

CARAC TERES

Estudios culturales y críticos de la esfera digital

En este número participan ■ Jaime Almansa Sánchez, María Jesús Bernal Martín, Celia Corral Cañas, Daniel Escandell Montiel, Daniel Esparza, J. Daniel García Martínez, Vassiliki Gkouni, Tzina Kalogirou, Beatriz Leal Riesco, Sheila Lucas Lastra, Enrique Martín Martín, Alessandro Mistrorigo, Pau Damià Riera Muñoz, Israel Roncero, Vega Sánchez Aparicio, Carlos Santos Carretero y Eugenio Tisselli.



Revista Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital

Caracteres es una revista académica interdisciplinar y plurilingüe orientada al análisis crítico de la cultura, el pensamiento y la sociedad de la esfera digital. Esta publicación presta especial atención a las colaboraciones que aporten nuevas perspectivas sobre los ámbitos de estudio que cubre, dentro del espacio de las Humanidades Digitales. Puede consultar [las normas de publicación en la web](#).

Editores

David Andrés Castillo
Juan Carlos Cruz Suárez
Daniel Escandell Montiel

Consejo editorial

Fernando Broncano Rodríguez | Universidad Carlos III (España)
José María Izquierdo | Universitetet i Oslo (Noruega)
Hans Lauge Hansen | Aarhus Universitet (Dinamarca)
José Manuel Lucía Megías | Universidad Complutense de Madrid (España)
Elide Pittarello | Università Ca' Foscari Venezia (Italia)
Fernando Rodríguez de la Flor Adánez | Universidad de Salamanca (España)
Pedro G. Serra | Universidade da Coimbra (Portugal)
Remedios Zafra | Universidad de Sevilla (España)

Consejo asesor

Miriam Borham Puyal | Universidad de Salamanca (España)
Jirí Chalupa | Univerzita Palackého v Olomouc (Rep. Checa)
Wladimir Alfredo Chávez | Høgskolen i Østfold (Noruega)
Sebastièn Doubinsky | Aarhus Universitet (Dinamarca)
Daniel Esparza Ruiz | Univerzita Palackého v Olomouc (Rep. Checa)
Charles Ess | Aarhus Universitet (Dinamarca)
Fabio de la Flor | Editorial Delirio (España)
Pablo Grandío Portabales | Vandal.net (España)
Claudia Jünke | Universität Bonn (Alemania)
Malgorzata Kolankowska | Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu (Polonia)
Sae Oshima | Aarhus Universitet (Dinamarca)
Beatriz Leal Riesco | Investigadora independiente (EE.UU.)
Macarena Mey Rodríguez | ESNE/Universidad Camilo José Cela (España)
Pepa Novell | Queen's University (Canadá)
José Manuel Ruiz Martínez | Universidad de Granada (España)
Gema Pérez-Sánchez | University of Miami (EE.UU.)
Olivia Petrescu | Universitatea Babeş-Bolyai (Rumanía)
Pau Damián Riera Muñoz | Músico independiente (España)
Fredrik Sörstad | Universidad de Medellín (Colombia)
Bohdan Ulašin | Univerzita Komenského v Bratislave (Eslovaquia)

ISSN: 2254-4496



Editorial Delirio (www.delirio.es)

Los contenidos se publican bajo licencia [Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 3.0 Unported](#).

Diseño del logo: Ramón Varela. | Ilustración de portada: Ramón Varela

Las opiniones expresadas en cada artículo son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no comparte necesariamente las afirmaciones incluidas en los trabajos. La revista es una publicación académica abierta, gratuita y sin ánimo de lucro y recurre, bajo responsabilidad de los autores, a la cita (textual o multimedia) con fines docentes o de investigación con el objetivo de realizar un análisis, comentario o juicio crítico.

Editorial, PÁG. 5

Artículos de investigación: Caracteres

- **Ciberpoetas y ciberlectores: arquitectos del ciberespacio.** DE CELIA CORRAL CAÑAS, PÁG. 11
- **El descubrimiento de los manuscritos del mar Muerto y su digitalización.** DE CARLOS SANTOS CARRETERO, PÁG. 18
- **Nuevas reflexiones sobre por qué he dejado de crear e-Literatura.** DE EUGENIO TISSELLI, PÁG. 32
- **La violencia puesta en escena: *Información para extranjeros*, de Griselda Gambaro. Intersecciones entre las estrategias espaciales empleadas en esta obra de teatro y en los videojuegos.** DE MARÍA JESÚS BERNAL MARTÍN, PÁG. 41
- **Crisis de identidad y revolución digital.** DE DANIEL ESPARZA, PÁG. 77
- **La rostrificación del cuerpo abyecto en el entorno de las redes sociales.** DE ISRAEL RONCERO, PÁG. 86
- **Hypertexts: From the digital environment to the printed books of children's literature: a case in Greek.** DE TZINA KALOGIROU Y VASSILIKI GKOUNI, PÁG. 97
- **Stop-motion: comunicación, creación y diversión.** DE J. DANIEL GARCÍA MARTÍNEZ, PÁG. 107
- **Posibilidades abiertas por las nuevas tecnologías en el desarrollo de los cines africanos contemporáneos.** DE BEATRIZ LEAL RIESCO, PÁG. 119

Reseñas

- ***El lectoespectador*, de Vicente Luis Mora.** POR CELIA CORRAL CAÑAS, PÁG. 130
- ***Elogio del texto digital*, de José Manuel Lucía Megías.** POR SHEILA LUCAS LASTRA, PÁG. 133
- ***La estrategia del simbiote*, de Fernando Broncano.** POR DANIEL ESCANDELL MONTIEL, PÁG. 139
- ***Literatura más allá de la nación*, de Francisca Noguero (et al.) (eds.).** POR VEGA SÁNCHEZ APARICIO, PÁG. 144

Artículos de divulgación: Intersecciones

- **De arqueología (pública) y publicaciones (digitales) accesibles.** DE JAIME ALMANSA SÁNCHEZ, PÁG. 152
- **La voz de Claudio Rodríguez: propuesta para una escucha crítica.** DE ALESSANDRO MISTRORIGO, PÁG. 157
- **La gestación de libros digitales y de bibliotecas virtuales en el marco de la Unión Europea (y el caso concreto de España).** DE ENRIQUE MARTÍN MARTÍN, PÁG. 166
- **Vibraciones digitales. Una breve historia sobre los recursos electrónicos y digitales en la música.** DE PAU DAMIÀ RIERA MUÑOZ, PÁG. 171

Sobre los autores, PÁG. 177



Artículos de investigación:

Caracteres

Stop-motion: comunicación, creación y diversión

Stop-motion: communication, creation and fun

J. Daniel García Martínez (Universitat de les Illes Balears)

Artículo recibido: 3-3-2012 | Artículo aceptado: 22-3-2012

ABSTRACT: Could media be used to work on language competence? In this article I will defend the comprehension process as a General Cognitive Skill and based on this I will show how I used that idea to work with my students at school, Agora Portals International School, with a visual technique called *stop-motion*. The results were amazing.

RESUMEN: ¿Pueden los medios audiovisuales ser utilizados para trabajar la competencia lingüística? En este artículo defenderé el proceso de comprensión como una Habilidad General Cognitiva, y en base a esto mostraré el trabajo que he llevado a cabo con mis estudiantes en el colegio en el que trabajo, Agora Portals International School, con una técnica visual llamada *stop-motion*, con unos resultados sorprendentes.

KEYWORDS: stop-motion, education, language competence, comprehension process, general cognitive skill

PALABRAS CLAVE: stop-motion, educación, competencia lingüística, proceso de comprensión, habilidad general cognitiva

A Rafael Barea, seguimos.

“Siempre estamos envueltos estáticamente en relaciones esféricas, aunque por razones profundas específicamente culturales hayamos aprendido a ignorarlas, a pensar y a discutir dejándolas al margen”.

Peter Sloterdijk, *Esferas I.*

1. ¿Puede la comprensión ser trabajada a través de medios audiovisuales?

La profesora [Ann Morton Gernsbacher](#) nos ofrece una teoría muy interesante de la comprensión bajo el nombre de “The Structure Building Framework”, de ahora en adelante SBF, y nos viene a decir que la comprensión humana se basa en la formación de estructuras mentales. En este proceso podemos entrar al menos tres componentes. El primero, lo denomina “Laying a foundation” (Gernsbacher, 1995: 289), y no es más que la preparación, el fundamento, los cimientos sobre los que se sostendrá la estructura. El segundo, es “The mapping” (Gernsbacher, 1995: 289); si la información entrante es coherente con la que tenemos en la estructura cimentada, esta se irá acumulando en capas y la aumentará. Por último, el tercer proceso es “The shifting” (Gernsbacher, 1995:289), si la información entrante no fuera coherente con la estructura, esta última será desplazada y se iniciará la construcción de una nueva. Toda la información se guarda en una suerte de “ladrillos” llamados nodos.

Las dos herramientas de las que disponemos a la hora de seleccionar la información que activará los sets de nodos de memoria según el SBF son la supresión y la fijación. Dentro de esta teoría, que yo he simplificado, defiende la profesora que no existen tipos de comprensión, sino que sólo

hay una sola Capacidad General Cognitiva. Si tomamos esta teoría como base podemos añadir algunos aspectos más para intentar completar ciertos vacíos que nos encontramos. Antes de empezar a formular la teoría, es posible que si el lector está familiarizado con las enseñanzas de Vigotsky, se extrañe de que en un trabajo de investigación sobre medios audiovisuales y educación, se le cite, ya que el mismo escribió:

La exigencia de lo gráfico [visual] en toda la enseñanza, como expresión suprema de esa pedagogía de la facilitación, revela mejor que nada todos sus lados débiles. El reino visual implica ante todo la eliminación de cualquier dificultad de pensamiento para el niño. Demanda que todo lo que se brinde al niño le sea brindado, primero, en la experiencia personal y, segundo, en una forma tan accesible, directa y fácil que no le quede nada acerca de lo que pueda dudar, ni nada por inferir, sino sólo mirar y tocar. (Vigotsky, 2001: 270)

Incluso dice el traductor del libro el Dr. Guillermo Blanck en la nota 17:

Estas afirmación de Vigotski son plenamente vigentes para fundamentar, en las discusiones de hoy día, porque es ominoso el desplazamiento de la cultura letrada por la audiovisual, en general. Y, particularmente en la educación, en nuestra opinión, la cultura letrada debe ser la base de la misma y el material visual debe ser un complemento auxiliar, contra la tendencia posmoderna dominante en la actualidad. Cf. G. Blanck, "Cultura y procesos cognitivos: Una mirada vigotskiana a las relaciones entre la alfabetización, la escuela, la mente y la conducta", *Propuesta Educativa* (FLACSO), nº 11 (1994), pp. 39-42. (Vigotsky, 2001: 281)

Evidentemente, la clave está en la palabra *facilitación* y es que la comprensión de imágenes discurre por los mismos caminos cognitivos que la comprensión textual, así que el adiestramiento visual no es necesariamente fácil. Está comúnmente aceptado, que una imagen puede ayudar a dilucidar el contenido de un pasaje complicado, dice García Madruga refiriéndose a este papel de la imagen:

Las representaciones gráficas, por tanto, son necesarias cuando la construcción del modelo situacional resulta particularmente difícil debido a la complejidad y características de los contenidos –referencia específica a contenidos espaciales, representación de relaciones complejas, presentación de datos, etc.-; asimismo, pueden ser muy útiles para ilustrar algún aspecto clave de los mismos. (García Madruga, 2006: 191)

Existe pues una necesidad de adiestramiento en la comprensión de la imagen para que de forma dual se pueda adiestrar al individuo en el conocimiento *media*, y así, a la vez, potenciar las capacidades cognitivas implicadas en la comprensión. Es una labor colaborativa, más que inquisitiva.

Dice Vigotsky que "el dibujo no es más que un lenguaje gráfico que surge a partir del lenguaje verbal" (Vigotsky, 2006: 169), si aceptamos esta afirmación, también podemos aceptar que el lenguaje verbal puede surgir del gráfico, si hablamos de su comprensión, ya que, como estamos defendiendo, es una sola capacidad de comprensión. Anteriormente he defendido esta idea y quiero seguir ampliándola.

El proceso de la comprensión de la lectura, es un proceso cognitivo complejo. Hay muchos elementos que se entrecruzan y que hacen que sea difícil formular una teoría que en pocas palabras recoja todos los procesos y habilidades implicadas en él. En palabras del profesor García Madruga:

Estos procesos cognitivos consisten en la aplicación a la lecto-escritura de unas capacidades generales características del sistema cognitivo humano, no son algo específico diseñado *ex profeso* –por una mente divina o la evolución de la «madre naturaleza»- para el logro de la comprensión entre los seres humanos a través de la escritura. Estas capacidades son las mismas que se utilizan en la percepción o la resolución de problemas, y permiten crear representaciones isomórficas del ambiente o los acontecimientos reales, lo que facilita que se pueda operar libremente sobre ellas. Cuando comprendemos un texto estamos aplicando el mismo sistema cognitivo que nos permite evaluar, comprender y actuar en una situación ambiental compleja, de tipo no lingüístico, como aquéllas relacionadas con la supervivencia –entre las que nuestra especie ha demostrado sus mejores habilidades durante los últimos milenios. (García Madruga, 2006: 43)

Lo que nos está diciendo aquí el profesor, conecta con la idea de Penrose de que ciertos parámetros del conocimiento humano residen en el mundo de las ideas de Platón, y que de alguna manera lo que aprendemos es a “acceder” a ellos. Y estos conocimientos, no son privativos ni del lenguaje, ni de las matemáticas. Él pone la siguiente imagen como ejemplo:



Figura 1. Penrose, 2006: 93.

Es evidente, que el matemático es el que peor parado saldrá de la situación ya que el tigre se lo va a comer, mientras que sus compañeros de tribu están cazando, utilizando la agricultura, etc. Incluso Penrose añade un guiño de una bombilla como idea en uno de los cazadores. Dice a pie de imagen:

Para nuestros ancestros remotos, una capacidad específica para hacer matemáticas sofisticadas difícilmente puede haber sido una ventaja selectiva, pero sí pudo haberlo sido perfectamente una capacidad general para comprender. (Penrose, 2006: 93)

Quiero defender, con estos ejemplos la idea de la comprensión como habilidad general cognitiva. Asimismo me gustaría aclarar, que cuando me refiero a texto lo hago de manera amplia, refiriéndome tanto al escrito como al resultado de la confluencia de diversos sistemas de comunicación, dentro de la concepción de los usos iconoverbales del lenguaje como sistema de sistemas de comunicación que plantea A. Nogueroles y que está en la línea de los planteamientos de Palo Alto, Poyatos o S. Serrano (Nogueroles: 1996).

El primer problema que nos encontramos al aplicar la teoría del SBF, es que parece algo rígida. Si el Agente Comprensor o Individuo, en adelante AC, ya ha construido una estructura de comprensión de una imagen, por ejemplo, no debería tener problemas en leerla; pero, sin embargo, en la práctica, hay veces en que mientras el lector está leyendo en voz alta lo que ve y a la vez está pensando, o comprendiendo, información que hay más adelante, encontramos vacilaciones, episodios en blanco, etc. Ya que es posible que lo que está leyendo más adelante no concuerde con la información que tiene en la estructura que está verbalizando. Este proceso puede producir interferencias o vacilaciones. Para intentar dar una explicación a este caso, desde mi punto de vista, tendría que hacerse utilizando el concepto del “Procedimiento Distribuido en Paralelo”¹ [1](#):

(...) durante la lectura, los diversos procesos implicados están limitados por los recursos cognitivos de la memoria operativa del lector; asimismo, el principio de inmediatez en la comprensión –la tendencia a lograr una interpretación del texto tan rápido como sea posible- se realiza merced a la actuación en paralelo, al mismo tiempo, de cada uno de los procesos subyacentes. (García Madruga, 2006: 73)

Así, mientras el AC está comprendiendo una información que se encuentra más adelante, a la vez está verbalizando lo que ha comprendido de la información inmediata. Es más, sin esa actuación “en paralelo” de los sistemas, el tiempo de comprensión sería mucho mayor, y faltaría al “Principio de inmediatez”:

El carácter interactivo de la lectura queda puesto de manifiesto por el llamado **Principio de inmediatez** de la comprensión (Just y Carpenter, 1987). Según este principio, el sistema cognitivo humano actúa con el propósito de lograr, tan rápido como sea posible, una interpretación coherente de la entrada sensorial. (García Madruga, 2006: 52-53)

En resumen, coincidiendo totalmente con el sistema creado por la profesora Gernsbacher, podemos afirmar que este se lleva a cabo de manera paralela a otros procesos, que pueden ser los mismos o de naturaleza diferente.

El AC construye las estructuras mentales utilizando como elementos de construcción a los nodos. Según Gernsbacher, estos contienen información que ha ido adquiriendo el individuo desde su nacimiento, se agrupan en sets y se fijan a la estructura cuando se activan por medio de estímulos exteriores. Pero, ¿cómo se va almacenando la información en esos nodos? ¿Qué tipo de información se almacena? Según Gernsbacher, no se discrimina en la información que se almacena, hay desde conocimiento del mundo a sintaxis lingüística. No deja claro cómo llega ahí la información y si hay alguna manera de enriquecerla.

Creo que es imposible pensar, que esa información almacenada no tiene un alto contenido histórico, cultural y social. Los sets de nodos que posee un niño que procede de Banjul, Gambia, son radicalmente diferentes a los que pueda tener un niño que haya nacido en Madrid. Hay un elemento, a mi parecer, radicalmente importante y es el de “Herencia social” de Vigotsky:

El hombre aprovecha la experiencia de [generación anteriores] no sólo en la escala en que está fijada y se transmite por la herencia física. Todos nosotros empleamos en la ciencia, en la cultura y en la vida la enorme

¹ “La palabra *paralelo* en la expresión *procesamiento distribuido en paralelo* intenta explicar que, como un principio básico del diseño arquitectónico, el procesamiento se realiza, hasta donde sea posible, en paralelo. Más que algoritmos en serie, se utilizan algoritmos en paralelo. No obstante, al mismo tiempo, la palabra *distribuido* trae el componente serial a los sistemas PDP” (Rumelhart, 1992: 281).

cantidad de experiencia acumulada por las generaciones precedentes y que no son transmisibles por la herencia biológica. En otras palabras, a diferencia de los animales, en el hombre existe una historia y esta experiencia histórica, esta herencia no física, esta herencia social, lo distingue del animal. (Vigotsky, 2001: 92)

En definitiva, no nos podemos desligar de nuestras raíces y de su influencia en nuestro conocimiento. En el momento, de la incorporación de conocimientos a los nodos es uno de los momentos en los que se puede influir pedagógicamente. Si la instrucción que reciba el estudiante es rica, variada y correcta, en el futuro su comprensión será mucho más eficaz, y los procesos cognitivos mucho más rápidos y certeros. Hay pues aquí una gran labor de mediación que debe de ser llevada a cabo por el profesor.

Además del enriquecimiento de los nodos para la comprensión, hay que tener en cuenta otro factor: el de la creación. Aunque recurriremos a él más adelante, si enriquecemos los nodos de los estudiantes en vista a enriquecer su “imaginación”² también favoreceremos el correcto desarrollo de esos procesos cognitivos.

Otro elemento a tener en cuenta, también de mano de Vigotsky, es el de Zona de Desarrollo Próximo:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky, 2006: 133)

A la hora de la adquisición de “conocimientos previos” a la comprensión, el profesor, los compañeros, la familia, etc. Juegan un papel fundamental, ya que toda la información que es absorbida por el estudiante será a la que recurrirá para comprender los textos, esto es en resumen el uso de los nodos.

El ser humano comprende a través de estructuras, esquemas; este proceso es cognitivo y para que se lleve a cabo intervienen una serie de mecanismos, procesos y estrategias que son comunes a la comprensión de imágenes, de mensajes orales, e incluso que se utilizan para la resolución de problemas diarios, como la adaptación del medio, la supervivencia, etc. Es por esto, que la afirmación siguiente no es nada descabellada: “Si ayudamos en la progresión de la comprensión de los alumnos, les estamos ayudando a su comprensión del mundo”.

Ahora, aunando un poco la gran cantidad de información que he escrito, podríamos sintetizar que el primer proceso implicado en la comprensión es el Establecimiento de las Bases: el Agente de la Comprensión prepara las bases en las que se sostendrá la estructura de conocimiento subsiguiente. Los ladrillos en los que se sustenta la estructura son los nodos, que no son más que memoria almacenada y que se distribuyen en sets, cada vez que entra información se activan los sets de nodos que tengan relación con ella. Si esos set que se activan son coherentes con la estructura, estos se mapean encima en capas y se va desarrollando; si no es coherente, se desplaza la estructura y se prepara una nueva. Esta acción de desplazamiento es el tercer proceso.

² “La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación” (Vigotsky, 2007: 17).

Para que la comprensión pueda ser más rápida y efectiva los procesos no se realizan en serie sino en paralelo. Los contenidos de los nodos llegan al individuo a través de su conocimiento del mundo, de su “Herencia social”, de su familia, de sus amigos, de la escuela, etc., y son muy importantes para su bagaje creativo. El que unos sets de nodos se activen y otros no responde a dos mecanismos cognitivos: la supresión y la fijación. Si la información que entra no es necesaria, la estructura estos sets se suprimen, si es necesaria, los sets se fijan. En este último momento, se dan a la vez dos procesos: la acomodación y la asimilación. Todos los sets que se fijan a la estructura se dice que están asimilados, y esto es que para que la información sea coherente con la estructura que se está desarrollando ha de ser modificada y a la vez, cada vez que modificamos información aprendemos del proceso que es la acomodación, esto hace que la comprensión sea mucho más fluida. Aunque parece que la fijación es muy importante, lo es mucho más la supresión; si esta es deficitaria, la comprensión también lo será. Un AC será más hábil cuanto mejor suprima toda la información innecesaria de un texto.

Finalmente, para comprender un texto no se puede actuar pasivamente, la comprensión es un proceso interactivo que requiere del uso de inferencias para completar la información que no aparece en el texto y sin la que sería imposible entenderlo.

Una vez establecida una teoría general de comprensión, habría que incidir en la posibilidad de adiestrar esa Capacidad General de Comprensión, de facilitar a los discentes las herramientas para poder desarrollarla, para ello voy a utilizar dos conceptos que difieren mucho en el tiempo en su concepción: la Zona de Desarrollo Próxima, ZDP a partir de ahora, y los Mecanismos Metacognitivos.

Ya he hablado sobre la ZDP y sobre lo que es; en su propia expresión habla ya de desarrollo, y de cómo un individuo puede mejorar sus conocimientos a través de la acción del medio que le rodea, de su familia, la escuela, sus profesores, los compañeros, etc. Es decir, hay un gran componente social que ayuda al individuo a desarrollarse, siempre que esta acción se realice en la dirección correcta, ya que esta misma fuerza del medio, puede ser contraproducente. Es por esto, que la acción del profesor y de los alumnos, que entran dentro del contexto educativo del aula, debe ser colaborativa. Esto ayudará al correcto progreso de las capacidades cognitivas del alumno, hasta su máximo potencial de desarrollo, y sobre todo la figura del profesor es clave ya que es quién guía al alumno a través de este proceso.

Además, me gustaría traer a colación el concepto de superestructura, dice Cassany:

Lo que sabemos sobre las destrezas cognitivas de la comprensión es muy importante. Aporta descripciones precisas sobre la conducta real y experta de la lectura. Explica cómo funciona nuestra mente para comprender, cómo formulamos hipótesis y hacemos inferencias. Ofrece datos empíricos y detallados y teorías poderosas. Pero nos dice más bien poco o nada del componente sociocultural, de las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto [...] (Cassany, 2006: 23)

A la hora de la comprensión, y del desarrollo de esta, hay que tener muy en cuenta también, la enseñanza contextual y la actitud hacia la comprensión que debe de adoptar un AC para poder entender correctamente un texto. Y a su vez, hay que tener en cuenta el contexto social, histórico y cultural que tiene ese individuo, esto es la macroestructura, a la vez que creamos estructuras para el conocimiento de tipo individual, con nuestra vida, contribuimos a la creación de estructuras superiores de tipo colectivo.

En definitiva, que no se puede mejorar la comprensión de un individuo sin tener en cuenta a lo que le rodea y los usos y funciones sociales que condicionan la construcción y presentación social del texto.

Por otro lado, uno de los mecanismos que poseemos más potentes para el perfeccionamiento de la comprensión de un individuo es la metacognición. Afirma Pablo Ríos:

Dentro del enfoque cognitivo del aprendizaje se ha demostrado la factibilidad de que una intervención adecuada genera la modificación del patrón cognitivo del sujeto mediante el entrenamiento en estrategias cognitivas y fomentando la toma de conciencia y la reflexión sobre sus propios procesos intelectuales. (Ríos, 1991: 276)

Queda evidenciado que la acción metacognitiva, es fundamental para la comprensión de un texto por parte del individuo. En el libro *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (Jorba, J., Isabel Gómez & Àngels Prats, 2000), los autores nos proponen un desarrollo de las habilidades cognitivas implicadas en las lecturas y la comprensión de textos escritos de los alumnos, a través de la negociación, la conversación y la actuación solidaria de todas las áreas de enseñanza. Hay posibilidades pues de desarrollar la comprensión a través de estrategias metacognitivas. Para finalizar esta idea incluyo el listado que hace Pablo Ríos extraído de un artículo de Brown:

Brown (1980) identificó algunas estrategias metacognitivas involucradas en la comprensión de la lectura; éstas son:

1. Clarificar los propósitos de la lectura,
2. Identificar los aspectos importantes de un mensaje,
3. Centrar la atención en el contenido principal y no en detalles,
4. Chequear las actividades que se están realizando para determinar si la comprensión está ocurriendo,
5. Involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo,
6. Tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión.” (Ríos, 1991: 280)

En definitiva, tenemos ya herramientas más que suficientes para desarrollar las capacidades cognitivas implicadas en la comprensión de los alumnos³, a través de la acción social, de la figura del profesor como mediador y de la metacognición. Volviendo a la idea de que existe una Capacidad General de Comprensión, retomo la afirmación de que adiestrando a los alumnos en la lectura de imágenes, estamos trabajando también su comprensión, y por ende sus capacidades cognitivas para enfrentarse a la realidad.

Durante toda la exposición del marco teórico he defendido la idea de la comprensión como un proceso cognitivo general. Bien, dentro de esta afirmación hay que hacer algunas apreciaciones. Es evidente que hay algo diferente entre leer una imagen y leer un texto, aunque esa imagen contenga la misma información que un párrafo, algo hace que esos procesos no sean totalmente idénticos. Ahora, hay que aludir a dos conceptos, el primero es el tiempo cómo creador de espacio. Cuando leemos un texto el tiempo que tardamos en asimilarlo es superior al que tardamos con una imagen, este tiempo crea un espacio de reflexión que la imagen reduce, y se reduce mucho más si es una imagen secuenciada. No digo que la lectura de una imagen no cree

³ Estas herramientas son un mero ejemplo de actuación, ya que el listado se puede alargar si abrimos el espectro a Inteligencias Múltiples, Educomunicación...

también espacio para la reflexión, sobre todo si es estática, pero es más reducido que el de la lectura de un texto escrito; esta capacidad para crear espacio es propia de la lectura textual y difiere de la gráfica, pero hablamos de diferencias gráficas, no cognitivas.

Esta afirmación está también relacionada con la globalidad de la lectura implicada en lectura de la imagen. A la sazón de pantallazos, al enfrentarnos a una imagen necesitamos una lectura global de todos los elementos que aparecen en ella, seguida de una secuencial, es decir, primero hacemos una lectura que relaciona todos los elementos que aparecen en la imagen de forma unitaria, para después hacer una lectura de una manera secuencial; si no somos capaces de realizar esa lectura “global”, es imposible entender una imagen.

En el párrafo no existe esa globalidad lectora, sólo hay secuencialidad⁴. Hay momentos en que la lectura de imagen puede ser secuencial, como un cómic, pero dentro de esa secuencialidad hay una globalidad, ya que cada viñeta por separado exige de esa lectura para llegar a la comprensión.

2. Preparados, listos, ¡acción!: Stop-Motion

En este marco teórico, hice una actividad que me pareció muy enriquecedora y que paso a describir a continuación; al ser menores de edad los partícipes de la actividad, no expondré los resultados en la red, aunque sí vincularé el texto a ejemplos que se pueden encontrar en [YouTube](#) para quien no esté familiarizado con la técnica audiovisual.



Figura 2. Captura de imagen del vídeo *T-SHIRT WAR!! (stop-motion)* - Rhett & Link.

La actividad se ha desarrollado a lo largo de todo el curso, en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana; en la primera evaluación, a través de una presentación de una estudiante nos llegó al aula el concepto de [Stop-Motion](#), como película basada en fotografías con las que se crea la ilusión de movimiento. La revelación de un ejercicio de creación laborioso pero sencillo con tan grandes posibilidades educativas me puso en marcha. En la primera evaluación, simplemente explicamos cómo se hacía un vídeo de tales características, con tres simples pasos:

- Toma de fotografías.
- Montaje a través de un programa genérico de edición de vídeo.

⁴ En lenguas diferentes al japonés o al chino, donde si hay globalidad al ser una lengua gráfica.

- Edición de sonido.

Ya los resultados fueron muy positivos y la entrega se hacía de manera voluntaria para subir nota. Los niveles con los que se realizó fueron desde 6ºEP a 3ºESO. Visionamos los vídeos en el aula y observamos el gran nivel de satisfacción y diversión que habían supuesto.

Para la segunda evaluación, progresamos en la actividad escribiendo el guión para los vídeos y repartiendo los cargos que se necesitaban, de modo genérico, para realizar el vídeo:

- Dirección.
- Producción ejecutiva.
- Fotografía.
- Edición de vídeo y sonido.
- Guión.
- Decoración.

Esta vinculación con la “vida real”, hace que los estudiantes tengan una visión más práctica del ejercicio y asuman más responsabilidades en la creación, ya que el profesor en ningún momento asume la función de ninguno de los cargos y se limita a describir las obligaciones de cada uno y a facilitar la adquisición de las habilidades necesarias para desempeñarlos. Fue muy interesante porque yo no tenía conocimientos necesarios en algunos de los cargos, pero los fuimos supliendo con la ayuda de estudiantes de otros cursos que sí los tenían. Así, la actividad se convirtió en un proyecto colaborativo transversal, de la mano de los discentes.

Para esta ocasión, el proceso fue más largo y laborioso. Tuvieron, además, que adoptar otros roles en la creación del vídeo. Añadimos un pequeño juego de roles y escribieron una historia en prosa, rol de escritores, que debían pasar a un compañero, rol de guionista. Quien recibía la historia la convertía en un guión siguiendo los siguientes pasos:

1. Concepto: resumían la historia en cinco líneas.
2. Sinopsis: ampliaban a una página.
3. Tratamiento: describían la historia hasta ocupar cuatro páginas.
4. Personajes: hacían una pequeña biografía de cada uno de los personajes.
5. Escaleta: un pequeño índice de las escenas en las que iban a dividir la película.
6. Guión: la escaleta se desarrollaba y se le añadían los diálogos de forma cinematográfica, con acotaciones de cámara, voces en off, etc.

Tras este proceso, ese guión se entregaba en formato digital, era revisado por el profesor que los corregía y elegía los que estaban mejor hechos; los discentes, ahora ya por grupos, voluntariamente decidían si querían realizar el vídeo, como un trabajo para subir nota en la asignatura y el profesor les asignaba un guión. Los directores adaptaban el guión a sus necesidades y lo realizaban.

Los resultados fueron sorprendentes, una gran cantidad de vídeos, y de calidad, fueron entregados. Ahora ya dominan el software de edición, ya que coincide que son los mismos que entregaron el vídeo en la primera evaluación; además, han aprendido a sacar un mejor provecho a la cámara.

En el proceso, tanto sus dotes creativas como las narrativas han ido mejorando, y lo que es mejor, de una forma lúdica. Dentro del marco teórico que señalé en el primer punto, además, estamos trabajando su Capacidad General Cognitiva de forma bidireccional: por un lado hay una creación textual escrita y por otro lado una expresión visual.

Como conclusión, de forma asamblearia decidimos qué tipo de software de edición es mejor, elementos necesarios para la realización de un buen vídeo y realizamos unas sencillas características de género. En el proceso, en las sesiones de aula dedicamos dos al estudio de los ejemplos disponibles en internet que yo he localizado o que ellos me han remitido vía email, con diferentes técnicas y posibilidades. Hay una implicación muy grande por parte de los discentes en aprender y a la vez enseñar a sus compañeros todas las posibilidades del género. En definitiva, hablando de competencias, se puede observar que tanto la Competencia en comunicación lingüística, como el Tratamiento de la información y la competencia digital, la Competencia para aprender a aprender, la Autonomía e iniciativa personal, están presentes, en definitiva: ZDP, metacognición e incluso Educomunicación.

Por último, en la tercera evaluación repetimos el proceso. En esta ocasión, teníamos que dar otro paso más y lo que hicimos fue escribir una composición poética que luego se cambiaron entre ellos. De ahí tenían que hacer el guión, con todos los pasos que conlleva. En esta ocasión, la entrega del vídeo ya no es voluntaria sino obligatoria, por este motivo, se trabaja el vídeo dentro del aula y no sólo en sus hogares, como había sido en las dos evaluaciones anteriores. Se dedican sesiones a la toma de fotografías, tanto interiores como exteriores y a la edición. Los estudiantes comparten experiencias, conocimientos e incluso pueden imitar a otros cursos, ya que los vídeos se visualizan en todas las aulas. Hay mucha alegría mientras van creando y yo les ayudo en el aspecto narratológico y creativo. Finalmente, los resultados fueron también muy espectaculares.

3. Conclusiones

Tras exponer en el primer punto mi opinión sobre la comprensión y la posibilidad de trabajarla de manera audiovisual y demostrar a través del segundo punto que se puede hacer de forma lúdica y muy productiva. Creo que es el camino que hemos de continuar; de hecho, no creo que esta decisión esté ya en nuestras manos, en la era de internet, de las redes sociales y en esta Sociedad en Red, en la que según Castells vivimos, es una distopía, pensar que nuestros discentes no pueden decidir qué hacer y qué no, tienen la posibilidad y la obligación de hacerlo. Nosotros, los docentes, hemos de ser sus guías en esta selva de información, en una *modernidad líquida* que no responde a leyes del siglo xx, para que puedan escoger su camino, pero no podemos ser los obstáculos que han de saltar para conseguirlo. Vivimos en el siglo xxi, obremos como tal, demos una educación digna del gran alumnado que tenemos.

Bibliografía

Bauman, Zygmung (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bransford, John D. y Marcia K. Johnson (1973). "Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11. pp. 717-726.

Castells, Manuel (2006). *La sociedad en red: una visión global*. Madrid: Alianza.

- Cassany, Daniel (2006). *Tras la líneas*. Barcelona: Anagrama.
- García Madruga, Juan A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García Martínez, J. Daniel (2012). *Quijote Sincopado*. <<http://www.wix.com/danielgarci6/quijotesincopado>> (2-3-2012).
- García Martínez, J. Daniel (2012). *Medios audiovisuales y comprensión*.<<http://www.wix.com/danielgarci6/audiovisualeducacion>> (2-3-2012)
- Gernsbacher, Ann M. (1985). "Surface information loss in comprehension". *Cognitive Psychology*, 17. pp. 324-363.
- Gernsbacher, Ann M. (1990). "Investigation Differences in General Comprehension Skill". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol. 16 (3). pp. 430-445.
- Gernsbacher, Ann M. (1995). "The Structure-Building Framework: What it is, What it might also be, and Why". Eds. B. K. Britton y A. C. Graessens. *Models of text understanding*. Hilldale: Erlbaum.
- Gernsbacher, Ann M. (1997). "Two decades of Structure Building". *Discourse Processes*, vol. 23 (3). pp. 256-304.
- Gernsbacher, Ann M. (2012). *Morton Gernsbacher's Lab*. <<http://psych.wisc.edu/lang/mgcover.html>> (2-3-2012)
- Jorba, Jaume, Isabel Gómez y Àngels Prats (2000). *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: Síntesis.
- Noguerol, Artur (1996). "Usos iconoverbales y enseñanza de la lengua". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº7. pp. 9-18.
- Onishi, Kristine H. y Gregory L. Murphy (2002). "Discourse model representation of referential and attributive descriptions". *Language and cognitive processes*, 17 (2). pp. 97-123.
- Penrose, Roger (2006). *Lo grande, lo pequeño y la mente humana*. Madrid: Akal.
- PES (2012). *Home of the Twisted Films of PES*. <<http://www.eatpes.com/>> (2-3-2012)
- Puente, Aníbal (comp.) (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámides.
- Ríos Cabrera, Pablo (1991). "Metacognición y comprensión de la lectura". Comp. Anibal Puente. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámides.
- Rumelhart, David E., James L. McClelland y Grupo PDP (1992). *Introducción al Procesamiento Distribuido en Paralelo*. Madrid: Alianza.
- Vigotsky, Lev S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade,.
- Vigotsky, Lev S. (2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aiqué.

Vigotsky, Lev S. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vigotsky, Lev S. (2007). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Este mismo artículo en la web

<http://revistacaracteres.net/revista/vol1n1mayo2012/stop-motion-comunicacion-creacion-y-diversion>



Sobre los autores

Sobre los autores

A continuación encontrará información sobre los autores que han publicado en este número:

Jaime Almansa Sánchez. Licenciado en Historia por la Universidad Complutense de Madrid, con un máster en Arqueología Pública por el University College London y eterno doctorando, desde 2010 dirige la empresa JAS Arqueología S.L.U. y sus diferentes líneas de trabajo, incluyendo la editorial. Además de ser activista por una arqueología diferente, trabaja como consultor en Etiopía desde 2006.

María Jesús Bernal Martín. Licenciada en Filología Hispánica (2007) y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada (2010). Ha cursado estudios de Filosofía, concretamente, en el área de Estética y Teoría de las Artes. En 2008 completó el Periodo de Docencia del programa de doctorado “Vanguardia y Posvanguardia en España e Hispanoamérica” (Universidad de Salamanca). En esta misma universidad, ha logrado el título de máster “La enseñanza del español como lengua extranjera”. En la actualidad está realizando su investigación principal sobre la cultura material del siglo XIX en el espacio literario español bajo la tutela del Dr. D. Fernando Rodríguez de la Flor Adánez.

Celia Corral Cañas. Becaria de Investigación PIRTU por la Junta de Castilla y León (2011) y FPU por el Ministerio de Educación (2011-2015), realiza su tesis doctoral en la Universidad de Salamanca. Ha superado el máster “Literatura Española e Hispanoamericana: estudios avanzados” y el periodo de docencia del doctorado “Vanguardia y Posvanguardia en España e Hispanoamérica. Tradición y rupturas en la literatura hispánica”.

Daniel Escandell Montiel. Doctorando en la Universidad de Salamanca con una tesis sobre narrativas digitales, trabaja en el ELElab del Vicerrectorado de Innovación e infraestructuras de esa institución. Ha editado el libro *Best Served Cold: Studies on Revenge* (2010) y participado en volúmenes como *Literatura e internet. Nuevos textos, nuevos lectores* (2011) o *Nuevos hispanismos. Para una crítica del lenguaje dominante* (2012). Ejerce también como crítico de videojuegos en la revista en línea Vandal y es uno de los fundadores de la revista Caracteres.

Daniel Esparza. Profesor en el departamento de Estudios Románicos de la Universidad de Olomouc. Ha impartido clases como profesor visitante en las Universidades de Salamanca, Las Palmas de Gran Canaria y Málaga. Ha sido profesor-tutor de Geografía Humana en la UNED y presentado lecturas en la London School of Economics y en la Columbia University de Nueva York. Doctor en Ciencias Políticas, máster en Turismo y licenciado en Filosofía y Letras (Geografía e Historia). Ha publicado tres monografías, dos de ellas relacionadas con el estudio de la identidad, y más de una decena de artículos en revistas europeas y norteamericanas. Colaborador de El País y del Real Instituto Elcano.

J. Daniel García Martínez. Máster en Investigación y Docencia de la Lengua y la Literatura en la Universitat Autònoma de Barcelona, es en estos momentos doctorando en Medios

Audiovisuales y comprensión en la Universitat de les Illes Balears. Realizó la edición crítica de *Inés de Castro, Escena Trágico-Lírica* (GES XVIII/Ediciones Amnesia) y ha publicado artículos como "Entre: Entre Categorías anda el juego". Firma también el libro de relatos *Paso a nivel sin barrera*. Es docente en el Colegio Agora Portals International School y examinador de International Baccalaureate A1, EE y B1.

Vassiliki Gkouni. Maestra de Educación Primaria y doctoranda en la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas en la especialidad de enseñanza de la lengua y la literatura. Sus investigaciones se centran teoría literaria contemporánea, el acercamiento instructivo a la literatura infantil y la implementación de métodos contemporáneos de enseñanza a través de la literatura. En particular, ha participado en programas de investigación sobre biblioterapia, la función de los círculos de lectores en el aula y el uso de la enseñanza diferenciada a través de la literatura.

Tzina Kalogirou. Trabaja como profesora asociada en la Facultad de Educación Primaria (Departamento de Humanidades) de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas. Su campo de investigación principal es la Literatura griega contemporánea y la Enseñanza de la literatura. Sus intereses académicos incluyen la lectura y respuesta literaria, la teoría y crítica de la literatura, los usos de la literatura en la educación y las relaciones entre literatura y artes visuales.

Beatriz Leal Riesco. Historiadora de arte, es investigadora *free-lance* en los Estados Unidos, desde donde escribe para diversos medios africanistas y es programadora del African Film Festival de Nueva York. Ha publicado múltiples artículos de teoría e historia cinematográfica en revistas tales como *Secuencias. Revista de Historia del Cine, Film-Historia, African Screens, Africaneando* o *Art-es*, editado libros y organizado seminarios, cursos y eventos centrados en cines minoritarios. Sus intereses se centran el papel de la música en el cine africano contemporáneo y en el papel del cineasta en la construcción de un discurso alternativo propio.

Sheila Lucas Lastra. Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca y máster en Gestión de la Documentación por la Universidad Complutense de Madrid. Como profesora de español, ha trabajado en la Universidad de Salamanca y en Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid. Como preparadora de textos, correctora y asesora lingüística, es colaboradora habitual de SGEL desde 2010 y ha intervenido en diversos proyectos para instituciones como la Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua o la Real Academia Española.

Enrique Martín Martín. Ingeniero informático especializado en la creación de aplicaciones web para bibliotecas. Ha trabajado en el ámbito de la digitalización para crear bibliotecas virtuales en el marco del proyecto Europea gracias a su puesto en la empresa Digibís. Se declara defensor del OpenData y del OpenGovernment.

Alessandro Mistrorigo. Actualmente *Visiting Research Fellow* en la Queen Mary University of London, consigue el doctorado en la Universidad Ca' Foscari de Venecia en 2007 especializándose en la poesía española del siglo XX. Es autor de varios artículos publicados en

revistas internacionales y libros colectivos. Su actividad de investigación se dirige principalmente al lenguaje poético contemporáneo en relación con las tecnologías digitales y el elemento de la voz.

Pau Damià Riera Muñoz. Pianista, violonchelista y compositor, ha estudiado en el Conservatorio Superior de Música Municipal de Barcelona y en la Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC). Combina la docencia con la actividad concertística. Ha trabajado junto a figuras como Calixto Bieito, Marc Rosich, Albert Guinovart, Abel Coll y Jordi Faura. Paralelamente, desarrolla su faceta como compositor, muy enfocada hacia el trabajo con medios audiovisuales, habiendo compuesto música para danza y teatro, y colabora habitualmente con la productora de animación 23 Lunes, junto al compositor y director de orquesta Carles Gumí.

Israel Roncero. Ha cursado Bellas Artes en la Universidad de Salamanca y el máster en Teoría y Crítica de la Cultura de la Universidad Carlos III. Su tesina versó sobre redes sociales y movimientos contraculturales con el título *La ventana abyecta. Persuasión y seducción en los nuevos espacios (in)materiales. Una aproximación antropológica*. Ha participado como ponente en varios congresos sobre feminismo, analizando el papel de la tecnología en la configuración del deseo y la sexualidad.

Vega Sánchez Aparicio. Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca. Actualmente cursa los estudios de doctorado en Vanguardia y Postvanguardia en España e Hispanoamérica en la misma universidad. Concretamente, realiza su investigación sobre el escritor venezolano Juan Carlos Méndez Guédez.

Carlos Santos Carretero. Licenciado en Filología Hebrea y Árabe por la Universidad de Salamanca, está realizando su estudios de posgrado dentro del programa de doctorado de la misma universidad en torno a la literatura apócrifa hebrea. Trabaja como traductor de árabe, hebreo, inglés y español y como redactor en publicaciones electrónicas de ocio y tecnología, como Tallon4 y Ociomedia.

Eugenio Tisselli. Ingeniero en Sistemas Computacionales en el TEC de Monterrey, máster en Artes Digitales en la Universidad Pompeu Fabra (titulación de la que ha sido posteriormente profesor y codirector) y doctorando en Z-Node, ha trabajado como investigador asociado en Sony Computer Science Lab (París) y en el proyecto europeo TAGORA. Es miembro del grupo de investigación Hermenia, asociado a la Universitat de Barcelona. Ha llevado a cabo múltiples proyectos artísticos y desarrollado programas, webs y aplicaciones como MIDIPoet o el PAC (Poesía Asistida por Computadora). Como poeta ha publicado también libros como *El drama del lavaplatos*.

Este mismo texto en la web

<http://revistacaracteres.net/revista/vol1n1mayo2012/sobre-los-autores>



Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital



<http://revistacaracteres.net>



Mayo de 2012. Volumen 1, número 1

<http://revistacaracteres.net/revista/vol1n1mayo2012/>

Contenidos adicionales

Campo conceptual de la revista Caracteres

<http://revistacaracteres.net/campoconceptual/>

Blogs

<http://revistacaracteres.net/blogs/>

Síguenos en

Twitter

http://twitter.com/caracteres_net

Facebook

<http://www.facebook.com/RevistaCaracteres>