:

El gerente quiere que el artista Shirley toque esta noche en el restaurante, pero no está dispuesto a ceder para que cene en el restaurante. Este gerente cree que las personas negras no tienen derecho a cenar con el resto de personas y se argumenta que se trata de tradiciones muy antiguas. El gerente está dispuesto, incluso, a sobornar a Lip, para que persuada al músico.

Empleamos prácticamente toda la sesión (40 minutos) para esta tarea. Después, cada grupo lee su fragmento (10 minutos) y visionamos cómo se rodó exactamente la película al tiempo que leemos el guion original (Anexo 12). (5 minutos).

5.6 Evaluación

La evaluación y la calificación son conceptos distintos en el ámbito educativo que suelen confundirse. La evaluación se refiere al proceso de recopilar información sobre el rendimiento de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos. Esta evaluación implica observar, analizar y valorar. Por otro lado, la calificación es el resultado final numérico que se asigna a ese desempeño, generalmente expresado en forma de nota.

Según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), la evaluación debe ser continua, formativa e integradora. La evaluación continua se realiza de manera periódica a lo largo del proceso de aprendizaje, permitiendo identificar áreas de mejora. La evaluación formativa se centra en proporcionar retroalimentación constructiva que apoye el desarrollo del estudiante. Y la evaluación integradora implica considerar diversas habilidades y competencias, así como diferentes formas de aprendizaje, más allá de la mera memorización de contenidos.

La evaluación de la actividad se realizará en dos partes. Por un lado, la evaluación que el docente haga de cada producto, con un peso de 90%; por otro, la coevaluación realizada por los alumnos de manera grupal, con un peso del 10%. De esta manera, no habrá notas individuales, sino grupales para calificar el desempeño del grupo.

Productos

Producto es todo aquello que el alumnado realiza a lo largo del proceso de aprendizaje. Tiene un carácter competencial y funcional porque hacen observable lo aprendido. En el caso de este proyecto de intervención docente, los alumnos van a elaborar un *logline*, un *storyline*, la adaptación a guion de la escena del relato *Un corazón demasiado grande*, la adaptación a guion de la escena del capítulo VIII de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* y el guion de una escena de la película *Green Book*.

Instrumentos

En nuestro caso se utilizarán una serie de rúbricas que servirán para realizar una coevaluación. Así se han realizado rúbricas para evaluar la adaptación del capítulo VIII de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* (Anexo 2), la redacción del *storyline* (Anexo 4), la adaptación del relato *Un corazón demasiado grande* (Anexo 6), la redacción del *logline* (Anexo 8), y la escritura de una escena de guion de la película *Green Book* (Anexo 13).

En el caso de la última sesión, en la que el alumnado va a escribir una escena de la película *Green Book*, se evaluará, además, a través del feed-back que realizará el profesorado en los documentos escritos entregados por el alumnado y que le servirán para detectar en qué han fallado y en qué han acertado en su tarea de escribir el guion. Estos comentarios se incluyen en el Anexo 15.

Técnicas

Se trata de las estrategias para recoger información sobre el objeto de la evaluación, pueden ser la observación sistemática, la indagación o el análisis de documentos y productos, entre otros. En nuestro caso, las técnicas utilizadas son el análisis de documentos y la observación sistemática.

6. Limitaciones del proyecto

Durante mi estancia en el colegio se realizaron diversas actividades en el centro que limitaron el tiempo de mi proyecto de intervención, viéndome obligado a elegir las dos últimas sesiones del mismo para su puesta en práctica. Esta limitación ha afectado a la realización de las diferentes sesiones, pudiéndose realizar solamente dos de las siete diseñadas; a la realización de las rúbricas de coevaluación y a elaboración del cuestionario de satisfacción.

Me decanté por las dos últimas sesiones porque me constaba que la película *Green Book* ya había sido utilizada como instrumento de trabajo en otras asignaturas, así que pensé que tal vez los alumnos tenían ya un conocimiento de la historia y de sus personajes suficiente como para abordar el reto de escribir una escena.

Así, los días 2 y 9 de abril de 2025, implementé en las aulas de 4ºB, 4ºC y 4ºA las sesiones tituladas *Green Book I* y *Green Book II*.

Al finalizar la primera sesión y explicar a los alumnos que debían descargar una plantilla de guion de la página *bloguionistas.com* nos enfrentamos al primer problema: los estudiantes no tenían acceso a Word en sus ordenadores, así que la plantilla no funcionaba y solo podían trabajar en Google Docs. Fue una pena, porque, tal y como puede apreciarse en algunos de los trabajos realizados por los alumnos y alumnas adjuntados (Anexo 14), estos no cumplían las normas relativas a los márgenes para el guion literario que habíamos explicado en clase. Lo único a lo que pudieron ceñirse fue a la tipografía Courier.

Por otro lado, tras presentar brevemente la película, solo una persona de los tres grupos en los que se realizó la actividad sabía de qué trataba la película y nadie la había visualizado, por lo menos íntegramente, ni mucho menos habían leído el guion.

En la sesión I, del día 2 de abril de 2025, se explicaron brevemente los rasgos generales, formales y lingüísticos del diálogo; la función fática del lenguaje, la comunicación no verbal y la estructura de una conversación. Posteriormente, se leyeron las escenas seleccionadas del guion *Green Book*, se visualizaron dichas escenas y se volvieron a leer de nuevo. En la última parte de la sesión se pusieron en común los elementos del texto dialogado que los alumnos habían detectado y se explicó en qué consistiría la siguiente sesión.

En la sesión II del día 9 de abril de 2025, se retomó la escena que habíamos utilizado para analizar la estructura de la conversación y se planteó la siguiente actividad:

Escribe utilizando el formato del guion literario para cine y sus elementos cómo crees que continuaría la escena. Ten presente los rasgos generales y lingüísticos del texto dialogado, así como la estructura de la conversación.

Durante los últimos diez minutos, cada grupo leyó su guion correspondiente y, para acabar, se visualizó la escena original y se proporcionó la transcripción del guion original.

Tras realizar las dos sesiones, se corrigieron los guiones a través de *Google Docs* para que el alumnado tuviera acceso a mis comentarios. (Anexo 15).

7. Resultados obtenidos

Finalmente, el instrumento de evaluación que se llegó a implementar fue el relacionado con la sesión II en torno a la elaboración del guion literario de una escena de la película *Green Book*. Se obtuvo una muestra de 22 productos que ha sido analizada mediante una rúbrica (Anexo 13). La rúbrica se elaboró con el objetivo de hacerla coincidir con los objetivos didácticos de la sesión *Green Book* II. Así, la rúbrica tiene en cuenta diez apartados distribuidos en tres bloques, estos bloques son: elementos del guion literario; planificación y producción del texto, así como su duración y originalidad; rasgos del texto dialogado, funciones del diálogo y estructura de una conversación.

La evaluación a través de la rúbrica de las escenas de la película *Green Book* escritas por el alumnado ha revelado una serie de errores que tienen que ver, fundamentalmente, con la utilización de los signos de puntuación, el uso de las tildes, la ausencia de una revisión por parte de los alumnos antes de entregar el trabajo, el mal uso de los elementos del guion literario explicados en clase o la presencia de formas verbales en pasado y no en presente en la redacción del texto.

Respecto a las reglas de acentuación gráfica, me ha llamado la atención el gran número de veces que he encontrado el monosílabo “sí” en su función de adverbio de afirmación escrito sin tilde. Así, he encontrado frases de este tipo: *Si, me parece normal porque es la política que nos obligan a cumplir; Si, ya lo sé pero ¿qué políticas son esas?; Si, él cenará en el camerino y tocará esta noche, dele la carta; Si, lo se, no voy a tocar aquí; Si, si, señor, veremos lo que podemos hacer; Bueno, pero dile que si y cuando tengas que tocar diles la razón al público...*

Otras frases dentro de este apartado en el que no se han aplicado las reglas de acentuación gráfica: *[...] y ese dinero deciden darselo a Lip y Shirley; está noche no puede cenar en este establecimiento; Buenas noches señor Kindell ¿Que problema tenemos?; No me importan las reglas, esa es la condición, o la sigue o su gente se quedara sin espectáculo; si quiere cenar aquí puede pero no en el mismo salon; pero entiendame; (agarrandole del cuello); ¡Callate!; Si no le deja cenar aquí Shirley no*

tocara; ¡Que más me dará a mi la política!; perdonarle, esta algo confundido, no sabe lo que esta diciendo.

Como vemos los ejemplos son numerosos y afectan a todo tipo de palabras, sin ser necesariamente monosílabos o tildes diacríticas, donde tal vez podría haber más dudas en el uso o no de la tilde.

Otro tipo de errores frecuentes han sido los relativos a la utilización de los signos de puntuación. Así, por ejemplo, en varios guiones se olvidaba poner el punto al final de la frase, ya fuera en los diálogos de los personajes o en el texto reservado para las descripciones. Otro fallo recurrente tenía que ver con los signos de exclamación, en varias ocasiones los alumnos se olvidaban el signo de apertura, tal vez por imitación de otras lenguas. Así, he encontrado: *No! Espere, por favor; mierda, joder!* En otros casos, he encontrado un *punto* detrás del signo de exclamación: *¡No puedo permitir que hables así de mis clientes!. Le invito...*

En cuanto a las comas, en varias ocasiones he tenido que recordar la necesidad de aislar el vocativo entre comas, tal y como recuerda la *Ortografía básica de la lengua española*(p.67), así, he encontrado: *disculpe señor, pero la política del restaurante[...]*. En otra ocasión, faltaba una coma delante de una oración coordinada adversativa introducida por la conjunción “pero”: *entiendo su enfado pero son las normas del restaurante y no las puedo incumplir*. En otro guion, los habituales tres puntos suspensivos se convierten en dos: *saltese las normativas por un día.. o acaso le da igual[...]*.

Otra fuente de errores ha sido la falta de concordancia entre sujetos y pronombres con su forma verbal. La causa de estos errores ha sido la falta de coherencia estilística, o falta de adecuación sostenida al registro formal o informal, dado que el alumnado creaba personajes que se dirigían a otros mezclando el tuteo y el uso, así he encontrado frases como: *ya sabía yo que acabarías sentándose; le invito a que retires lo dicho y que el Doctor se vaya a cenar al restaurante; bueno señor Tony, entiende que no puedo dejar que este señor cena aquí o ¡No puedo permitir que hables así de mis clientes!. Le invito...*

He encontrado una serie de errores que he decidido asociar a las prisas del alumnado por entregar el trabajo y a la ausencia de una revisión del texto producido, así he rescatado, por poner algún ejemplo: *El gerente sube al escenario y frena a el Sr.*

Shirley; disculpen caballeros, El señor Shirley. Dentro de este mismo grupo, he encontrado la unión de palabras que deberían estar separadas: *Esque son políticas del restaurante; ¿El lujo?! ¿Enserio?; ¿Sabes qué? Sino son capaces de dejarte cenar aquí, tampoco se merecen que actúes para ellos.* Otro error, cada vez más común entre los hablantes del español y no solo entre los alumnos, tiene que ver con la utilización del infinitivo “deber” como auxiliar en perífrasis de obligación y probabilidad, así he encontrado varias veces errores similares a este ejemplo: *El Doctor debe de cumplir su contrato, si no lo hace nos repercutirá a nosotros y a ustedes.*

En cuanto a los errores derivados de la no asimilación del formato del guion literario, he encontrado fallos en lo que respecta a la tipografía New Courier, que en algunos casos ni siquiera ha sido utilizada. Hay cierta confusión en los textos al utilizar las descripciones, así, algunos guiones presentaban esta descripción entre paréntesis, *(aparecen los dos amigos de Shirley)*; finalizaban la descripción utilizando dos puntos que anticipaban el diálogo del personaje, *El gerente aparta a Tony de la conversación para hablar con él y le dice::* o anunciaban con el término “descripción” la propia descripción, *(Descripción) Se lleva a Lip al pasillo y empieza el diálogo.*

En cuanto al encabezado de escena, se ha escrito bien en la mayoría de los casos. En otros, los guionistas se han olvidado de escribir utilizando las mayúsculas y han añadido información que debería ir en la descripción: *Int-Interior del restaurante, noche-van a cenar.*

En ocasiones he encontrado el nombre del personaje que introduce el diálogo en minúsculas. No parece un error grave, de hecho, en el libro *Alcarrás*, de Carla Simón y Arnau Vilaró, los personajes aparecen así escritos. Sin embargo, no eran estas las directrices que se acordaron en clase, por lo que he corregido estos fallos. Con respecto a las acotaciones, las he encontrado de manera habitual a continuación del nombre del personaje que se dispone a hablar y no debajo del mismo como se había acordado. En cuanto a la redacción del texto, varios de los guiones incluían las acciones en pretérito perfecto simple y no en presente, tal y como debe estar escrito el guion.

Pese a todos estos errores, mi labor se ha visto reconfortada al leer frases de este tipo: *El gerente, con una sonrisa tensa, aparta a Lip y se lo lleva al pasillo, alejándolo del bullicio del restaurante.* También he disfrutado al percibir la alegría que generaba en los y las guionistas haber introducido un elemento en el diálogo que está presente en el guion original de una película de Hollywood como es *Green Book*. Me estoy refiriendo

al elemento del “soborno” que en determinado momento de la escena el gerente del restaurante le propone a Tony Lip. Así, un grupo de alumnas introdujo este elemento sin haber visto la película: *Con todo respeto señor, ¿cree que no trabajaría usted con él si no le pagara? Tome aquí 200€ y búsquense otro restaurante para cenar.*

En otros casos la originalidad del grupo les llevó a rememorar las escenas que habíamos visualizado en la sesión anterior para rescatar ese pedazo de historia e introducirlo en el fragmento que estaban escribiendo. En una de las escenas leídas y visualizadas durante la primera sesión, Tony Lip pierde la paciencia con el responsable de mantenimiento del teatro y le asesta un golpe por no querer cambiar el piano en el que tocará por la noche Dr Shirley. De este modo, los autores de este fragmento recurrieron a este incidente para escribir su escena: *Usted señor Lip no es el más adecuado precisamente, ya que me ha llegado la información de un “pequeño” acto de violencia sucedido el otro día en el teatro.*

Antes de realizar la propuesta en clase, el día 2 de Abril, ya había participado como oyente en las clases que mi tutora impartía en los tres grupos de 4º de la ESO. Tanto en el periodo correspondiente al Prácticum I, en el mes de enero, como esta vez, desde el 21 de marzo, asistí con regularidad a las clases en un intento de conocer a los tres grupos y las motivaciones de los estudiantes. Tenía claro que, en términos generales, una de las clases tenía un nivel alto de conocimientos y de aplicación en el estudio y las otras dos mostraban más apatía por la lengua y su estudio. Sorprendentemente, puedo decir que la actividad propuesta motivó más a los grupos que yo consideraba más apáticos, mientras que el grupo de alumnos que se caracterizaba por mostrar un mayor nivel de estudio participó menos. Esta implicación por parte de los alumnos se vio reflejada en los guiones redactados por los grupos, adjuntados algunos de ellos en el anexo 14. Los guiones de varios de los grupos coincidieron incluso con algunos aspectos y diálogos del guion original. Esta reflexión consolidó mis ideas sobre lo que ya he podido leer durante el curso acerca de que cada alumno aprende de manera diferente y está en línea con las máximas del Diseño Universal del Aprendizaje.

8. Conclusiones

El presente proyecto de intervención se apoya en la idea, defendida ya por autoras como Lluch (2012), de que el trabajo del cine en el aula no consiste solo en visualizar una película a lo largo de varias sesiones. Si visualizamos una película en la asignatura de

lengua castellana y literatura, lo hacemos para trabajar sobre las relaciones entre comunicación literaria y audiovisual. Algunas de estas relaciones tienen que ver con las adaptaciones de obras literarias a la pantalla y con el estudio del guion literario. El proyecto de intervención realizado ha explorado este tipo de relaciones a través del conocimiento de los elementos del guion literario y la escritura de escenas que, en algunos casos, tienen su origen en textos literarios.

Por otro lado, Piñeiro (2010), defiende que la elaboración de guiones o documentos destinados al audiovisual favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas y, en el caso de la escritura de ficción, impulsa también destrezas como la creatividad o la educación literaria. Este ha sido el objetivo de mi trabajo: explorar el potencial del guion literario como herramienta didáctica para fomentar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, la creatividad, la escritura creativa y el hábito lector en el aula de 4º de la ESO.

Como ya he comentado en el epígrafe “limitaciones del proyecto”, durante mi estancia en el colegio Santa Ana de Zaragoza se llevaron a cabo dos sesiones de las siete planificadas. Aunque durante estas dos sesiones pude constatar una respuesta muy positiva por parte del alumnado tanto en la participación, como en el interés mostrado hacia las actividades propuestas, considero que estas dos sesiones no son suficiente para extraer unas conclusiones acertadas acerca de si los objetivos que planteaba mi propuesta se han cumplido o no. Sin embargo, tal y como muestro en el epígrafe “resultados obtenidos”, la implementación de estas dos sesiones sí ha servido para extraer de los textos redactados por el alumnado una serie de fallos de puntuación, ortografía y redacción que podrían abrir una nueva línea de investigación acerca de los errores más comunes por parte de los alumnos de 4º de la ESO en la producción escrita.

En definitiva, creo que sería interesante plantear como futuras líneas de investigación el estudio de la implementación íntegra de las sesiones diseñadas en el presente trabajo a lo largo de un curso o de un trimestre escolar para corroborar si se cumplen o no los objetivos planteados. Considero que mi trabajo sigue la estela de autoras como Piñeiro, y aunque no es una propuesta innovadora, tal vez invite a seguir explorando las posibilidades pedagógicas del guion literario como herramienta en el aula.

9. Bibliografía

- Alonso Blázquez, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28, 51–64.
- Alonso Blázquez, F. (2002). El cine como asignatura en el bachillerato. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 31, 107–114.
- Ambrós, A., & Breu Pañella, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria* (1ª ed.). Graó.
- Aranda, D., & Felipe, F. de. (2006). *Guión audiovisual*. UOC.
- Álvarez Macías, N. (2002). Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 31, 39–66. <https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/view/402/244>
- Alvort, P. (2002). *La artesanía del guión: técnica y arte de escribir un buen guión para el cine* (1a. ed.). Frontera Films.
- Bobes Naves, M. del C. (1992). *El diálogo: estudio pragmático, lingüístico y literario* ([1a. ed.]). Editorial Gredos.
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso* (1ª ed., 4ª reimp.). Ariel.
- Castillo, J. M. (2016). *Televisión, realización y lenguaje audiovisual* (3ª ed.). Instituto RTVE.
- Cervantes Saavedra, M. de. (2010). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (L. Andrés Murillo (Ed.); 2a. ed. corr.). Castalia.
- Dolz Mestre, J. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje* (1ª ed.). Graó.
- Farrelly, P. (Director). (2018). *Green Book* [Película]. Universal Pictures; Participant Media; DreamWorks SKG; Innisfree Pictures; Wessler Entertainment
- Figueras, N & Ramos, J. M. (2001). Enrique V: La obra literaria y la película en el aula de secundaria. En Pujals Pérez, G., & Romea Castro, M. C. (Coord.), *Cine y literatura: relación y posibilidades didácticas* (pp. 155-185). ICE, Universitat de Barcelona.
- Filmaffinity. (s.f.). *Alcarrás*. <https://www.filmaffinity.com/es/film457848.html>
- Filmaffinity. (s.f.). *Green Book*. <https://www.filmaffinity.com/es/film710220.html>

- Filmaffinity. (s.f.). *La estrella azul*. <https://www.filmaffinity.com/es/film351606.html>
- Gracida, I. (2005). Cine y literatura en la educación secundaria. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 40, 48–57.
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos Lectores Y Competencias Básicas en El Alumnado De Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XX1*, 14(1), 117–134. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/274/230>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020
- Lluch, G. (2012). *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria*. Madrid: Fundación SM.
- Lomas García, C., & Mata Anaya, J. (2007). La construcción del hábito de leer. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 44, 9–18.
- Macipe, J. (Director). (2023). *La estrella azul* [Película]. Mod Producciones; El pez amarillo; Cimarrón; La Charito Films.
- Macipe, J. (2017). *La estrella azul* (guion). En Premios Goya <https://www.premiosgoya.com/pelicula/la-estrella-azul>
- McKee, R. (2017). *El guión. Story : sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones* (14ª ed.). Alba.
- Moreno Bayona, V. (2007). La escritura como estímulo de la lectura. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 44, 69–78.
- Neira Piñeiro, M. del R. (2008). El guión de ficción en el aula de Secundaria : posibilidades didácticas en la enseñanza de la lengua y literatura española. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 231–232, 14–18.
- Neira Piñeiro, M. del R. (2010). La escritura para medios audiovisuales en el área de lengua castellana y literatura y su contribución al desarrollo de las competencias básicas. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y Sus Didácticas*,

32–33, 381–392. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce_32-33_025.pdf

Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 156, de 11 de agosto de 2022.

Palomero, P. (Directora). (2024). *Los destellos* [Película]. Inicia Films; Misen Producciones; Mod Pictures; Mod Producciones

Palomero, P. (2023). *Los destellos* (guion). En Premios Goya.
<https://www.premiosgoya.com/pelicula/los-destellos>

Pujals Pérez, G., & Romea Castro, M. C. (Eds.). (2001). *Cine y literatura : relación y posibilidades didácticas* (1ª ed.). ICE, Universitat de Barcelona.

Real Academia Española. (s.f.). Guion (definición 2). En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/guion>

Real Academia Española. (s.f.). Diálogo. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/diálogo>

Roche, A & Taranger, M.C (2006). *Taller de guión cinematográfico : elementos de análisis fílmico*. Abada.

Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía : introducción al arte de inventar historias* (5a. ed.). Ediciones del Bronce.

Rodríguez, E. (2019). *Un corazón demasiado grande*. Random House.

Romea Castro, C. (2005). Texto literario y texto cinematográfico : Semejanzas y diferencias. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 40, 19–28.

Sánchez-Enciso, J., & Rincón Ríos, F. (1985). *Los talleres literarios : una alternativa didáctica al historicismo*. Montesinos.

Sánchez-Escalonilla, A. (2014). *Estrategias de guion cinematográfico : el proceso de creación de una historia* (1ª ed. rev.). Ariel.

Sánchez Lobato, J. (Ed.). (2006). *Saber escribir* (1ª ed.). Aguilar.

Sánchez Noriega, J. L. (2018). *Historia del cine : teorías, estéticas, géneros* (R. Gubern (Ed.); 3a. ed. rev. y amp.). Alianza.

- Gutiérrez, S; Serrano, J; Pérez, D; Luna, R. (2023). *Lengua y literatura*. Anaya
- Simón, C. (Directora). (2022). *Alcarràs* [Película]. Avalon; Elastica Films; Vilaüt Films; Kino Produzioni; Alcarràs Films
- Simón, C., & Vilaró, A. (2022). *Alcarràs*. La Magrana.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo : teoría, investigación y práctica* (1a. ed.). Aique.
- Snyder, B. (2005). *¡Salva al gato!* Alba editorial.
- Vanoye, F. (1996). *Guiones modelo y modelos de guión : argumentos clásicos y modernos en el cine* ([1a. ed.]). Paidós.
- Vallelonga, Currie y Farrelly (2018). *Academia Guiones y Guionistas*. <https://cursosdeguion.com>
- Velasco, M. (2022). 14 técnicas de escritura creativa del gran Gianni Rodari. *Cuadernos de Pedagogía*, 536, 25.

10. Anexos

Anexo 1

¿Te ha parecido interesante la actividad propuesta por el profesor?

Mucho

Bastante

Algo

Poco

Nada

¿Has comprendido la explicación sobre los diferentes elementos del guion literario?

Sí, totalmente.

Sí, en su mayor parte.

Algo.

Poco.

No.

Valora la explicación que el profesor ha hecho de cada uno de ellos.

Elemento	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
Línea de localización					
Descripción					
Personajes					
Diálogo					
Acotaciones					

¿Has comprendido la explicación sobre los rasgos generales, formales y lingüísticos del diálogo?

Sí, totalmente.

Sí, en su mayor parte.

Algo.

Poco.

No.

¿Has comprendido la explicación sobre las funciones del diálogo?

Sí, totalmente.

Sí, en su mayor parte.

Algo.

Poco.

No.

¿Has comprendido la explicación sobre el significado del *storyline*?

Sí, totalmente.

Sí, en su mayor parte.

Algo.

Poco.

No.

¿Has comprendido la explicación sobre el significado del *tagline*?

Sí, totalmente.

Sí, en su mayor parte.

Algo.

Poco.

No.

¿Has comprendido la explicación sobre el significado del *logline*?

Sí, totalmente.

Sí, en su mayor parte.

Algo.

Poco.

No.

¿Te ha resultado interesante la lectura propuesta para la adaptación al formato de guion literario de *Un corazón demasiado grande*?

Sí, mucho.

Sí, en su mayor parte.

Algo.

Poco.

Nada.

¿Te han resultado interesantes las películas propuestas en la actividad? ¿Cuál es la que más y la que menos y por qué?

Sí, mucho.

Sí, en su mayor parte.

Algo.

Poco.

Nada.

La película que más me ha interesado es...

La película que menos me ha interesado es...

Anexo 2

Rúbrica para la sesión I: Adaptando un clásico				
INDICACIONES	0 PUNTOS	3 PUNTOS	6 PUNTOS	10 PUNTOS
Descripción	Las descripciones del guion se utilizan mal. No se ha entendido este elemento del guion y el tiempo y modo verbal no es el correcto.	Las descripciones del guion se utilizan bien, pero se excede la función de estas incorporando sentimientos de los personajes. No se narra exclusivamente lo que “ve y oye la cámara”.	Las descripciones del guion se utilizan bien, no se incorporan sentimientos de los personajes. Sin embargo, no se narra exclusivamente lo que “ve y oye la cámara”.	El guion cuenta en presente lo que ve y oye la cámara.
Elementos del guion	No se ha entendido la disposición de los elementos del guion en el texto.	Algunos elementos del guion están correctamente ubicados y utilizados en el guion.	La mayoría de los elementos del guion están correctamente ubicados y utilizados en el guion.	Se ha entendido la disposición de los elementos del guion en el texto.
Objetos	No hay objetos utilizados y si los hay no transmiten nada sobre la	En el guion aparecen objetos pero no transmiten estados de ánimo sobre la	En el guion aparecen objetos, se intenta que transmitan estados de	Los objetos utilizados en el guion son símbolos que transmiten estados de

	historia o los personajes.	historia o los personajes.	ánimo sobre los personajes, pero no se consigue.	ánimo y su significado añade capas de lectura a la historia que nos cuentan sus autores.
Escritura en imágenes	No existe la descripción a través de las imágenes.	Hay poca presencia de la descripción a través de imágenes.	Hay bastantes descripciones a través de imágenes.	Se describe adecuadamente con una imagen lo que se quiere contar (en lugar de decirlo).

Anexo 3. Escenas del guion de *La estrella azul* que se trabajarán en clase.

13 EXT. ANDEN ESTACIÓN - ATARDECER

Un EMPLEADO lanza las maletas a una especie de baca en el techo del autobús. Mauricio va pensando en sus cosas en la cola, delante la MADRE JUJEÑA 2 (45) con su HIJA Y SU HIJO JUJENOS 2(6,1) entrega su billete.

CONDUCTOR
¿Y el de él?

MADRE JUJEÑA
¿Qué?

CONDUCTOR
¿El boleto del nene?

MADRE JUJEÑA
Siempre lo llevé encima mío, no tiene ni dos años.

CONDUCTOR
A partir de un año tiene que llevar su boleto... si nos paran la culpa va a ser mía.

La mujer se ve bastante apurada, saca la cartera y se pone a contar su dinero, billetes de poca cantidad y sucios. Un VENDEDOR AMBULANTE (18) sube al autobús, todo añade caos.

MADRE JUJEÑA
Pero creo que no tengo plata para otro, señor...

El conductor no contesta. La niña observa todo con atención y preocupada. La mujer busca agobiada. Mauricio saca su cartera dispuesto a darle dinero.

MADRE JUJEÑA
(aliviada)
¡Tengo!, tengo justito, deme pues otro billete para él.

Mauricio sube al bus. El conductor echa un vistazo al interior.

CONDUCTOR
(A la mujer, mientras sube al autobús) Discúlpeme, pero va lleno... además se compra en las taquillas.

MADRE JUJEÑA
(casi suplicando)
Pero no puedo perder la plata de dos billetes.

El vendedor ambulante baja. El conductor arranca el motor.

CONDUCTOR
Perdóneme señora, pero ya vamos con demora...

Cierra la puerta, arranca y recorre unos metros. De pronto para, abre la puerta y Mauricio baja del bus con su guitarra.

MAURICIO
(dándole el billete)
Tome.

La mujer no lo puede creer.

MADRE JUJEÑA
Muchísimas gracias.

CONDUCTOR
(harto)
Por favor...

MAURICIO
Espero que seas mejor conductor
que persona.

MADRE JUJEÑA
(quitándose un collar)
Tome señor.

El conductor cierra la puerta, y a la mujer le da el tiempo justo para asomar la mano con el collar antes de que la puerta se la pille. El autobús arranca. Mauricio observa el collar, tiene de colgante una cruz indígena azul con una espiral en el centro, Mauricio cae en la cuenta de algo. Hace un ademán de correr, pero el autobús ya está demasiado lejos. El vendedor ambulante le mira extrañado.

MAURICIO
(como informando al
vendedor)
La mochila...mecaguendiez...

14 EXT. VENTANILLA ESTACIÓN - ATARDECER

Mauricio discute con la VENDEDORA DE BILLETES (50), (a la cual no vemos). Hay gran trasiego alrededor, que dificulta la conversación.

MAURICIO
(exasperado)
Pero, ¿no puede llamar a la
estación para que estén avisados?

No hay respuesta.

MAURICIO
¿Y no sería buena idea igual
anotarse algo... cómo es la
mochila?

Sigue sin respuesta.

MAURICIO
Oiga... ¿pero usted trabaja aquí,
verdad?...

VENDEDORA DE BILLETES (OFF)
(sin estresarse, con acento
cerrado Cordobés)
Señor, ya le dije que se va a
(MÁS)

VENDEDORA DE BILLETES (OFF)
solucionar... siguiente, por
favor.

Mauricio piensa.

MAURICIO
¿Cuándo sale el siguiente a
Cerro?

VENDEDORA DE BILLETES (OFF)
Mañana, a la misma hora, señor.

Anexo 4

Rúbrica para la elaboración del <i>storyline</i>.				
INDICACIONES	0 PUNTOS	3 PUNTOS	6 PUNTOS	10 PUNTOS
El texto responde a quién es el personaje, qué busca, qué problemas encuentra en esta búsqueda y cómo termina la historia	El texto no responde a ninguna de las preguntas que se explicaron en clase.	El texto responde a algunas de las preguntas que se explicaron en clase.	El texto responde a casi todas las preguntas que se explicaron en clase.	El texto responde a las preguntas planteadas para un <i>storyline</i> de manera adecuada.
Concisión.	El texto no es conciso, se incorpora mucha información prescindible y no se ajusta a la extensión acordada.	El texto no es conciso, se incorpora bastante información prescindible y no se ajusta a la extensión acordada.	El texto no es conciso, se incorpora bastante información prescindible aunque comienza a ajustarse a la extensión acordada.	El texto posee la concisión necesaria para llegar a explicar la historia en cinco líneas.
Tiempos y modos verbales	No se utiliza ni el presente de indicativo, ni verbos de acción.	Se utiliza el presente de indicativo o verbos de acción, pero no ambos. No hay una síntesis de la historia.	Se utiliza el presente de indicativo y algunos verbos de acción sin llegar a narrar el relato de una forma muy	Se utiliza el presente de indicativo y verbos de acción, lo que ayuda a narrar el relato de una forma muy sintética, pero aportando

			sintética.	muchos datos.
Planteamiento, nudo y desenlace.	No hay un planteamiento inicial, tampoco un nudo ni un desenlace.	Aparece uno de los tres elementos.	Aparecen dos de los tres elementos.	Aparecen planteamiento, nudo y desenlace.

Anexo 5. Fragmento del relato *Un corazón demasiado grande*.

El silencio de una chocaba contra el silencio de la otra, al cerrarse el frigorífico, al poner los vasos sobre la mesa, cuando los tenedores golpeaban los platos.

-Sabes lo que voy a decirte, ¿verdad?-le preguntó Madalen a su madre.

-¿Que tienes problemas con las drogas?

Pocas veces se ponía nerviosa, pero cuando lo hacía decía cosas que ni siquiera sabía que podía llegar a pensar.

-Te estás escapando.

-No tengo ni la menor idea.

-Es sobre papá.

-Ah... ese hombre. ¿Ha empeorado?

-Cada día.

Isabel chasqueó la lengua para dar por terminada la conversación. Pero Madalen no se dio por vencida:

-Ahora ya sabes lo que quiero decirte.

-Ni se te ocurra. Hablo en serio. ¡Ni se te ocurra! -Ixabel levantó las manos como un policía alejando a los curiosos en un accidente.

-No hay más remedio. Si lo hubiera, sabes que no te lo pediría.

-Será de lunes a jueves. Empezando este mismo lunes. El viernes, en cuanto vuelva de Burdeos, cogeré yo el testigo, hasta el domingo.

Ixabel se imaginó a sí misma vestida de chándal, con una cinta de felpa en la cabeza, llevando penosamente el testigo entregado por su hija en la estación de tren.

-No me siento capaz.

-No creo que llegue a Navidades. En serio.

-Tengo que hablar con Iñaki.

-Ya lo sabe.

-Ah, ¡muy bien!-exclamó Ixabel.

Ixabel se preguntó hasta qué punto era consciente Iñaki de ser una especie de escudo humano, y hasta qué punto lo querían por eso.

-¿Y tu padre está de acuerdo?

-No tiene otra opción. Todavía no le he dicho nada... quería preguntártelo a ti.

-Qué es esto, ¿una emboscada?

-Iñaki está dispuesto a ayudar.

-No sé si me entiendes: no te estoy pidiendo que ayudes a papá, te estoy pidiendo que me ayudes a mí –insistió la hija-.

-Estoy muy confusa –dijo Ixabel.

Anexo 6

Rúbrica para la elaboración de <i>Un corazón demasiado grande</i>				
INDICACIONES	0 PUNTOS	3 PUNTOS	6 PUNTOS	10 PUNTOS
Uso de las descripciones	Las descripciones del guion se utilizan mal. No se ha entendido este elemento del guion y el tiempo y modo verbal no es el correcto.	Las descripciones del guion se utilizan bien, pero se excede la función de estas incorporando sentimientos de los personajes. No se narra exclusivamente lo que “ve y oye la cámara”.	Las descripciones del guion se utilizan bien, no se incorporan sentimientos de los personajes. Sin embargo, no se narra exclusivamente lo que “ve y oye la cámara”.	El guion cuenta en presente lo que ve y oye la cámara.
Objetos	No hay objetos utilizados y si los hay no transmiten nada sobre la historia o los personajes.	En el guion aparecen objetos pero no transmiten estados de ánimo sobre la historia o los personajes.	En el guion aparecen objetos, se intenta que transmitan estados de ánimo sobre los personajes, pero no se consigue.	Los objetos utilizados en el guion son símbolos que transmiten estados de ánimo y su significado añade capas de lectura a la historia que nos cuentan

				sus autores.
Personaje	No podemos diferenciar al personaje protagonista del resto. Además, no hay ningún arco de transformación. Los riesgos de Linda Seger explicados en clase no están presentes.	El personaje protagonista está bien identificado, pero no existe un arco de transformación para él. No aparece ninguno de los riesgos de Linda Seger explicados en clase.	El personaje protagonista está bien identificado, los autores han expuesto al personaje a alguno de los riesgos de Linda Seger. Existe un intento de crear un arco de transformación para el personaje.	El protagonista sufre un arco de transformación desde el principio hasta el final de la historia y está expuesto a algunos de los riesgos de los personajes de Linda Seger.
Escritura en imágenes	No existe la descripción a través de las imágenes.	Hay poca presencia de la descripción a través de imágenes.	Hay bastantes descripciones a través de imágenes.	Se describe adecuadamente con una imagen lo que se quiere contar (en lugar de decirlo).
Rescribir	El documento presentado no es un	El documento presentado tiene bastantes faltas de	El guion presenta muy pocas faltas de ortografía. El	La lectura del guion denota que ha habido por parte de

	trabajo limpio ni bien redactado y presenta numerosas faltas de ortografía. La conclusión tras su lectura es que se ha realizado de manera rápida y sin un proceso de corrección.	ortografía y errores en la redacción. No hay cohesión en el texto.	texto presenta además una buena redacción e indicios de que ha habido varios procesos de escritura y lectura por parte de los autores.	los autores varios procesos de escritura (en realidad no dará tiempo a esto, pero sí que se ha releído el guion para corregir posibles errores).
--	--	---	---	---

Anexo 7. Escenas de la película *Los destellos* que se trabajarán en clase.

15. EXT. MASET - DÍA

Madalen está concentrada buscando algo entre las hierbas. En su mano tiene un libro: FLORA SILVESTRE DEL VALLE DEL EBRO de José Luis Palomero. Ha cogido ya algunas flores: está preparando un ramo.

Isabel se acerca hasta ella, todavía atontada por la siesta.

ISABEL
¿Qué haces?

MADALEN
Ya ves.

Silencio. Isabel nota el malestar de su hija. Mira al frente y a lo lejos ve a Nacho, dormido. Se oye un rebaño de cabras que pasta en la montaña.

Madalen compara una de las flores con una fotografía del libro.

ISABEL
(Señalando el libro con la cabeza)

¿Es para el TFG?

MADALEN
(Cortante)
No.

Madalen sigue a lo suyo.

Hay tensión entre madre e hija. Madalen mira a Isabel, que sigue con la mirada perdida en el horizonte, todavía atontada tras la siesta.

MADALEN
¿No piensas ni preguntarme cómo está papá?

Isabel reacciona. Lo cierto es que no había caído en preguntarle.

Madalen mira a su madre con dureza, y al no obtener respuesta ni reacción, hace un mohín y sigue con las flores.

Isabel respira hondo antes de hablar.

ISABEL
¿Cómo has encontrado a tu padre?

MADALEN
Pues no muy bien.

Silencio.

ISABEL
No debería fumar.

MADALEN
No fuma. Lo dejó hace años.

ISABEL
Estaba fumando ayer en la ventana.

MADALEN
Imposible, mamá.

ISABEL
Te digo que lo vi.

MADALEN
(Queriendo cambiar de tema)
Vale que sí, lo que tú digas.

Silencio.

MADALEN
Mamá.

Isabel sigue con la mirada puesta en el horizonte, sin mirarla.

MADALEN
Me voy a instalar con él una temporada.

Isabel la escucha sin reaccionar. Carraspea. Mira a un avión que está cruzando por encima de ellas en ese momento.

MADALEN
¿Me estás escuchando?

ISABEL
Claro, hija.

A Isabel no le gusta nada lo que le está diciendo su hija. Es como si le escociera.

ISABEL
Podéis mirar de contratar a
alguien.

MADALEN
Si no tiene un euro, mamá.

ISABEL
Ya, pero tú tienes que entregar el
TFG.

MADALEN
Me la suda el TFG.

ISABEL
(Irónica)
Ah. Perfecto.

Isabel está molesta, y apenas sabe disimularlo, aunque ella
crea que sí.

Madalen vuelve a las flores.

MADALEN
(Contenta con su hallazgo)
Mira, un bonete de clérigo.

ISABEL
Eso es una esparraguera.

MADALEN
No, es un bonete de clérigo.

Madalen le muestra el libro.

MADALEN
¿Ves?
(Leyendo)
Niquella Damascena.

Lee la descripción de la planta.

ISABEL
Te digo que es una esparraguera.

MADALEN
(Sin disimular su mosqueo)
Va, que sí mamá. Que tú eres la que
más sabe.

Una voz las interrumpe. Es Nacho, que vocea desde el maset.

NACHO
¿Nos vamos?

Madalen coloca su mano en forma de visera porque el sol le
pega de frente.

MADALEN
¡Vamos!

Madalen camina hacia el maset, sin echar la vista atrás.

Isabel la ve alejarse.

24. INT. VESTÍBULO/HABITACIÓN. CASA DE RAMÓN - DÍA

Isabel abre la puerta y hace pasar a Oso. En seguida se da
cuenta de que la puerta del salón está abierta y que no hay
nadie dentro.

Asoma la cabeza, extrañada.

Mira hacia el pasillo y ve la puerta de la habitación
cerrada. Oso está frente a esta, y da con la pata pidiendo
que le dejen pasar.

Camina hasta allí.

ISABEL
¿Ramón?

Nadie responde.

Isabel golpea suavemente la puerta con los nudillos.

ISABEL
Ramón, ¿todo bien?

A través de la puerta le llega la voz débil de Ramón.

RAMÓN (O.S.)

Sí, estoy bien, gracias.

Isabel no sabe muy bien qué decir. Ni si tiene que decir algo.

ISABEL
He sacado a Oso.

Silencio.

ISABEL
Se había meado por todo el piso.

RAMÓN (O.S.)
Claro. Es un perro.

Isabel mira a Oso, que la observa como si supiera que hablan de él.

ISABEL
Pero... ¿Lo vas a pasear?

RAMÓN (O.S.)
Sí.

Isabel vuelve a mirar a Oso, e intuye que Ramón le está mintiendo.

ISABEL
¿Puedo abrir?

RAMÓN (O.S.)
Espera, me estoy cambi--.

Su voz suena muy débil y apurada.

ISABEL
No, no, tranquilo.

RAMÓN (O.S.)
No, no, pasa, pasa.

ISABEL
¿Paso?

RAMÓN (O.S.)
Pasa, pasa.

Isabel abre la puerta, despacio, y ve a RAMÓN (57), sentado en una butaca al lado de la ventana, tras la cama deshecha. Ha vuelto a bajar la persiana y el cuarto está en penumbra.

Los dos cruzan miradas un instante, de forma muy breve porque Ramón la retira rápidamente, azorado. Está muy enfermo: pálido y en los huesos. Isabel baja la mirada, incómoda.

Silencio.

ISABEL
Bueno, yo me voy ya.

RAMÓN
Vale.

ISABEL
Ya le dije a Madalen que intentaré venir una vez a la semana.

RAMÓN
Gracias, no es necesario.

ISABEL
Madalen quiere que--

RAMÓN
Yo estoy bien. No hace falta, de verdad.

Isabel le mira: claramente no está bien. Pero Isabel interpreta esa forma torpe que tiene Ramón de salvaguardar su dignidad como simple arrogancia. Y eso le enerva de él.

ISABEL
Como quieras.

Silencio incómodo.

ISABEL
Yo me voy ya.

RAMÓN
Vale.

Isabel recorre el pasillo de la casa. Oso la sigue.

Está a punto de salir.

Mira a Oso una vez más.

Oso la mira.

ISABEL
¿Pero en serio vas a sacar a Oso
tal y como estás?

RAMÓN (O.S.)
Claro.

ISABEL
A ver Ramón, no jodas.

RAMÓN (O.S.)
Yo me apaño.

ISABEL
Ya, pero es que no hablo de ti. Me
refiero a Oso.
(Murmurando)
Yo me apaño, yo me apaño...

Se puede intuir por su conversación y por el tono que
utilizan que hubo muchas tiranteces de este tipo en su
relación pasada.

CORTE A:

34. INT. TODOTERRENO - TARDE

Isabel conduce en silencio.

En el asiento del copiloto Madalen mira el calendario en la
pantalla de su móvil.

MADALEN
El viernes tiene cardiólogo.

Isabel sigue en silencio.

MADALEN
Le viene a buscar la ambulancia,
pero me da pena que vaya solo.

ISABEL
Madalen, yo tengo que preparar La
Farigola para el fin de semana.
Vienen 8 personas.

MADALEN
Ya.

Silencio.

MADALEN
Nada. Me vengo yo.

A Isabel no le gusta esa respuesta, y Madalen lo nota.

MADALEN
No pasa nada porque falte un día.

ISABEL
¿Y vas a faltar cada vez que tenga
una visita?

MADALEN
No sé, mamá. Sí, supongo.

ISABEL
Esto es muy incómodo, Madalen.
También para él.

MADALEN
Te ofreciste tú.

ISABEL
Ya hija, pero mira--

MADALEN
Da igual. Que me vengo yo y punto.

ISABEL
Que no quiero que vengas tú.

MADALEN
No queda otra mamá.

Silencio.

ISABEL
Es que no solo lo digo por mí. Cada
vez que voy se esconde en su
habitación.

Más silencio.

ISABEL

No sé, Madalen. Yo creo que lo mejor sería hablarlo con los médicos. Igual hay algún servicio público para casos como este.

MADALEN

¿Te crees que no lo he preguntado?

Madalen comienza a mosquearse.

ISABEL

Lo pago yo si hace falta.

MADALEN

Eres capaz de gastarte un dinero que no tienes con tal de no tener que verle.

ISABEL

No es eso.

MADALEN

Sí que es eso.

Silencio, muy incómodo.

ISABEL

No quiero que pierdas el curso.

MADALEN

Mamá, y qué quieres que haga.

ISABEL

Ya hija, y a mí me da mucha pena que esté enfermo, pero es que esto es un marrón...

MADALEN

Flipo.

ISABEL

¿Qué pasa?

Ahora el cabreo ya está instalado entre ambas.

MADALEN

Nada, mamá. Ya está todo dicho.

ISABEL

Muy bien. Ya está todo dicho.

El coche avanza y ellas no se hablan.

77. INT. SALÓN. CASA DE RAMÓN - NOCHE

Isabel entra en el salón, que está a oscuras. Tan solo iluminado por la luz indirecta de una farola.

Nacho está sentado en el sofá. Se le nota abatido.

Isabel se deja caer junto a él, agotada. La acaricia la nuca, con cariño.

Nacho trata de devolverle el gesto cariñoso. Pero solo le sale una sonrisa triste.

NACHO

¿Ya duerme?

Nacho carraspea. Se le ha quebrado la voz un poco y lo trata de disimular.

Isabel es consciente de lo triste que está Nacho, y apoya su cabeza en su hombro.

NACHO

Me he acordado de la película que empieza con un perro salchicha caminando por las calles de París. ¿Te acuerdas?

ISABEL

No me acuerdo.

NACHO

Sí, la del perrito con un traje de cuadros rojos...

A Isabel le suena un poco a broma y mira a Nacho.

NACHO

La vimos en mi casa cuando empezamos a salir.

Pero Isabel no la recuerda.

Mira a Nacho y se da cuenta de que tiene los ojos vidriosos.

ISABEL
Nacho...
NACHO
(Tratando de mantenerse
entero)
Era muy bonita esa película. Te
gustó mucho.

Pero Nacho no consigue reprimir las lágrimas.

Isabel le acaricia la espalda.

ISABEL
Tshhhh, tranquilo.

Le consuela con cariño.

Isabel le abraza. Fuerte. Sintiendo que le quiere con toda su
alma.

CORTE A:

78. INT. CASA DE RAMÓN - AMANECER

Ya casi está amaneciendo.

Nacho duerme sobre el pecho de Isabel, todavía vestidos, en
el sofá del salón de Ramón. Isabel se levanta tratando de no
despertarlo. La casa está bañada por la luz azulada del
amanecer.

Va al baño y ve a Madalen dormida en el sillón colocado al
lado de la cama de Ramón.

Isabel hace pis. Tira de la cadena. Se lava las manos.

Cuando sale del baño Madalen se despereza en el sillón.

ISABEL
(Susurrando)
¿Cómo está?

MADALEN
(Susurrando)
Bien. Duerme.

Isabel regresa al sofá, junto a Nacho.

Madalen aparece.

MADALEN
Ay, mamá, que no está dormido. Que
está muerto.

CORTE A:

Anexo 8.

Rúbrica para la elaboración del <i>logline</i>				
INDICACIONES	0 PUNTOS	3 PUNTOS	6 PUNTOS	10 PUNTOS
Pone el foco en el protagonista, antagonista y conflicto.	En el texto no se hace referencia a aspectos que permiten ubicar características personales, sociales o profesionales relevantes para la historia.	En el texto se hace referencia a algunos aspectos que permiten ubicar características personales, sociales o profesionales relevantes para la historia.	En el texto se hace referencia a bastantes aspectos que permiten ubicar características personales, sociales o profesionales relevantes para la historia.	En el texto se hace referencia a aspectos que permiten ubicar características personales, sociales o profesionales relevantes para la historia.
Extensión (no superar las 40 palabras).	La extensión no es la adecuada para este tipo de textos.	La extensión no se acerca a la acordada en clase.	La extensión se acerca a lo acordado.	Frase larga o dos breves y de 40 palabras.
Datos de localización espacial y temporal que permiten ubicar el lugar y el momento en	No se ofrece ningún dato de localización espacial y temporal que permita ubicar el lugar y el	Se ofrecen algunos datos de localización espacial y temporal que permiten ubicar el lugar y el	Se ofrecen insuficientes datos de localización espacial y temporal que permiten ubicar el lugar y	Se ofrecen adecuadamente los datos de localización espacial y temporal que permiten ubicar el lugar y el momento en el que se

el que se desarrolla la historia.	momento en el que se desarrolla la historia.	momento en el que se desarrolla la historia.	el momento en el que se desarrolla la historia.	desarrolla la historia.
Final.	El texto desvela el final de la trama.	El texto desvela el final de la trama.	El texto desvela el final de la trama.	No se desvela el final de la trama.

Anexo 9. Fragmento para el trabajo con la película *Green Book*.

EXT. CARRETERA-DÍA

El coche de Dr Shirley y Lip se detiene en un área de servicio. Lip baja del vehículo.

LIP
¿No quiere nada? Voy a por tabaco.
DR SHIRLEY
(desde el coche)
No gracias...

Lip se detiene a contemplar un puesto de venta. Son piedras preciosas. Lip observa que una de las piedras ha caído en el suelo, ve que no hay nadie, la recoge y se la guarda en el bolsillo. Los miembros de la banda lo han visto y se lo cuentan a Shirley.

OLEG
La cogió y se la metió en el bolsillo.
DR SHIRLEY
Gracias Oleg.

Lip sale del área de servicio se dirige al coche.

LIP
(dirigiéndose a Oleg)
Bonito cuello vuelto.
Lip da un mordisco a la manzana.
LIP
(ofreciéndosela a Shirley)
Le he traído una manzana...

Lip entra en el coche.

DR SHIRLEY
Tony, antes de marcharnos, tenemos que hablar.

LIP
¿Sí?
DR SHIRLEY
Oleg me ha contado lo que ha hecho...

LIP
¿Qué he hecho?
DR SHIRLEY
Robar una piedra de jade de la tienda.
LIP
No, qué va...
DR SHIRLEY
Te ha visto hacerlo.

LIP
No he robado ninguna piedra...

DR SHIRLEY
La has cogido y te la has metido en el bolsillo.

LIP
He cogido una piedra del suelo, no la he robado de una caja.

DR SHIRLEY
¿Para qué has cogido una piedra del suelo?

LIP
No lo sé... pero eso no es robar...Es una piedra normal.

DR SHIRLEY
¿Y para qué quieres una piedra normal?

LIP
Para tenerla, para la buena suerte...

DR SHIRLEY
¿Una piedra de la suerte?

LIP
Sí...

DR SHIRLEY
Déjame verla...

Lip le da la piedra a Shirley, que la examina y se la devuelve.

DR SHIRLEY
Devuélvela o páguela...

LIP
Hay que joderse... te dije que ese "nazi" era un listo... Me ha delatado por algo que no he hecho.

DR SHIRLEY
Págala, Tony, te sentirás mejor...

LIP
(enfadado)
¡Me siento bien! No pienso pagar por una piedra que me he encontrado en el suelo...

Lip hace mención de arrancar el coche para marcharse.

DR SHIRLEY
No arranque señor Villalonga...

Devuélvala.

Lip se enfada y sale del coche para devolver la piedra.

DR SHIRLEY

¿Se siente mejor?

LIP

No...

DR SHIRLEY

Si quieres, Tony, le compraré una encantado...

LIP

No se moleste, a la mierda la puta piedra...

Anexo 10. Fragmento para el trabajo con la película *Green Book*.

INT. TEATRO-DÍA

La banda de Shirley ensaya en el escenario. Lip sube para comprobar el estado del piano. Lip ve que hay basura dentro

del piano y empieza a retirarla. Aparece el RESPONSABLE DE MANTENIMIENTO.

LIP

Disculpe, señor, estoy con la banda.

RESPONSABLE

Ya está todo...

LIP

(señalando el piano)

Este no es el piano...

RESPONSABLE

(marchándose)

Sí...

LIP

No es un Steinway...

RESPONSABLE

(marchándose)

¿Y qué?

LIP

El Dr Shinley solo toca pianos de la marca Steinway, lo pone bien clarito en su contrato...

RESPONSABLE

¿El Dr Shinley?

LIP

Sí, el Dr Shinley, toca esta noche...

RESPONSABLE

No importa...

LIP

Sí, claro, está en su contrato

RESPONSABLE
Venga hombre, esos "negritos" tocan en
cualquier cosa que les pongas...

Los músicos dejan de tocar. Lip se acerca hacia el
responsable.

LIP
Pero si es una mierda. Y está lleno de
basura...

RESPONSABLE
Pues retírela...

LIP
¿Cómo ha dicho?

RESPONSABLE
Ya me ha oído...

LIP
Le doy un par de horas... consígame un
Steinway limpio.

RESPONSABLE
No hay ninguno en el campus...

LIP
Ese no es mi problema.

RESPONSABLE
Apuesto a que no hay dos Steinways en
toda Indiana...

LIP
Pues ya puede ir moviendo el culo.

RESPONSABLE
No me hable así, bola de grasa.

Lip golpea al responsable. Los músicos se sobresaltan y el
responsable se duele.

Anexo 11. Fragmento para el trabajo con la película *Green Book*.

INT.RESTAURANTE-NOCHE

Lip observa que Shirley y el camarero tienen una conversación en la entrada. Lip se dirige a ellos.

LIP

¿Qué ocurre?

DR.SHIRLEY

Este..."caballero" dice que no puedo cenar aquí.

LIP

(Dirigiéndose al camarero)

No, no lo entiende. Va a tocar esta noche. Es el artista principal

CAMARERO

(Nervioso)

Lo lamento, pero, es la política del restaurante...

Graham Kindell, el gerente del restaurante, se acerca a ellos.

G.KINDELL

¿Va todo bien?

LIP

No, no va todo bien. Dice que el Dr.Shirley no puede cenar aquí...

G.KINDELL

Oh, bueno, les pido disculpas, pero...son tradiciones muy antiguas... normas del club, seguro que lo entienden...

DR.SHIRLEY

No, no lo entiendo.

DR.SHIRLEY (CONT'D)

Dentro de 45 minutos estaré sobre el escenario, pero no puedo cenar aquí...

G.KINDELL

(nervioso)

Lo lamento...

LIP

Un momento, me está diciendo que los miembros de su banda y todas las personas que han venido a verle tocar pueden cenar aquí,

pero la estrella del espectáculo,
el de "el aparcamiento
honorífico"... ¿no puede?

G.KINDELL

(nervioso)

Me temo que no...

LIP

Tiene que comer, algo tendrá que
cenar.

Los comensales observan inquietos la escena. Hay
murmullos.

G.KINDELL

(mirando a los comensales)

Vale, le diré lo que haremos...
¿por qué no le llevamos algo a su
camerino? George, muéstrale la
carta.

DR.SHIRLEY

No, no pienso cenar en ese
"cuartucho".

G.KINDELL

(empieza a enfadarse)

Dr.Shirley duda, Lip lo arrastra fuera de la
conversación.

LIP

(dirigiéndose al gerente)

Será un segundo...

LIP (CONT'D)

Quizás en ese sitio esté mejor...
aquí los panecillos están como una
piedra... vaya allí y vuelva. Es
el último concierto, el último
empujón... acabemos con estos y
volvamos a casa para alejarnos de
estos "capullos".

Dr.Shirley y Lip regresan a hablar con el gerente.

G.KINDELL

(muy amable)

Aquí tienen. El pescado hoy está
delicioso.

Dr.Shirley y contempla unos segundos la carta del
restaurante.

DR.SHIRLEY

O ceno en este salón, o no actuaré
esta noche...

G.KINDELL

(dirigiéndose a Lip)

¿Puedo hablar con usted?

Anexo 12. Fragmento para el trabajo con la película *Green Book*.

INT. PASILLO DEL RESTAURANTE-NOCHE

G.KINDELL

Señor Villanueva, tiene que conseguir que el señor Shirley entre en razón. Por favor hágale entender que no le estamos insultando personalmente... Es que así son las cosas por aquí...

LIP

Sí, pero es que él no es de por aquí...

G.KINDELL

Solo pídale que sea razonable, hay cuatrocientos invitados que desean disfrutar de su actuación...

LIP

Y Shirley desea cenar... A ver, ¿por qué no puede hacer una excepción por una vez?

G.KINDELL

Le contaré una historia... ¿Ha oído hablar del club de baloncesto de los Celtics de Boston?

LIP

Sí...

G.KINDELL

Bien...Esos muchachos llegaron hace un par de años aquí de gira y... teniendo en cuenta que eran los campeones y que

todos estábamos encantados de tenerlos aquí... les recibimos con los brazos abiertos. ¿Y sabe en qué mesa cenó su jugador negro?

LIP

No.

G.KINDELL

Yo tampoco, pero en las nuestras, no.

G.KINDELL (CONT'D)

(sacando la cartera para sobornarle)
Dejémonos de tonterías. Dígame qué le hace falta... ¿cien dólares para que lo convenza de que toque?

LIP

¿Cree que puede comprarme?

G.KINDELL

Con el debido respeto, señor, no tendría un trabajo como este si no se le pudiera comprar...

El comentario hace enfadar a Lip, que arremete contra el gerente empujándolo contra la pared.

DR.SHIRLEY

(que observa la escena desde el pasillo)
¡Para! Toni... Está bien. Tocaré... si quieres que lo haga...

LIP

No...larguémonos de aquí...

Lip y Shirley abandonan al gerente en el pasillo. Este se indigna y comienza a gritar.

G.KINDELL

Como que "larguémonos de aquí...". ¿A dónde coño creen que van?

Lip y Shirley atraviesan el restaurante perseguidos por los gritos del gerente.

G.KINDELL

No, no lo haga, ha firmado un contrato...

Anexo 13

Rúbrica para la sesión VII “Green Book II”				
Indicaciones	0 PUNTOS	3 PUNTOS	6 PUNTOS	10 PUNTOS
Elementos del guion	No se ha entendido la disposición de los elementos del guion en el texto. Aparecen algunos de los elementos del guion literario explicados en clase, pero mal aplicados.	Algunos elementos del guion están correctamente ubicados y utilizados en el guion.	Todos los elementos del guion literario explicados en clase están en la escena, aunque alguno de ellos no se ha entendido correctamente.	Los diferentes elementos del guion literario están presentes y se han utilizado correctamente para poder escribir la escena.
<i>Slugline</i> o encabezado de escena	Este elemento no aparece en ningún lugar del documento presentado.	Este elemento aparece, pero está mal ubicado en el documento.	El elemento aparece, pero algunas de sus indicaciones son erróneas, están desordenadas o se entra en demasiados detalles al localizar la escena.	El elemento aparece, está ubicado al comienzo de cada escena e indica, en primer lugar, si se va a rodar en una localización interior o una exterior (INT/EXT); en segundo lugar, aparece la localización exacta sin entrar en demasiados detalles y, por último, seguido de un guion, el

				momento (DÍA/NOCHE/AMANECER).
Descripción o acción	Las descripciones del guion se utilizan mal. No se ha entendido este elemento del guion y el tiempo y modo verbal no es el correcto.	Las descripciones del guion se utilizan bien, pero se excede la función de estas incorporando sentimientos de los personajes. No se narra exclusivamente lo que “ve y oye la cámara”.		Las descripciones cuentan en presente lo que ve y oye la cámara. Son visuales y ayudan a que el texto respire.
Personajes	Los personajes que aparecen no están centrados entre márgenes, su nombre o modo de	En algunos casos, los personajes que aparecen están centrados entre márgenes, su	Normalmente los personajes que aparecen están centrados entre márgenes y su nombre o modo de identificación	Los personajes que aparecen están centrados entre márgenes, su nombre o modo de identificación siempre está en mayúsculas.

	identificación no está en mayúsculas.	nombre o modo de identificación no está en mayúsculas	está en mayúsculas	
Diálogo				Los diálogos están escritos en minúscula, a no ser que un personaje hable con mucho énfasis o un volumen elevado y los márgenes son los correctos.
Acotaciones	No se usan de manera adecuada: son redundantes y no imprescindibles pues indican una acción ya presente en el diálogo o en la descripción. Además, están mal ubicadas en el texto, no están entre el	No se usan de manera adecuada: son redundantes y no imprescindibles pues indican una acción ya presente en el diálogo o en la descripción. Sin embargo, están bien ubicadas en el texto y están entre el	Se usan de manera adecuada: solo se usan cuando son absolutamente imprescindibles e indican una acción o matiz del diálogo que no está ya implícito en este y cuando no se quiera describir en forma de línea descriptiva. Sin embargo, están mal ubicadas en el texto, no	Se usan de manera adecuada: solo se usan cuando son absolutamente imprescindibles e indican una acción o matiz del diálogo que no está ya implícito en este y cuando no se quiera describir en forma de línea descriptiva. Además, están entre el margen izquierdo del comienzo del diálogo y la primera letra del personaje que habla.

	margen izquierdo del comienzo del diálogo y la primera letra del personaje que habla.	margen izquierdo del comienzo del diálogo y la primera letra del personaje que habla.	están entre el margen izquierdo del comienzo del diálogo y la primera letra del personaje que habla.	
Planificación y producción del texto escrito	El documento presentado no es un trabajo limpio ni bien redactado y presenta numerosas faltas de ortografía. La conclusión tras su lectura es que se ha realizado de manera rápida y sin un proceso de corrección.	El documento presentado tiene bastantes faltas de ortografía y errores en la redacción. No hay cohesión en el texto.	El guion presenta muy pocas faltas de ortografía. El texto presenta además una buena redacción e indicios de que ha habido varios procesos de escritura y lectura por parte de los autores.	La lectura del guion denota que ha habido por parte de los autores varios procesos de escritura y revisión del texto presentado.
Duración, originalidad y	La escena escrita no	La escena escrita se	La escena escrita se ajusta	La escena propuesta es original, por

similitud con la escena escrita por los guionistas de <i>Green Book</i>	es atractiva ni original, además de ser demasiado corta. Al leer la escena del guion real de la película <i>Green Book</i> , descubrimos que no se parece en nada.	ajusta a la duración determinada, pero no es atractiva ni original. Al leer la escena del guion real de la película <i>Green Book</i> , descubrimos que no se parece en nada.	a la duración determinada, es atractiva y original, pero al leer la escena del guion real de la película <i>Green Book</i> , descubrimos que no se parece en nada.	ejemplo, incorpora en la escena la aparición de personajes de la escena anterior o incluso personajes que aparecen en escenas lejanas en el tiempo a la que se escribe. Además, al leer la escena del guion real de la película <i>Green Book</i> , descubrimos puntos en común.
Estructura de la conversación	No se detectan con claridad ninguna de las cuatro partes de la conversación explicadas en clase, ni mecanismos de inicio y cierre implícitos o explícitos	Se identifican algunas de las partes de la conversación explicadas en clase, pero no mecanismos de inicio y cierre implícitos o explícitos	Se identifican las partes de la conversación explicadas en clase, pero no mecanismos de inicio y cierre implícitos o explícitos	Podemos identificar las cuatro partes de la conversación explicadas en clase, así como los mecanismos de inicio y cierre implícitos o explícitos

Funciones del diálogo y rasgos formales y lingüísticos del texto dialogado.	No identificamos en el fragmento ninguna de las funciones del diálogo ni los rasgos formales y lingüísticos del texto dialogado. Tampoco aparecen otros elementos importantes como los captadores y reguladores que garantizan la función fática del lenguaje.	Aparece alguno de estos tres elementos: funciones del diálogo; rasgos formales y lingüísticos del texto dialogado; captadores y reguladores.	Podemos identificar en el texto las principales funciones del diálogo así como algunos de los rasgos formales y lingüísticos del texto dialogado y la presencia de los captadores y reguladores característicos de la función fática del lenguaje.	Podemos identificar en el texto las principales funciones del diálogo, así como algunos de los rasgos formales y lingüísticos del texto dialogado. También hay captadores y reguladores de la función fática.
Cualidades del diálogo: naturalidad, concisión, progresión, dinamismo y	No apreciamos las cualidades del	Se cumplen varias de las cualidades del diálogo.	Se cumplen casi todas las cualidades del diálogo.	Se cumplen las cinco cualidades del diálogo.

agilidad.	diálogo en el texto.			
-----------	----------------------	--	--	--

Anexo 14. Fragmentos de guiones escritos por los alumnos

INT. PASILLO - NOCHE

El gerente aparta a Lip al pasillo para tener una conversación con él.

LIP

(molesto)

¿Y bien? ¿Qué es lo que quiere?

G. KINDELL

Creo que está más que claro. Mire, usted sabe a la perfección que esta es la política del restaurante. Si no querían tocar aquí, ¡no haber firmado! Pero lo hicieron, y ahora tienen un contrato que cumplir, ¿comprendido?

LIP

No. Escúcheme usted atentamente.

G. KINDELL

Pero...

LIP

No. Oiga, mi pianista va a tocar en ese escenario esta noche, les guste o no. Ese era el acuerdo, ¿no?

G. KINDELL

Sí, pero...

LIP

Pues adhiérase a él, joder. Es su contrato, no el mío, y su restaurante, no el mío, el que va a sufrir las consecuencias de su política de mierda.

El gerente parece dudar.

LIP

(más calmado)

Piense en los clientes. ¿A qué han venido? A verle, ¿cierto? No le hará daño ceder una vez, por favor.

(exasperado)

G. KINDELL

Tiene usted razón. Es mi restaurante. Por eso digo, que este... "personaje" no va a entrar en él más que al escenario. Usted no querría cenar con él si estuviera en las circunstancias de los comensales, ni en la mía.

LIP

¿Y quién le dice eso a usted? Es mi amigo, yo cenaré con él. Es lo que iba a hacer de no ser por su política de-...

G. KINDELL

Oh, vamos, no me venga aparentando. Usted y yo sabemos que esto no es lo que quería. Mire su forma de hablar, de caminar. ¿Era este su puesto soñado? Apuesto que no. Está usted encadenado a su suerte, ¿cierto?

Lip le mira con desprecio.

G. KINDELL (CONT'D)

¿Ve? No responde, no se atreve. Vamos, sabe que tengo razón.

LIP

¿Y qué? Oiga, yo ya estoy ahí dentro, con la cena a medias, podría irme sin pagar de aquí y olvidar su restaurante de-... su restaurante.

G. KINDELL

Pero no puede, y lo sabe. Usted tampoco puede prescindir de esta noche.

G. KINDELL

Piense también en su bienestar, Lip. Tengo entendido que tienen ustedes un contrato también que cumplir, ¿no? Piense en usted, por favor. Y en nosotros. Queremos lo mismo. Hable con su amigo, por favor.

LIP

Tiene usted razón. Hablaré con él. Prefiero no cobrar a que me paguen con monedas que han pasado por sus manos llenas de mierda. Tenga una buena noche.

Lip se marcha a por Dr. Shirley, que llega a su encuentro a preguntarle. El gerente se queda pasmado en su sitio, inmóvil.

INT. PASILLO DEL RESTAURANTE-NOCHE

El gerente, con una sonrisa tensa, aparta a Lip y se lo lleva al pasillo, alejándolo del bullicio del restaurante.

GERENTE

(con poca paciencia)

Por favor, hágale cambiar de opinión, son las normas del restaurante.

LIP

(cansado de la conversación)

¿Pero usted no entiende que es una tontería no dejarle comer en este restaurante? Solo será por una noche.

GERENTE

(nervioso)

Aquí tenemos invitados que quieren disfrutar del espectáculo.

LIP

(Enfadado)

Eso no tiene nada que ver para que no le dejen cenar en este establecimiento

GERENTE

(Tenso)

Déjese de tonterías y dígame cuánto quiere para que cene en otro lugar.

LIP

(Irritado)

¿Usted cree que esto es una tontería? ¿Cree que puede comprarme con su sucio dinero? Este músico que es el más reconocido de esta ciudad va a tocar en su restaurante y solo quiere comer algo antes. Haga usted el favor de dejar de decir estupideces.

GERENTE

Con todo respeto señor, ¿cree que no trabajaría usted con él si no le pagara? Tome aquí 200€ y búsquense otro restaurante para cenar.

Lip se enfada y empuja al gerente y se cae el cuadro de la pared lo que inicia una pelea. Entra el sr Shirley y los separa.

SR SHIRLEY

(separándolos)

Por favor Lip, déjelo, no importa. Nos iremos de este establecimiento y se quedarán sin su espectáculo. Que lo pase bien entreteniendo a los invitados.

El Sr. Shirley y Lip se van del restaurante y no vuelven a entrar.

Anexo 15. Ejemplos de comentarios realizados en Google Docs.

Interior del restaurante, noche - van a cenar.

G.KINDELL

Verá señor, yo tambien estoy en contra de estos racismos, pero no me gustaría perder mi empleo por saltarme las normas.

Lip (frustrado)

G.KINDELL

Por favor, intente convencer al señor de que actúe

LIP

Comentario [1]: El encabezado de escena va en mayúsculas. Revisad los ejemplos. Aquí no hace falta poner "van a cenar".

Comentario [2]: Las acotaciones van debajo del nombre y "Lip" va en mayúsculas.

Comentario [3]: Falta el punto al final de la frase.

El Doctor debe de cumplir su contrato, si no lo hace nos repercutirá a nosotros y a ustedes.

Lip (Se va con Shirley)

Por favor, doctor con el dinero de hoy cenaremos en un lugar aún mejor que este. Debes tocar...

DR.SHIRLEY

Mire Lip, no tocaré en un lugar en el cual me discriminan por mi raza, por eso, le digo: Yo me voy de esta bazofia de restaurante, usted haga lo que quiera.

LIP

Comentario [4]: Si queremos hablar de la obligación de Shirley de cumplir su contrato no podemos escribir "deber" de+infinitivo. Esto indicaría probabilidad.

Para expresar obligación debemos utilizar la fórmula "deber" + infinitivo.

Revisad este enlace:
<https://www.rae.es/dpd/deber>

Comentario [5]: No es adecuado el uso que hacéis de "doctor". En todo caso, Lip diría: "Doctor Shirley". Además, después de Doctor debería ir una coma.

Por otro lado, en algunos párrafos hacéis que Lip lo trate de "tu" y en otros de "usted". Habéis escrito "debes tocar" en lugar de "debe tocar".

