

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

**Propuesta de intervención sobre el
monomito empleando metodología
significativa para Cultura Audiovisual 2º
Bachillerato**

| | |
|--|---------------------------|
| Trabajo fin de estudio presentado por: | Luis Ángel Abad Morales |
| Tipo de trabajo: | Propuesta de intervención |
| Especialidad: | Dibujo y Artes Plásticas |
| Director/a: | Alfonso Da Silva López |
| Fecha: | 3/1/2021 |

Resumen

Este trabajo diseña una propuesta de intervención para introducir el tema del monomito y su relación con el cine actual en la enseñanza secundaria de acuerdo al marco legislativo vigente. Para ello se apoya en una metodología significativa, aprovechando aspectos característicos de nuestra relación con el séptimo arte. El fuerte vínculo emocional que establecemos con las películas es aprovechado como recurso motivacional. Y el poder de adherencia del imaginario cinematográfico en la sociedad contemporánea, se establece como base idónea sobre la que anclar el aprendizaje de conceptos y proposiciones nuevas de acuerdo al planteamiento de David Ausubel. La intervención se estructura en seis actividades donde se repasan ejemplos de distintos géneros cinematográficos de acuerdo a contenidos y competencias propios de la asignatura de Cultura Audiovisual 2 de Bachillerato, y se recurre a distintos tipos de evaluación plástica, escrita, verbal, individual y grupal, para mejor afianzar los conocimientos adquiridos. El presente trabajo intenta plantear este diseño evitando alterar excesivamente tanto la organización normal del aula como el uso habitual de recursos materiales. Cumplidos fundamentalmente los objetivos del trabajo, esta propuesta de intervención ofrece un módulo de desarrollo potencialmente extensible a otros contenidos educativos sobre cultura cinematográfica. Y proyecta, en última instancia, un mecanismo pedagógico aclaratorio de la dimensión ideológica subyacente en todo discurso cultural conforme a un enfoque socioconstruccionista, con el que erosionar una dinámica potencial de establecimiento generacional de un *mito del monomito*.

Palabras clave: monomito, cine, aprendizaje significativo, Matrix, Pixar

Abstract

This work designs a proposal of intervention to introduce the subject of the monomyth and its relationship with the current movies in High School, according with the current legislative framework. The work leans on a meaningful methodology, taking advantage of some characteristic aspects of our relationship with the Seventh Art. The strong emotional bond that we establish with the movies is used as a motivational resource, and the power of adhesion of the cinematographic imaginary in the contemporary society, is established as the appropriate basis for anchoring the learning of concepts and propositions, according to Ausubel's proposal. The intervention is organized in six activities where examples of different genres are reviewed, according to the contents and competences of the course of Audiovisual Culture in Spanish High School, and they are used different kinds of plastic, written, verbal, individual and group evaluation to consolidate the acquired knowledge. The present work tries to avoid the change of the normal classroom, using the normal material resources. As the main goals of the work are accomplished, this proposal of intervention offers a module of development potentially applicable to other educational contents on movie culture, and in the end, it's projected as a pedagogical mechanism for enlightening on the ideological dimension underlying in every cultural discourse, according to a social constructionism approach, to erode the potential dynamics of generational establishment of a myth of the monomyth.

Keywords: Monomyth, movies, Audiovisual Culture, Meaningful Learning, Matrix, Pixar

Índice de contenidos

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 7 |
| 1.1. Justificación..... | 7 |
| 1.2. Planteamiento del problema | 9 |
| 1.3. Objetivos | 11 |
| 1.3.1. Objetivo general | 11 |
| 1.3.2. Objetivos específicos | 11 |
| 2. Marco teórico..... | 12 |
| 2.1. Marco legislativo nacional y autonómico | 12 |
| 2.1.1. Marco legislativo nacional..... | 12 |
| 2.1.2. Marco legislativo autonómico | 12 |
| 2.2. Metodología didáctica | 13 |
| 2.3. El monomito como convención hegemónica en tanto estructura de contenidos en la cultura audiovisual de masas contemporánea..... | 14 |
| 2.3.1. El monomito como sinónimo de éxito comercial..... | 14 |
| 2.3.2. La estructura narrativa del monomito según la concepción original de Joseph Campbell..... | 16 |
| 2.3.3. Otras versiones revisadas del monomito | 18 |
| 2.3.4. Aplicación de propuestas educativas que tienen como objeto de trabajo al monomito..... | 20 |
| 3. Propuesta de intervención..... | 21 |
| 3.1. Presentación de la propuesta | 21 |
| 3.2. Contextualización de la propuesta | 23 |
| 3.3. Intervención en el aula | 25 |
| 3.3.1. Objetivos..... | 25 |

| | | |
|--------|---|----|
| 3.3.2. | Competencias | 26 |
| 3.3.3. | Contenidos..... | 27 |
| 3.3.4. | Metodología | 27 |
| 3.3.5. | Cronograma y secuenciación de actividades | 31 |
| 3.3.6. | Recursos..... | 43 |
| 3.3.7. | Evaluación..... | 43 |
| 3.4. | Evaluación de la propuesta..... | 45 |
| 4. | Conclusiones..... | 47 |
| 5. | Limitaciones y prospectiva | 49 |
| | Referencias bibliográficas..... | 50 |
| | Anexo A. Aplicación del monomito a The Matrix..... | 61 |
| | Anexo B. Aplicación del monomito a 10 Cloverfield Lane | 63 |
| | Anexo C. Comparación entre The Matrix y 10 Cloverfield Lane | 67 |
| | Anexo D. Monomito en cada uno de los protagonistas de Soul | 70 |
| | Anexo E. Asignación de frames a fases del monomito | 73 |
| | Anexo F. Exégesis cinematográfica/monomito. Rúbrica..... | 77 |
| | Anexo G. Ejercicio expresión plástica libre. Rúbrica..... | 78 |
| | Anexo H. Trabajo en grupo. Rúbrica..... | 79 |
| | Anexo I. Invención escrita de una versión personal del monomito. Rúbrica..... | 79 |
| | Anexo J. Enunciado 1..... | 81 |
| | Anexo K. Enunciado 2..... | 81 |
| | Anexo L. Enunciado 3..... | 81 |
| | Anexo M. Enunciado 4..... | 82 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Significado de las fases del monomito de J. Campbell | 17 |
| Tabla 2. Comparación entre las fases de J. Campbell y C. Vogler | 19 |
| Tabla 3. Adaptación exegetica de Tabla 1 a metodología significativa aplicada al cine | 28 |
| Tabla 4. Ficha Actividad 1..... | 31 |
| Tabla 5. Ficha Actividad 2 | 33 |
| Tabla 6. Ficha Actividad 3 | 35 |
| Tabla 7. Ficha Actividad 4 | 37 |
| Tabla 8. Ficha Actividad 5 | 39 |
| Tabla 9. Ficha Actividad 6 | 41 |
| Tabla 10. Matriz DAFO Evaluación de la propuesta | 45 |
| Tabla 11. Aplicación del monomito a The Matrix..... | 59 |
| Tabla 12. Aplicación del monomito a 10 Cloverfield Lane..... | 62 |
| Tabla 13. Comparación entre The Matrix y 10 Cloverfield Lane..... | 66 |
| Tabla 14. Monomito en cada uno de los protagonistas de Soul..... | 69 |
| Tabla 15. Asignación de frames a fases del monomito..... | 72 |
| Tabla 16. Rúbrica 1..... | 77 |
| Tabla 17. Rúbrica 2..... | 78 |
| Tabla 18. Rúbrica 3..... | 79 |
| Tabla 19. Rúbrica 4..... | 79 |

1. Introducción

Este trabajo de fin de máster de Formación de Profesorado presenta una propuesta de intervención didáctica centrada en desarrollar contenidos emplazados dentro del área de Comunicación audiovisual, referidos al Bloque IV de Narrativa Audiovisual dentro de la materia de la asignatura Cultura Audiovisual II de Bachillerato. La propuesta de unidad didáctica presenta una forma significativa de enseñar al alumnado conocimientos sobre el monomito de Joseph Campbell, también llamado “El viaje del héroe”, desarrollado en su libro *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito* (1972) y publicado inicialmente en 1949. Considerando el marco de las asignaturas señaladas, el tratamiento de este tema se debe a la elevación a lugar común del monomito, en tanto recurso por defecto para solucionar la construcción de una historia de ficción dentro del cine de entretenimiento, y por extensión en otros medios audiovisuales como la publicidad o los videojuegos. La puesta en práctica de esta propuesta de unidad didáctica permitiría al alumnado reconocer y comprender conscientemente la existencia del monomito dentro de los contenidos que consume, pudiendo asimilar más apropiada y críticamente los diferentes mensajes y discursos que se administran en ellos.

1.1. Justificación

Por su elevación a paradigma comunicativo en términos de estructuración narrativa del cine comercial contemporáneo, el tema del monomito de Joseph Campbell se inscribe dentro del campo de materiales abordados a lo largo de la trayectoria investigadora del autor de esta propuesta, iniciada con una tesis doctoral sobre la relación entre Rock y Cultura en relación con la identidad moderna del rockero (Abad, 2001). Dicha trayectoria se enclava en el campo de los estudios culturales y aborda, como temas generales, las relaciones entre distintos niveles culturales y el análisis de contenidos ideológicos dentro de la industria cultural y del entretenimiento. Cabe señalar en este sentido, un estudio considerando la relación contemporánea entre mito y la industria cultural (Abad, 2003), junto a una serie de publicaciones que engranan esta relación con casos de estudio referidos a diferentes medios como la música popular (Abad, 2002), el arte contemporáneo (Antúnez-Roca y Abad, 2003), las superproducciones hollywoodienses dedicadas a la audiencia global menor de edad (Abad,

2019), y el campo de cruce entre los lenguajes del cine y los videojuegos (Abad, 2015). En este contexto, la indagación del grado de implantación de un determinado esquema narrativo a modo de recurso por defecto en la comunicación audiovisual contemporánea, como sucede en el caso del monomito, no constituye una tarea más, sino, bien al contrario, una investigación orientada hacia un elemento central de la cultura de masas contemporánea, toda vez que este trabajo asume la condición del cine como medio de comunicación hegemónico de nuestra cultura pese a la proliferación de pantallas en todos los ámbitos, de acuerdo con las tesis sostenidas en *La pantalla global* por Lipovetsky y Serroy (2009). Según dichas tesis, las formas de uso de los nuevos medios audiovisuales regirían sus discursos conforme al reconocimiento del prestigio canónico del “espíritu” cinematográfico, al punto de constituir, todavía, “la matriz de lo que se expresa fuera de él” (Lipovetsky y Serroy, 2009, p. 25).

Dentro del campo de enseñanza donde se enclava esta propuesta, el potencial de mejora educativa de la misma se comprende inicialmente en varios sentidos. En primer lugar, completa y desarrolla la aplicación de la enseñanza de un tema con gran presencia dentro de la comunicación audiovisual contemporánea, tanto dentro del cine como en otros medios. En segundo lugar, dota al alumnado de un recurso hermenéutico que le permite comprender más profundamente ciertos productos de consumo cultural, permitiéndole adentrarse potencialmente en el análisis de su dimensión ideológica, e incidiendo por tanto, de forma transversal, en competencias relativas a su formación ética y ciudadana. Así mismo, la asimilación de este tema se convierte en el germen de un recurso creativo potencialmente aplicable en diferentes campos profesionales donde se exija la habilidad de narrar. Dado que para la comprensión y asimilación de la aplicación del monomito en diferentes campos de la comunicación audiovisual contemporánea es necesario dotar al alumnado de recursos básicos referidos al campo de la semiótica y la narrativa, la introducción en el conocimiento de ambos terrenos constituye otro aspecto reseñable de este trabajo de fin de Máster. En resumen, este trabajo aportaría un recurso en relación con temas enclavados dentro de la gramática de la percepción y la alfabetización visual referidos al lenguaje y el mensaje visual, la imagen y la construcción de la identidad, la educación «en» los medios, y la comunicación y los medios masivos con una incidencia particular en el campo del cine y la publicidad contemporáneos.

1.2. Planteamiento del problema

Este trabajo de fin de máster parte de considerar el papel sustancial de la función educativa que recae implícitamente en los medios de comunicación actuales, dada la “gran prevalencia del uso de la pantalla mediática entre niños de 6 y 8 años” (Schmidt et al., 2012, p. 1338). Bajo esta idea subyace la premisa de que los contenidos de los medios de comunicación son significativos por defecto, y que el aspecto de consumo englobado por la categoría de entretenimiento no señala ausencia de ideología en los discursos de dichos contenidos, sino al contrario. Por decirlo con palabras de Richard Maltby (1983), Hollywood no ofrecería “entretenimiento inofensivo” sino que, bajo la apariencia de neutralidad de los contenidos desplegados por sus superproducciones, fomentaría precisamente una “ideología del consenso”.

El volumen de contenidos que se producen conforme a un crecimiento exponencial de la cantidad de información en nuestra sociedad incide directamente en la construcción de una “primera personalidad digital” (Hutchinson, 2020). Una relación tan temprana como radical con el consumo de contenidos invitaría a reconsiderar el papel de la educación reglada en este sentido, precisamente respecto a los que caen bajo la categoría de entretenimiento. Ya en la década de los 30, el célebre Código Hays comienza por afirmar que “las películas de cine se consideran antes que nada entretenimiento”, y “la humanidad siempre ha reconocido el valor del entretenimiento conforme a la reconstrucción de los cuerpos y almas de los seres humanos” (Hays, 2020, p. 2). El aumento del consumo diario de entretenimiento tras la segunda guerra mundial, sin parangón histórico, invitaría a revisar el lugar de la escuela en la formación educativa del alumnado respecto a los medios de comunicación contemporáneos.

Si los relatos compartidos nos permiten negociar una versión consensuada de la realidad y el consumo normativo de contenidos durante el tiempo de ocio de los menores de edad viene regido por la categoría de entretenimiento cinematográfico (Carroll, 1999), la estructuración esquemática de estos relatos conforme al monomito convertiría a dicha referencia en una especie de trasfondo cultural, que resuena a modo de constante ideológica. Identificarla y comprenderla supondría tener un acceso más consciente, responsable y crítico, respecto a los discursos de las películas que la contienen, siendo este, uno de los objetivos de la asignatura que en que se enclava este trabajo.

Por tanto, la inclusión específica del monomito dentro de la materia relativa a comunicación audiovisual en el marco de la enseñanza de secundaria vendría a responder a este conjunto de cuestiones. Por un lado, incidiendo en el tema del mito como relato ejemplar, al punto de solucionarse en una suerte de denominador común de otro conjunto de referencias pertenecientes a los más diversos folclores, tal y como Campbell evidencia profusamente a lo largo de su libro. Por otro lado, en relación a la administración contemporánea de este relato en contenidos de distintos medios de comunicación audiovisual de forma casi normativa. A través de esta propuesta de intervención, la educación reglada asumiría la función de dotar al alumnado de recursos frente a un paradigma narrativo, para generar competencias de capacidad reflexiva y crítica más allá de la ausencia de consciencia que acompaña al contrato oficioso de suspensión de incredulidad que rige ante la pantalla emisora de contenidos pertenecientes a la categoría de ficción.

Este trabajo de fin de Máster plantea, pues, un recurso formativo frente al escenario social formado por el consumo de productos audiovisuales de la sociedad contemporánea. Para lo cual se presume necesario seleccionar un número de ejemplos que ilustre el uso del monomito en su diversidad formal y narrativa a través de distintos géneros. Por lo que respecta a la presentación de estas referencias, en relación a las limitaciones temporales propias del horario escolar, esto supone extraer de entre los múltiples casos de adaptación del monomito al cine, un número limitado de casos que ilustre el problema, desde su percepción más tópica a alguna de sus aplicaciones más actuales. Por último, la metodología significativa aparece como la mejor forma de articular la intervención para comprender el objeto de este trabajo, debido a la relación apriorística del alumnado con el cine de entretenimiento, facilitando con ello un conocimiento previo, reforzado por la propia motivación que caracteriza a la emocionada implicación del espectador ante la pantalla, que funcionará como anclaje potencial del aprendizaje propuesto.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Diseñar de una propuesta de intervención para introducir el tema del monomito de Joseph Campbell y su relación con el lenguaje cinematográfico en el ámbito de enseñanza de la Comunicación Audiovisual.

1.3.2. Objetivos específicos

- Explicar el monomito del Joseph Campbell de forma adaptada al desarrollo personal y cognitivo propio del alumnado de Bachillerato.
- Explicar la utilización del monomito como denominador común de relatos aparentemente diferentes en ejemplos del cine y la publicidad.
- Convertir el esquema narrativo del monomito en un recurso del alumnado para el desarrollo de su propio potencial creativo.
- Desarrollar actividades que faciliten la comprensión de información sobre análisis semiótico y *storytelling*, en tanto recursos necesarios para comprender la información administrada en esta propuesta de intervención sobre el monomito.
- Aprovechar las características específicas de nuestra relación con el imaginario cinematográfico para favorecer un tipo de aprendizaje significativo.

2. Marco teórico

La búsqueda de fuentes para la elaboración de este marco teórico ha tomado como base los libros sobre el monomito de Joseph Campbell y Christopher Vogler. Por lo que respecta a la metodología significativa, se ha tomado como base la revisión a gran escala efectuada por Ausubel sobre su monográfico de 1963 dedicado al aprendizaje desde un punto de vista cognitivo, publicado por Springer en el 2000. Diversas búsquedas de artículos en Google Scholar, Jstor y Researchgate completaron la bibliografía conforme a los siguientes temas: El cine como herramienta de aprendizaje significativo, aplicación diversa del monomito a la educación, relación entre identidad y entretenimiento dentro del campo de consumo dedicado a los menores de edad, monomito y videojuegos, percepción del entretenimiento como factor educativo dentro de la propia industria del cine. En plataformas como Jstor y Researchgate se aprovechó su sistema de filtrado por categorías, mientras que Scholar exigió el cribado de información mediante afinación de palabras clave y uso de booleanos. Dialnet se exploró en función de estos temas para comprobar la existencia de trabajos en español, encontrando una referencia sobre aplicación de cine al aula como medio de enseñanza significativa que se convirtió en una de las bases del trabajo. La naturaleza audiovisual del material de trabajo derivó búsquedas puntuales en Youtube. Todos los trabajos referenciados en esta bibliografía fueron adquiridos para su estudio y utilización en este marco.

2.1. Marco legislativo nacional y autonómico

2.1.1. Marco legislativo nacional

El marco legislativo nacional donde tiene cabida el diseño de intervención didáctica propuesto en este trabajo de fin de Máster se enclava dentro de la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) 8/2013, de 9 de diciembre, cuyo currículo básico para las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato quedó publicado en el Real Decreto 1105/2014, el 26 de diciembre 2015.

2.1.2. Marco legislativo autonómico

La adaptación del marco legislativo nacional en el contexto autonómico de la Comunidad Foral de Navarra está desarrollado a través de los Decretos Forales 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la

Comunidad Foral de Navarra, y el 25/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra. A su vez, la Orden Foral 46/2015, de 15 de mayo, del Consejero de Educación, regula la implantación y el horario de las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos situados en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra. Y la 47/2015, de 15 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regula la implantación, se desarrolla la estructura y se fija el horario de las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en los centros educativos situados en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra.

2.2. Metodologías didácticas

El presente proyecto toma como metodología de referencia la propuesta de aprendizaje significativo de David Ausubel (2000). Esta propuesta busca la eficiencia en el aprendizaje mediante la aplicación de un enfoque cognitivo en la estructura de la enseñanza, favoreciendo una relación óptima entre las ideas nuevas a aprender y las ya existentes, tomando a estas últimas como base. Frente al enfoque memorístico de la enseñanza tradicional, el aprendizaje significativo plantea “procesos asimilativos” de comprensión de ideas que incluyen tres pasos:

“(1) El anclaje selectivo del material de aprendizaje a ideas relevantes existentes en la estructura cognitiva; (2) la interacción entre las ideas novedosamente introducidas y las ideas relevantes ya existentes (anclantes), con el significado previo surgiendo como producto de esta interacción: y (3) la conexión en el intervalo de memoria (retención) de los nuevos significados emergentes con sus correspondientes ideas anclantes” (Ausubel, 2000, p. 8).

Para la aplicación de estos tres pasos en el presente trabajo, se considera al monomito como conjunto de ideas novedosas, que serán ancladas a las partes correspondientes de la historia relatada por una película, produciendo una interacción entre ambos materiales de enseñanza a través de una explicación que favorezca una asociación por analogía. En este sentido, se entiende que la contrastada capacidad de gratificación emocional promovida por la experiencia perceptiva audiovisual de entretenimiento (Bartsch, 2012), convierte al cine en un medio especialmente idóneo para facilitar la enseñanza significativa. No obstante, este

trabajo no sólo toma al cine como medio sino que también lo contempla como fin educativo. El trabajo utiliza el cine para enseñar sobre la forma en que se hace cine.

Este trabajo también toma como referencia una Tesis de grado dedicada concretamente al cine como herramienta de aprendizaje significativo (Neira Bossa, 2015). Su percepción “circunstancial” (2015, p. 43) de la relación entre la realidad y las representaciones audiovisuales quedaría aquí, sin embargo, matizada por la creciente ubicuidad de la pantalla en la vida diaria, dotándola de un protagonismo normativo conforme a un enfoque socioconstruccionista de la realidad. Es en función de esta relación sustancial con la propia realidad del espectador que la capacidad del cine para narrar “grandes historias, leyendas, hazañas, héroes” (2015, p. 4) permitiría, pero también exigiría, un “carácter reflexivo y argumentativo” (2015, p. 8) por el que convertirse en “estrategia pedagógica [...] aplicada a la enseñanza en la escuela” (2015, p. 10), pero también en objeto de estudio en sí mismo.

2.3. El monomito como convención hegemónica en tanto estructura de contenidos en la cultura audiovisual de masas contemporánea

2.3.1. El monomito como sinónimo de éxito comercial

En su conferencia sobre *El proceso creativo detrás de GRIS* (Cuevas, 2019), el desarrollador del videojuego del mismo nombre expone a partir del minuto 11 el apartado de Narrativa llevado a cabo por su Estudio. Debido a que este videojuego supuso el arranque empresarial de un proyecto formado por un puñado de profesionales, sus decisiones creativas estuvieron marcadas por un imperioso criterio de eficacia, entendiéndose como tal una orientación de cada elemento del videojuego encaminada a asegurar el éxito comercial de ventas frente a una inversión de la producción marcada por el mínimo coste de tiempo y recursos. A este respecto Cuevas explica que “a veces es muy difícil expresar una historia. Entonces, lo que hicimos [...] es construir un diagrama haciendo nuestra propia versión del *viaje del héroe*, si conocéis las películas...” (2019). El ejemplo indica hasta qué punto, actualmente, la referencia del “viaje del héroe”, o monomito, se ha convertido en un lugar común emblemático a la hora de comprenderse como un recurso narrativo al que acogerse por defecto y sin necesidad de mayor justificación, dentro de la producción de contenidos en la cultura de masas contemporánea.

El ascenso del monomito a lugar común hegemónico en términos de estructura narrativa en el campo de la ficción audiovisual tiene su propia historia, que arranca en una decisión del director de cine George Lucas. Embarcado en lo que inicialmente era una pequeña producción, Lucas decidió hacer uso de este esquema narrativo para estructurar la historia de *Star Wars* (Lucas, 1977). El éxito comercial y cultural de esta película, que cambiaría toda una forma de comprender la propia industria del cine, se comprendió que se debía en parte a esta decisión. La cuestión está recogida en infinidad de documentos de toda naturaleza, y puede rastrearse de primera mano en una entrevista a Lucas donde recuerda cómo conoció *El viaje del héroe* en sus clases de Antropología, decidiendo “introducirlo en un trepidante serial de acción y aventura de sesión de Matinee” (Lucas, 2018). Para Lucas, la mitología constituye “una forma de arqueología psicológica” (Lucas, 2018), de forma que el uso del mito permite dotar de una dimensión de universalidad a las historias cinematográficas, apelando a cuestiones fundamentales del ser humano expresadas en pensamientos íntimos, temores y relaciones familiares.

El ascenso del monomito a paradigma narrativo contemporáneo encuentra un giro relevante de los acontecimientos en la publicación del libro *The Writers Journey: Mythic Structure for Writers* de Christopher Vogler (2007), donde este autor sienta las bases del análisis que permitirán su uso cinematográfico indiscriminado al hilo de un repaso donde revisa elementos narrativos de casi 200 películas, invitando a considerar este recurso más como una directriz básica que como una “receta de cocina” o “fórmula matemática” (Vogler, 2007, p. 231). Desde que se instituyera esta referencia a finales de los 90, la recurrencia del esquema narrativo basado en un protagonista heroico que emprende una aventura con viaje de vuelta a casa se ha hecho tan constante que, poco más de una década después, Susan Mackey-Kallis la revisa bajo la etiqueta de “perenne” (2001). Esta evidencia no agota la cuestión, sino que más bien invita a revitalizarla mediante nuevos análisis que extienden la bibliografía y los ejemplos de aplicación incontablemente. Por ejemplo, Donald E. Palumbo sigue revisando en 2014 el monomito, aportando 28 visiones del mismo en la ciencia ficción contemporánea que incluyen ejemplos actualizados de películas y franquicias como *Star Wars* y la *La fuga de Logan*, diversos films de culto como *Tron* o *Escape from New York*, formulaciones de *Dune* en diferentes medios, *Terminator*, *Regreso al futuro*, *Desafío Total* y *Matrix*, o el *reboot* de la serie *Star Trek* emprendido por J. J. Abrams. Con estas referencias se apuntan tanto claves del

ascenso del monomito a paradigma narrativo hegemónico en el cine de entretenimiento, como la plena vigencia de su aplicación.

2.3.2. La estructura narrativa del monomito según la concepción original de Joseph Campbell

El esquema del monomito está planteado inauguralmente por Josep Campbell en su libro *El héroe de las mil caras* (1972). En él traza un viaje de realización personal prototípico a través de un estudio de mitología comparada. El protagonista de este viaje es un personaje con un destino heroico, que, en última instancia, se debe a la asunción sacrificial de un carácter estoico a través de una “sumisión alcanzada por sí mismo” (Campbell, 1972, p. 18).

El monomito narra un viaje que consta de tres etapas básicas, donde se dispone una salida del héroe del mundo ordinario, un transcurso iniciático por un mundo dominado por lo sobrenatural donde el héroe se ve sometido a una serie de retos y pruebas, y un regreso al mundo ordinario para compartir con sus semejantes el don obtenido a través de su sacrificio. Cada una de estas etapas básicas compone un capítulo de la primera parte del libro que a su vez está dividido en subetapas, donde se va desgranando el esquema que ha terminado por hacerse tan popular. El libro de Campbell tiene una segunda parte dedicada a vincular mitología comparada con psicoanálisis, entrando en profundidades existenciales que no caben en una asignatura sobre Cultura Audiovisual de Bachillerato, y que la propia aplicación cinematográfica a contenidos de entretenimiento suele degradar. Por tanto, como material de enseñanza de Bachillerato, el monomito se contempla en tanto esquema narrativo estructurador de un relato ejemplarizante.

De acuerdo con este enfoque, este trabajo se centra en el conjunto de divisiones que componen el monomito. La primera etapa se denomina “La partida”, y comprende las siguientes subetapas: *La llamada de la aventura*, *El rechazo de la llamada*, *La ayuda sobrenatural*, *El cruce del primer umbral* y *El vientre de la ballena*. La segunda etapa se denomina “La iniciación”, y comprende las siguientes subetapas: *El camino de las pruebas*, *El encuentro con la diosa*, *La mujer como tentación*, *La reconciliación con el padre*, *Apoteosis* y *La gracia última*. La tercera etapa se denomina “El regreso”, y comprende las siguientes subetapas: *La negativa al regreso*, *La huida mágica*, *El rescate del mundo exterior*, *El cruce del umbral del regreso*, *La posesión de los dos mundos* y *Libertad para vivir*. Este esquema se representa típicamente a través de un esquema circular que expresa “la magnificación de la

fórmula representada en los ritos de iniciación: separación-iniciación y retorno” (Campbell, 1972, p. 27). Conforme a las necesidades de este trabajo, el resumen abreviado del significado es el siguiente:

Tabla 1: Significado de las fases del monomito de J. Campbell

| Fase del monomito | Acontecimiento que se narra en ella |
|--------------------------------|--|
| La Llamada a la aventura | El protagonista es invitado a salir de un mundo ordinario seguro y cómodo, pero donde siente que le falta algo esencial. |
| La negativa al llamado | El protagonista muestra reticencias a emprender la aventura, bien por temor o por no sentirse digno. |
| La ayuda sobrenatural | Un acontecimiento y/o persona extraordinarios “empujan” al protagonista. |
| El cruce del primer umbral | Salida de los límites del mundo ordinario. |
| El vientre de la ballena | Introducción de pleno en la aventura a través de un mundo sorprendente donde hay un conflicto por resolver. |
| El camino de las pruebas | Primeras pruebas dominadas narrativamente por un tono emocional gratificante (sorpresa, excitación, diversión, susto). |
| El encuentro con la diosa | Encuentro con un personaje que encarna alegóricamente la sabiduría primordial y ayuda al protagonista con algún don o sabiduría a utilizar en un momento clave de la historia. |
| La mujer como tentación | Prueba pasional donde el protagonista puede fracasar ejemplarmente en su aventura. A menudo representada bajo el arquetipo de la mujer fatal (Carmen, Judith, Mujer de rojo, etc.) |
| La reconciliación con el padre | Situación donde se soluciona un conflicto de origen que arrastraba el protagonista. A menudo representada bajo el arquetipo de la autoridad paterna (Edipo, Cristo, etc.). |
| Apoteosis | El conflicto se expresa sin vuelta atrás y protagonista asume un sacrificio radical. Se produce su muerte y el milagro de su resurrección, bien literal o simbólica. |

| | |
|--------------------------------|---|
| La gracia última | El sacrificio dota al héroe de un don sublime. |
| La negativa al regreso | El protagonista muestra reticencias para volver al mundo ordinario, en su misión por compartir el don obtenido con el colectivo. |
| La huida mágica | Un acontecimiento extraordinario empuja al protagonista a abandonar el mundo de la aventura. |
| El rescate del mundo exterior | El protagonista recibe ayuda del mundo ordinario en su misión de volver a casa. |
| El cruce del umbral de regreso | El protagonista regresa al mundo ordinario |
| La posesión de los dos mundos | El protagonista aparece con el poder de desenvolverse en los dos mundos. |
| Libertad para vivir | El don adquirido el poder de superar la limitación inicial que impedía una realización plena, y se usa para liberar al colectivo. |

Fuente: Elaboración Propia

2.3.3. Otras versiones revisadas del monomito

Como se ha señalado, en cierta forma el éxito cinematográfico del monomito se debe a la revisión que efectúa Christopher Vogler en su célebre libro *The Writer's Journey. Mythic Structure for Writers* (2007). Efectuada en 1992, su aplicación desde entonces ha contribuido a configurar los contenidos de entretenimiento en este siglo XXI. La revisión de Vogler reduce las 17 etapas de Campbell a 12, de acuerdo a la siguiente organización: La primera etapa comprende las subetapas *Mundo ordinario, Llamada a la aventura, El rechazo de la llamada y El encuentro con el Mentor*. La segunda etapa comprende las subetapas *Cruzando el primer Umbral, Pruebas, Aliados y Enemigos, Aproximación a la Cueva recóndita, La Ordalía y La Recompensa*. La tercera etapa comprende las subetapas, *El Camino de regreso, La Resurrección y Regreso con el Elixir*. Comparativamente, la relación entre ambas versiones sería la siguiente:

Tabla 2: Comparación entre las fases de J. Campbell y C. Vogler

| Fases J. Campbell | Fases C. Vogler |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| (Mundo Ordinario) | Mundo ordinario |
| La Llamada a la aventura | Llamada a la aventura |
| La negativa al llamado | El rechazo de la llamada |
| La ayuda sobrenatural | El encuentro con el Mentor |
| El cruce del primer umbral | Cruzando el primer Umbral |
| El vientre de la ballena | Aproximación a la Cueva recóndita |
| El camino de las pruebas | Pruebas, Aliados y Enemigos |
| El encuentro con la diosa | Pruebas, Aliados y Enemigos |
| La mujer como tentación | Pruebas, Aliados y Enemigos |
| La reconciliación con el padre | Pruebas, Aliados y Enemigos |
| Apoteosis | La Ordalía, La Resurrección |
| La gracia última | La Recompensa |
| La negativa al regreso | El Camino de regreso |
| La huida mágica | El Camino de regreso |
| El rescate del mundo exterior | El Camino de regreso |
| El cruce del umbral de regreso | El Camino de regreso |
| La posesión de los dos mundos | Regreso con el Elixir |
| Libertad para vivir | Regreso con el Elixir |

Fuente: Elaboración Propia

Cuando comparamos las fases de Campbell y Vogler, aparece una coincidencia sustancial entre ambas propuestas. La propuesta de Vogler simplifica algunas de las formalidades del esquema de Campbell, para permitir que este sirva como base narrativa de historias no necesariamente enclavadas en contextos de fantasía.

Otra variante característica del monomito que se hace obligado apuntar para contextualizar este tema, se debe a la llevada a cabo por Robert Jewett y John Shelton Lawrence en su libro, *El monomito americano* (1977). Publicado el mismo año del estreno de *Star Wars* y dos décadas antes de que el libro de Vogler, *El monomito americano* incide indirectamente en la popularización de este tema, toda vez que Jewett y Shelton Lawrence lo aplican a una reflexión sobre cuestiones específicas de la cultura estadounidense relativas a su identidad democrática y la configuración social característica de comunidades sometidas a problemas surgidos del establecimiento precario propio de una condición pionera. La versión americanizada del monomito no altera las fases de la versión de Campbell, sino que las pone en función de temas como "el contexto edénico, la naturaleza moralizadora, las instituciones impotentes de la democracia, la comunidad estúpida, la renuncia sexual y el éxtasis Tertuliano" (Jewett y Shelton Lawrence, 1977, p. 161). A la vista de todo esto y considerando que, ante la existencia de distintas versiones del monomito, uno de los primeros problemas de este trabajo consiste en seleccionar la versión más óptima para su aplicación al mismo, tras revisar estas y otras referencias menores se ha optado por mantener la versión original de Campbell como esquema y material de enseñanza de este proyecto.

2.3.4. Aplicación de propuestas educativas que tienen como objeto de trabajo al monomito.

Un último intento de contextualización dedicado al uso del monomito en el ámbito de la enseñanza obliga a presentar su uso como recurso en terrenos tan diversos como la enseñanza musical (Simon, 2019) (Hollander, 2002), el diseño instruccional (Hokanson y Fraher, 2008), los deportes (Gahan, 2014), educación en liderazgo (Austin, Nolan y O'Donnell, 2009), educación en management (Phan, Siegel, Wright y Siegé, 2009), su uso en trabajo social (Dybicz, 2012), o su uso como recurso para visualizar teoría literaria (Muller, 2006). Otra serie de trabajos abordan el uso del monomito como recurso para la propia formación de profesorado, planteando, por ejemplo, la educación del profesorado como viaje a través de

su uso metafórico (Drake, 1992), (Goldstein, 2005), la consideración del papel del profesor como mentor (Daloz, 1983) o el uso de historias aplicadas a la labor docente (Uhl y Lankenau, 2013). Dentro de estos trabajos centrados en el monomito como recurso escolar hay también ejemplos de su uso como factor de bienestar en clase de secundaria (Countryman y Stewart Rose, 2017). No aparecen, por tanto, ejemplos de estudios dedicados a facilitar la comprensión del monomito mediante la combinación de análisis de distintos referentes populares y el uso de recursos plásticos, con el objetivo de capacitar al alumnado para asimilar apropiadamente contenidos audiovisuales producidos específicamente para su consumo, para mejor comprender sus mensajes mediante la adquisición de un mayor margen de interpretación crítica y consciente. Sí existe por otra parte un amplio conjunto de trabajos dedicados a comprender el papel del monomito en películas de diversa índole como *Regreso al Futuro* (Palumbo, 2006), el caso de *Avengers* dentro del cine Marvel (McSweeney, 2018a) (McSweeney, 2018b) (McSweeney, 2018c), por supuesto a *Star Wars* (Lancashire, 2000), un análisis comparativo entre esta saga y la de *Star Trek* (Geraghty, 2005), un análisis de los héroes femeninos de Andre Norton (Yoke, 1991), o trabajos dedicados a Buffy cazavampiros (Wilcox, 2014), *Mad Max* (Conterio, 2019), Superman (Muñoz, 2020), un análisis comparativo entre Superman y Jesucristo (Boehm, 2000), Lara Croft (Lancaster, 2004), y referentes cinematográficos ajenos al fenómeno *blockbuster* como *The Heartbreak Kid* (Bastow, 2019), ejemplos del cine de los hermanos Cohen (Ashe, 2009), *The War Within* (Petrovic, 2017) o la obra de Chuck Palahniuk (McCracken, 2016). Los trabajos sobre el monomito centrados en cultura audiovisual son tan amplios que abordan temas tan exóticos como la propia carrera cinematográfica de John Wayne (McGhee, 1988), El Maestro y Margarita (Ludwig, 2002), o la inefable serie televisiva *Ancient Aliens* (Malley, 2018), pero el objeto de análisis está centrado en el monomito sin que su enseñanza dentro de un diseño de intervención añada un caso de aplicación concreta al mismo.

3. Propuesta de intervención

3.1. Presentación de la propuesta

La presente propuesta de intervención diseña una unidad didáctica para explicar el tema del monomito de Joseph Campbell y su relación con el lenguaje cinematográfico dentro del

ámbito de enseñanza de la Comunicación Audiovisual adaptada a una metodología significativa. En relación al desglose planteado por el marco teórico, se concretan las siguientes condiciones de la misma:

Con respecto al alcance cultural del monomito y tras haber revisado sus versiones más reconocidas, el trabajo se ciñe al esquema original presentado por Campbell.

Con respecto a los referentes audiovisuales para ilustrar su aplicación, el trabajo combina un ejemplo clásico de adaptación cinematográfica del monomito con otras referencias, fruto de un análisis propio, donde se intenta abarcar desde el perfil más reconocido popularmente de esta temática hasta nuevos ejemplos por lo que respecta tanto a películas como a medios de comunicación diferentes al cine, como la publicidad.

Con respecto a la formalización metodológica de estos contenidos en función de la enseñanza significativa, la unidad didáctica se diseña en función de una estructura temporal que permita convertir la información de las películas utilizadas como ejemplo en material cognitivo de anclaje donde fijar los nuevos conocimientos sobre el monomito. Para ello se considera adecuado promover una dinámica de participación en clase donde el debate colectivo permita hacer aflorar tanto la información referida a las ideas transmitidas por la película en función de la historia administrada por el guion, como la referencia de la fase del monomito a la que correspondería cada una de esas ideas por analogía metafórica. También se ha considerado que este esquema estuviese delimitado por un número de ejemplos adecuado y una duración temporal óptima para introducir las nuevas ideas aprovechando la dinámica de motivación generada por el uso del cine y el manejo de información novedosa, lo cual obligó a restringir los ejemplos frente al planteamiento inicial, renunciando con ello a elementos de interés personal sobre el tema de este trabajo. Esta restricción contempla también la exclusión de títulos considerados inicialmente, que en última instancia presentan una complejidad que no se corresponde con el nivel cognitivo propio del alumnado en fase de desarrollo propio de la edad de Bachillerato. Se ha eliminado en este sentido el análisis de *Adaptation. El ladrón de orquídeas* (Jonze, 2002), con el que se pretendía exponer una aplicación paradójica del monomito al cine de acuerdo a un planteamiento posmoderno. Contra el riesgo de alienar al alumnado con los aspectos más complejos del monomito, se optó por circunscribir el aprendizaje de este a rudimentos semióticos y la comprensión de narrativas audiovisuales enmarcadas claramente dentro del cine de *entretenimiento*. En todos los casos, el análisis de

los contenidos en función del monomito se ha efectuado personalmente, y no se ha delegado esta tarea en estudios previos para los ejemplos más populares y característicos en este sentido. Los ejemplos utilizados quedaron como sigue:

- *The Matrix* (Wachowski y Wachowski, 1999). Género: Ciencia Ficción. Película seleccionada por constituir uno de los ejemplos emblemáticos de referencia a la hora de contemplar un caso de éxito adaptando el monomito al guion cinematográfico. Además, la película es un referente de la Ciencia Ficción de comienzos de siglo, que se introduce en temáticas filosóficas contemporáneas como la relación posmoderna entre realidad y simulacro (Baudrillard, 1978). Sinopsis. Anexo 1.
- *10 Cloverfield Lane* (Trachtenberg, 2016). Género: Terror y suspense. Película reciente y de un género totalmente distinto a la anterior, que permite demostrar la capacidad del monomito para estructurar historias aparentemente distintas con gran contraste. Sinopsis. Anexo 2.
- *Soul* (Docter, 2020). Género: Cine de animación. Película de la factoría Pixar que tiene la peculiaridad narrativa de yuxtaponer dos monomitos aplicados a sendos protagonistas, donde cada uno de estos personajes actúa alternativamente como héroe y mentor del otro.
- *Hands: Peugeot* (Dolan, 2012). Este ejemplo permite demostrar la utilización del monomito como recurso dentro del ámbito de la publicidad, a través de una concepción del storytelling en forma de fugaz micronarrativa. A través de una rápida sucesión de imágenes que dura menos de un minuto para anunciar un coche a través de un montaje aparentemente insignificante y caótico.

3.2. Contextualización de la propuesta

La propuesta tiene lugar en una escuela que incluye estudios de Bachillerato artístico, Grados Medios de animación y diseño, y Estudios Superiores de diseño gráfico en Navarra, comunidad autónoma situada al Norte de España que linda con las comunidades de Aragón, País Vasco y La Rioja. Con una superficie total de algo más de 10.000 km², Navarra cuenta con algo más de 650.000 habitantes, con un tercio de su población concentrada en torno a Pamplona y sus alrededores. Rige un régimen foral con especificidades propias dentro del Estado, y se hablan

dos lenguas, de las cuales, el euskera se maneja con distinto grado de oficialidad en función de la división lingüística establecida legalmente. Su clima es muy diverso, recorriendo desde un clima de montaña en los Pirineos al Norte hasta un clima desértico al Sur, en la zona de las Bardenas. Económicamente ocupa el tercer puesto de PIB per cápita entre comunidades, lo que se traduce en un buen nivel de vida con un nivel cultural acorde.

Escuela de Arte y Superior de Diseño de Corella (EASDi)

El centro escolar está ubicado en Corella, ciudad perteneciente a la Merindad de Tudela. A casi 100 km. de Pamplona, cuenta con poco más de 2000 habitantes. Su economía es eminentemente agrícola, con especial desarrollo de sus bodegas actualmente. Constituye el tercer municipio más poblado de La Ribera, comarca enclavada al Sur de la comunidad. De acuerdo al informe sobre *Desiguales territoriales* en Navarra publicado por la Universidad de Navarra, esta zona “presenta sin duda la peor situación socioeconómica de Navarra, con posiciones bastante alejadas de la media en la mayoría de los indicadores, a pesar de la juventud relativa de su población (en el marco de Navarra)” (Anaut, Laparra y García, 2014, p. 37). Esta circunstancia afectaría por tanto a Corella.

En una comunidad con tendencia a centralizar sus recursos en capitales comunitarias y comarcales, Corella cuenta con el único centro de la Merindad dedicado al Bachillerato artístico, y con los únicos Estudios Superiores dedicados al diseño gráfico de la provincia. El centro donde se contextualiza la propuesta, dota así a Corella de alumnado proveniente de fuera de la ciudad. El abanico de titulaciones ofrecido por el centro es el siguiente: Bachillerato artístico con ramas de *Artes escénicas, música y danza, y Artes plásticas, diseño e imagen*. Ciclo de Grado Medio de Asistencia al producto gráfico interactivo. Ciclos Superiores, con ramas de Ecodiseño y Técnico superior de Artes plásticas y diseño en Animación y Estudios Superiores de Diseño gráfico.

Idoneidad del tema de la intervención en el centro escolar seleccionado.

Todas sus dinámicas sociales e institucionales del centro donde se plantea la propuesta, mantienen una subrayada relación con el arte y la creatividad. El dibujo, la plástica y la comunicación audiovisual no constituyen aquí un elemento periférico de la oferta educativa, sino el núcleo esencial de la misma. Así, el análisis sobre la imagen y sus discursos aparece como una práctica transversal a las distintas enseñanzas que se imparten en él (arte, diseño

gráfico, animación, escénicas). Esto se expresa en los distintos programas educativos de las titulaciones ofertadas, pero también en distintos acontecimientos oficiales propuestos institucionalmente por la escuela y en la actividad espontánea del alumnado. En resumen, se espera que las particularidades del Bachillerato Artístico y el clima general de la escuela atemperen la dificultad potencial de la unidad didáctica aquí presentada conforme.

Estructura del aula

Los grupos de Bachillerato engrosan un número cercano a los 30 alumnos de media, ubicados en un aula cuadrangular organizada mediante mesas individuales separadas entre sí por algo más de un metro. La ordenación del alumnado tiene lugar a criterio consensuado del profesorado, de acuerdo a la mejor forma de mantener la disciplina en las clases según las distintas interacciones entre compañeros. Para las actividades propias de este trabajo, las aulas cuentan con material informático y proyector para emitir las películas y exponer imágenes ilustrativas de la explicación, y una pizarra blanca esmaltada de 180x90 cm. y fotocopias con fichas para completar los recursos. Debido a que parte de la intervención consiste en visionar películas cuya duración excede la hora normal de clase, se negociará con profesorado de otras asignaturas en horas adyacentes para intercambiar horarios puntualmente, tal y como es costumbre hacerse para ciertos casos excepcionales informando debidamente a la Dirección del centro. Debido a la metodología significativa usada en esta intervención, las sesiones alternarán clase magistral, visionado, debate general y actividades individuales, por lo que no se estima necesario alterar la organización normal del aula.

3.3. Intervención en el aula

3.3.1. Objetivos

Combinando objetivos generales de Bachillerato y de la materia de Cultura Audiovisual en relación a la enseñanza del monomito en el cine.

- O1: Facilitar competencias para el análisis de los elementos expresivos y técnicos respecto a contenidos audiovisuales basados en el monomito, para dotar de conciencia crítica y servir para crear una ciudadanía más responsable, crítica y participativa.
- O2: Saber leer los productos audiovisuales para comprender su mensaje y, de forma complementaria, con el fin de conocer mejor la realidad de la cultura audiovisual para

valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución por lo que respecta al cine de entretenimiento.

- O3: Analizar la importancia de la función expresiva de la imagen, el sonido y la música en el proceso de creación de audiovisuales; asimismo, comprender la organización de la producción de audiovisuales, desarrollando, con ello, el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- O4: Facilitar a los alumnos y alumnas herramientas educativas que les ayuden a gestionar la marea de datos, información, imágenes, sonidos, y posibilidades creativas que diariamente reciben en casi todos los ámbitos en los que se desarrolla su vida, permitiéndoles, con ello, utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

3.3.2. Competencias

Las competencias para el currículo de las enseñanzas del Bachillerato artístico en la Comunidad Foral de Navarra vienen dictadas en el Decreto Foral 25/115, de 22 de abril, publicado en el Boletín Oficial de Navarra número 127, el 2 de julio de 2015. Estas competencias se han concretado en siete, teniendo en cuenta la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. De esas siete competencias, la presente propuesta de intervención desarrolla las siguientes:

- CC1: Conciencia y expresiones culturales: El objetivo de aprender el monomito y su aplicación en diferentes ejemplos y medios de comunicación incide en la toma de conciencia de formadas por una expresión cultural específica.
- CC2: Comunicación lingüística. El desarrollo de la intervención a través de una serie de clases basadas en el diálogo colectivo como forma principal de deducir la aplicación del monomito a diferentes medios y ejemplos, conlleva la puesta en práctica de la comunicación lingüística como medio de argumentar distintos puntos de vista y acuerdos en torno a la materia de aprendizaje aquí propuesta.
- CC3: Competencia digital. La inclusión de ejercicios prácticos aplicando las enseñanzas del monomito a propuestas imaginativas del alumnado, y su resolución práctica por medio de diferentes herramientas informáticas de tratamiento de la imagen, así como

la búsqueda de información preliminar para recolectar los materiales necesarios, incide en el desarrollo de la competencia digital.

- CC4: Aprender a aprender. Competencia propiciada por la puesta en práctica de un relato inventando la propia versión del monomito. Este ejercicio cataliza una combinación de dimensiones narrativa (sinopsis de cada película) y metanarrativa (monomito) en la construcción de una identidad propia que funcionaría como un “omnibús” producto de un relato metacognitivo (Bruner y Kalmar, 1998) de acuerdo al enfoque constructivista compartido por Bruner y Ausubel.
- CC5: Competencias sociales y cívicas. La propia metodología de la intervención, centrada en la participación de la clase a través del diálogo, supone una práctica donde se cultivan de forma implícita competencias sociales y cívicas. Además, el núcleo de la enseñanza del monomito es en última instancia de naturaleza moral y ética, de forma que su aprendizaje supone una semilla formativa idónea para la educación en ciudadanía.

3.3.3. Contenidos

- C1: La industria cinematográfica, videográfica y televisiva según la evolución histórica de las actividades de producción audiovisual.
- C2: Lectura denotativa y connotativa de imágenes. Análisis de imágenes fijas y en movimiento.
- C3: Valores formales, estéticos, expresivos y de significado de las imágenes.
- C4: La relación perceptiva entre imagen y sonido: diálogos, voz en off, efectos especiales, música.
- C5: La incidencia de los mensajes según el emisor y el medio utilizado.
- C6: La banda sonora en la historia del cine.

3.3.4. Metodología

La aplicación de la enseñanza significativa a la metodología de esta intervención se apoya en el aspecto intrínsecamente motivacional del cine como medio de apelación a un alumnado desarrollado en la cultura de la imagen. Si “la motivación es un factor importante en el proceso de aprendizaje” (Neira Bossa, 2015, p. 11), “la estrategia del cine en el aula permite motivar” (Neira Bossa, 2015, p. 12). Correlativamente, este aspecto motivacional se extiende al recurso del cine fórum. Neira Bossa constata que “el cine debate es una de las actividades de cine más

gustadas y utilizadas” (Neira Bossa, 2015, p. 33), y por lo tanto será considerado como un “generador motivacional” (Neira Bossa, 2015, p. 57). Las películas como conjunto estructurado de ideas previas a las que “anclar” el conocimiento del monomito como esquema subyacente, se servirán fundamentalmente del cine fórum en tanto “técnica que brinda una comprensión de los filmes propuestos para la enseñanza, además de permitir una construcción colectiva de la información planteada en la película propuesta de aprendizaje” (Neira Bossa, 2015, p. 5-6). Esta “aplicación de una didáctica reflexiva y transversal, utilizando al Cine como vehículo motivador y de referencia concreta” permite responder a los requerimientos competenciales y a los objetivos del Bachillerato referidos a formación ciudadana, en la medida en que es capaz “de producir en los alumnos instancias de descubrimiento, sensibilización, crítica, ideologización e indagación de una realidad humana tanto lejana como próxima”. (Bustos Betanzo, 2010, p. 6).

Por lo que respecta a los distintos tipos de aprendizaje propuestos por Ausubel, su catalogación permite secuenciar los contenidos de la siguiente forma. El aprendizaje de representaciones “del cual dependen todos los demás aprendizajes” (Neira Bossa, 2015, p. 36), estaría planteado por el visionado de la propia película a analizar. La experiencia autónoma de la recepción audiovisual supondría, de hecho, la base sobre la que construir el aprendizaje del monomito, que al relacionarse análogamente con ella constituiría “un aprendizaje de conceptos”, toda vez que permitiría “distinguir una serie de atributos y criterios en común” a las distintas películas (Neira Bossa, 2015, p. 37). Para ello, las categorías y roles del monomito se plantearían de forma que descansaran sobre el aprendizaje desentrañado colectivamente en la fase de cine fórum. Por último, si “el aprendizaje de proposiciones nos lleva a la realidad descrita por el hombre” (Neira Bossa, 2015, p. 37), en este caso concreto nuestra realidad se refiere al propio aspecto narrativo del cine y al monomito como relato subyacente, originando una potencial reflexión metanarrativa sobre el propio medio cinematográfico y el aspecto socioconstruido de la realidad como rasgo de la sociedad posmoderna. Para responder a la clasificación de elementos de aprendizaje que exige esta organización metodológica, el esquema propuesto en la Tabla 1 queda replanteado de la siguiente manera:

Tabla 3: Adaptación exegetica de Tabla 1 a metodología significativa aplicada al cine

| Concepto | Representación de situación de anclaje |
|-----------------------------------|--|
| Primera parte. La partida | Un individuo normal sale de su mundo ordinario |
| 1. La llamada de la aventura | El héroe recibe una invitación inesperada de parte de un mentor |
| 2. El rechazo de la llamada | El héroe intenta evitar la invitación |
| 3. La ayuda sobrenatural | Un acontecimiento extraordinario impulsa la salida |
| 4. El cruce del primer umbral | El héroe abandona los límites de su mundo ordinario |
| 5. El vientre de la ballena | El héroe es “tragado” por una situación que contiene un secreto horrible con un conflicto por resolver |
| Segunda parte. La iniciación | El héroe se prepara para acometer su misión |
| 1. El camino de las pruebas | Serie de acontecimientos, normalmente divertidos |
| 2. El encuentro con la diosa | Una figura (femenina) dota al héroe de un poder o una verdad que le permitirá resolver su misión |
| 3. La mujer como tentación | Una figura (femenina) representa el riesgo de que el héroe desvíe su atención de su misión y se corrompa |
| 4. La reconciliación con el padre | El mentor y el héroe resuelven un conflicto creado durante la iniciación |
| 5. Apoteosis | Situación de pérdida absoluta que puede presentarse por medio de la muerte y resurrección del héroe |
| 6. La gracia última | A través de la crisis sufrida en la Apoteosis, el héroe obtiene un don que le otorga un poder especial |
| Tercera parte. El regreso | El héroe retorna al mundo ordinario para compartir su don en beneficio del colectivo |
| 1. La negativa al regreso | Acostumbrado a la aventura, el héroe intenta evitar el mundo ordinario |
| 2. La huida mágica | Un acontecimiento extraordinario, muchas veces un vuelo, impulsa la salida del mundo extraordinario |
| 3. El rescate del mundo exterior | El héroe es ayudado a volver al mundo ordinario |

| | |
|------------------------------------|--|
| 4. El cruce del umbral del regreso | El héroe llega hasta una encrucijada donde puede elegir entre los mundos ordinario y extraordinario |
| 5. La posesión de los dos mundos | El héroe integra el poder de lo extraordinario en lo ordinario y viceversa |
| 6. Libertad para vivir | El héroe elige la dificultad que al principio no era capaz de asumir a través de un acto libre, y con ello facilita la liberación del colectivo. |

Fuente: Elaboración propia

Por último, la estructura de la sesión en el aula para ajustarse a una metodología significativa para la enseñanza del monomito en la asignatura de Cultura Audiovisual II, queda de la siguiente manera.

1. Breve presentación de la película, que sentará las bases de una mínima contextualización histórica de la misma como producto cultural y de consumo.
2. Emisión de la película en clase, que permitirá la asimilación de información necesaria de la película por parte del alumnado a través de la propia experiencia autónoma de recepción de la misma, que constituirá el *aprendizaje de representaciones* de acuerdo a nuestra metodología.
3. Fase de debate, a modo de cine fórum, donde el alumnado irá desgranando colectivamente lo comprendido durante el aprendizaje de representaciones a través de un diálogo que permita unir los distintos “segmentos preexistentes” y completar la sinopsis de la película, las categorías del relato y la secuencia de la historia. Esta fase supone la apertura a un tipo de *aprendizaje subordinado o inclusivo*, donde “la información nueva se relaciona o vincula con todo el conocimiento pertinente existente en la estructura cognoscitiva del ser humano” (Neira Bossa, 2015, p. 37).
4. 2ª Fase de debate. Con ayuda del profesor, el análisis de la película se extiende a su cotejo con las categorías del monomito, produciéndose un *aprendizaje combinatorio*, en la medida en que esta información novedosa “se relaciona con una serie de ideas específicas ya establecidas con anterioridad” (Neira Bossa, 2015, p. 38).
5. Invención de una historia propia conforme al esquema del monomito. La parte final de la intervención comprende la aplicación práctica de lo aprendido a un ejercicio imaginativo donde el alumnado tendrá que inventar una historia donde aplicar un

esquema simplificado del monomito conforme a sus fases fundamentales y el sentido del mensaje de aprendizaje que administran.

6. Examen sobre el monomito. La intervención se cierra con un breve examen con cinco preguntas centradas en demostrar el aprendizaje adquirido tanto por lo que se refiere al esquema y las fases del monomito, como a los contenidos de las mismas y el mensaje transmitido a través de este esquema.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

Tabla 4: Ficha Actividad 1

| | |
|----------------------------------|--|
| Nombre de la Actividad | 1.- ' Introducción al monomito de Joseph Campbell' |
| Tipo Actividad | Actividad teórica |
| Tipo de Agrupamiento | ✓ Lección magistral de explicación al comienzo - Grupo Clase. ✓ Sesión grupal de dudas y debate sobre las ideas planteadas. |
| Sesiones | 1 Sesión. Total (60') |
| Temas | Monomito de J. Campbell: Contexto histórico. Objetivo del mismo. Significado del mismo. Descripción de fases y significados de las mismas (Tabla 1). Breve contextualización histórica del uso del monomito en Hollywood desde los años 70. Presentación enumerada de los ejemplos a analizar a lo largo de la intervención. |
| | |
| Objetivos Didácticos (O.) | **Contenidos (C.) |
| O1 | C1, C5 |
| | |
| Competencias Clave (CC.) | |
| CC1, CC2, CC5 | |
| | |
| Recursos Necesarios | - Espaciales: Aula. - Económicos: n/a - Materiales: PC. Proyector - Humanos: n/a |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Temas Transversales | - Educación contra la Discriminación - Educación Moral y Cívica |
| Instrumentos de Evaluación | + Observación de Clase - Lista Control + Participación en turno de preguntas. |

Fuente: Elaboración Propia

Introducción

La siguiente actividad (Tabla 4) compone la introducción general al tema de la intervención. Se explica el monomito en el contexto de su elaboración original, describiendo sus aspectos básicos y su relación con el cine actual de entretenimiento.

Para esta actividad se plantea 1 sesión donde primará la exposición teórica, con la oportunidad de resolver dudas y curiosidades que pueda presentar el alumnado.

Descripción

Presentación del esquema inicial del monomito de Campbell y explicación de sus distintas etapas. Breve contextualización histórica del uso del monomito en Hollywood desde los años 70. Enumeración de los ejemplos a analizar a lo largo de la intervención. Durante la explicación se invitará al alumnado a participar en cualquier momento donde surjan curiosidad, comentarios o dudas. Se preguntará al alumnado si han visto las películas que forma parte de la unidad, y se invitará a describirlas en caso afirmativo.

Anexos

Esta primera actividad de introducción no tiene enunciado anexos.

Tabla 5: Ficha Actividad 2

| | |
|-----------------------------------|--|
| Nombre de la Actividad | 3.- 'Visionado y análisis de <i>The Matrix</i>' |
| Tipo Actividad | Actividad Práctica, de Análisis narrativo |
| Tipo de Agrupamiento | ✓ Proyección de la película - Grupo Clase. ✓ Sesión grupal de debate para analizar colectivamente la película. |
| Sesiones | 2 Sesiones Total (180') ✓ Sesión 1. Visionado de película. ✓ Sesión 2. Debate. + Refuerzo - Trabajo tarea continuar en casa (40'). |
| Temas | - Género de ciencia ficción. Monomito aplicado a la película |
| | |
| Objetivos Didácticos (O.) | **Contenidos (C.) |
| O1, O2, O3, O4 | C1, C2, C3, C4, C5, C6 |
| Competencias Clave (CC.) | |
| CC1, CC2, CC5 | |
| | |
| Recursos Necesarios | - Espaciales: Aula. - Económicos: n/a - Materiales: Ordenador, proyector, pizarra. - Humanos: n/a |
| Temas Transversales | - Educación contra la Discriminación - Educación Moral y Cívica |
| Instrumentos de Evaluación | + Observación de Clase - Lista Control + Participación en el debate + Ejercicio plástico libre |

Fuente: Elaboración Propia

Introducción

La actividad 2 (Tabla 5) comprende el visionado y análisis de la película *Matrix* en función de la adecuación de la estructura de su guion al esquema del monomito, tal y como ha quedado diseñado para la presente unidad didáctica.

Descripción

La sesión 1 se dedica al visionado de *The Matrix*.

La sesión 2 se plantea como una clase de debate entre toda la clase. El profesor va repasando las fases del monomito. Cada fase constituye un potencial *aprendizaje de concepto*. La participación colectiva en el debate permitirá que el alumnado logre relacionar cada fase con la parte de la película que ha visto, en lo que supondría el *aprendizaje de representaciones* previo al que se va a anclar la información sobre el monomito. Para ello, si fuera necesario, el profesor se sirve de fotogramas clave que identifiquen de forma ejemplar la escena de la película que corresponde a cada fase. Se incide en elementos de comunicación audiovisual referidos a composición de plano, uso extradiegético de la música, etc., para ayudar a entender las escenas. Finalmente se presenta la Tabla 11 como un resumen de la información recopilada durante el debate. Se invita a establecer un *aprendizaje de proposiciones*, a través de una breve reflexión que permita entender la aplicación de la enseñanza simbólica que arrastra el mensaje de la película a nuestra propia vida cotidiana. Al término de la clase se manda un ejercicio de expresión plástica libre como tarea para casa, donde el alumno debe elegir un elemento del esquema del monomito según *The Matrix* e imaginar una variación. Esta variación del original será reflejada mediante un dibujo plástico de técnica y formato libre. Los ejercicios se mostrarán en clase y el resto de los compañeros deberán descubrir qué parte del monomito ha variado, y en qué consiste el cambio.

Anexos

Los documentos anexados que se requieren para esta Actividad 2 son:

- Material visual de la película ([Tabla 11, Anexo A](#)).
- Enunciado Actividades ([Anexo J](#)) ([Anexo K](#)).
- Rubricas de Evaluación ([Anexo F](#)) ([Anexo G](#)).

Tabla 7: Ficha Actividad 3

| | |
|----------------------------------|--|
| Nombre de la Actividad | 3.- 'Visionado y análisis de 10 Cloverfield Lane' |
| Tipo Actividad | Actividad Práctica, de Análisis narrativo |
| Tipo de Agrupamiento | ✓ Proyección de la película - Grupo Clase. ✓ Sesión grupal de debate para analizar colectivamente la película. |
| Sesiones | 2 Sesiones Total (180') ✓ Sesión 1. Visionado de película. ✓ Sesión 2. Debate. + Refuerzo - Trabajo tarea continuar en casa (40'). |
| Temas | - Género de terror y suspense. Monomito aplicado a la película |
| | |
| Objetivos Didácticos (O.) | **Contenidos (C.) |
| O1, O2, O3, O4 | C1, C2, C3, C4, C5, C6 |
| Competencias Clave (CC.) | |
| CC1, CC2, CC5 | |
| | |
| Recursos Necesarios | - Espaciales: Aula. - Económicos: n/a - Materiales: Ordenador, proyector, pizarra. - Humanos: n/a |
| Temas Transversales | - Educación contra la Discriminación - Educación Moral y Cívica |

Instrumentos de Evaluación

- + Observación de Clase - Lista Control
- + Participación en el debate
- + Ejercicio plástico libre

Fuente: Elaboración Propia

Introducción

La actividad 3 (Tabla 7) comprende el visionado y análisis de la película *10 Cloverfield Lane* en función de la adecuación de la estructura de su guion al esquema del monomito, tal y como ha quedado diseñado para la presente unidad didáctica.

Descripción

La sesión 1 se dedica al visionado de *10 Cloverfield Lane*.

La sesión 2 se plantea como una clase de debate entre toda la clase. El profesor va repasando las fases del monomito. Cada fase constituye un potencial *aprendizaje de concepto*. La participación colectiva en el debate permitirá que el alumnado logre relacionar cada fase con la parte de la película que ha visto, en lo que supondría el *aprendizaje de representaciones* previo al que se va a anclar la información sobre el monomito. Para ello, si fuera necesario, el profesor se sirve de fotogramas clave que identifiquen de forma ejemplar la escena de la película que corresponde a cada fase. Se incide en elementos de comunicación audiovisual referidos a composición de plano, uso extradiegético de la música, etc., para ayudar a entender las escenas. Finalmente se presenta la Tabla 6 como un resumen de la información recopilada durante el debate. Se invita a establecer un *aprendizaje de proposiciones*, a través de una breve reflexión que permita entender la aplicación de la enseñanza simbólica que arrastra el mensaje de la película a nuestra propia vida cotidiana. Al término de la clase se manda un ejercicio de expresión plástica libre como tarea para casa, donde el alumno debe elegir un elemento del esquema del monomito según *10 Cloverfield Lane* e imaginar una variación. Esta variación del original será reflejada mediante un dibujo plástico de técnica y formato libre. Los ejercicios se mostrarán en clase y el resto de los compañeros deberán descubrir qué parte del monomito ha variado, y en qué consiste el cambio.

Anexos

Los documentos anexados que se requieren para esta Actividad 3 son:

- Material visual de la película ([Tabla 12](#), [Anexo B](#)).
- Enunciado Actividades ([Anexo J](#)) ([Anexo K](#)).
- Rubricas de Evaluación ([Anexo F](#)) ([Anexo G](#)).

Tabla 9: Ficha Actividad 4.

| | |
|----------------------------------|---|
| Nombre de la Actividad | 4.- ' Comparación entre <i>Matrix</i> y <i>10 Cloverfield Lane</i>. Aprendizaje de proposiciones. |
| Tipo Actividad | Actividad Teórica y Práctica |
| Tipo de Agrupamiento | ✓ Lección magistral de explicación al comienzo - Grupo Clase. ✓ Sesión grupal de debate. |
| Sesiones | 1 Sesión Total (60') |
| Temas | Figuras retóricas. Mensaje ético del mito en función del referente heroico como modelo de instrucción ejemplar. |
| | |
| Objetivos Didácticos (O.) | **Contenidos (C.) |
| O1, O2, O3 | C2, C3, C4, C5 |
| Competencias Clave (CC.) | |
| CC1, CC2, CC3, CC4, CC5 | |
| | |
| Recursos Necesarios | - Espaciales: Aula. - Económicos: n/a - Materiales: Ordenador, proyector. Ordenadores Centro/Laptop Alumno. - Humanos: n/a |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Temas Transversales | - Educación contra la Discriminación - Educación Moral y Cívica |
| Instrumentos de Evaluación | + Participación en el debate y turno de preguntas |

Fuente: Elaboración propia

Introducción

La actividad 4 (Tabla 9) refuerza el *aprendizaje de conceptos* de las actividades anteriores e introduce expresamente el *aprendizaje de proposiciones* en torno al mensaje metafórico que conllevan los discursos de las distintas películas de héroes respecto a su aplicación como modelo de conducta en nuestra vida cotidiana.

Descripción

Se introduce la actividad mediante la tabla comparativa donde se recuerdan las distintas situaciones que enmarcaban las distintas fases del monomito en las películas previamente vistas, dando la oportunidad de cotejarlas y reforzando la condición de analogía entre las representaciones cinematográficas y los conceptos o ideas contenidos en el monomito. Se repasan estas situaciones incidiendo en la noción de género cinematográfico como ámbito de convenciones narrativas y significado propio. Se explicitan las distintas figuras retóricas usadas en los relatos para construir sus discursos. Se invita a debatir las dudas o comentarios que surjan de este cotejo.

En la segunda parte de la clase se aborda el *aprendizaje de proposiciones*. Para ello en primer lugar se invita a resumir el mensaje en conjunto de cada película y su extrapolación a nuestra cotidianeidad (nuestro mundo ordinario). El profesor mantiene una postura de apoyo para facilitar y dinamizar el debate, dando la iniciativa al alumnado.

Anexos

- Los documentos anexados que se requieren para esta Actividad 4 son:
- Material visual de la película ([Tabla 13](#), [Anexo C](#)).

Tabla 11: Ficha Actividad 5

| | |
|-----------------------------------|---|
| Nombre de la Actividad | 5.- 'Soul. Monomito y aprendizaje recíproco' |
| Tipo Actividad | Actividad Práctica, de Análisis narrativo |
| Tipo de Agrupamiento | ✓ Proyección de la película - Grupo Clase. ✓ Lección magistral - Grupo Clase. |
| Sesiones | 2 Sesiones Total (180') ✓ Sesión 1. Visionado de película. ✓ Sesión 2. Clase magistral. + Refuerzo - Trabajo tarea continuar en casa (40'). |
| Temas | - Género de Animación. Monomito aplicado a la película |
| | |
| Objetivos Didácticos (O.) | **Contenidos (C.) |
| O1, O2, O3, O4 | C1, C2, C3, C4, C5, C6 |
| Competencias Clave (CC.) | |
| CC1, CC2, CC5 | |
| | |
| Recursos Necesarios | - Espaciales: Aula. - Económicos: n/a - Materiales: Ordenador, proyector, pizarra. - Humanos: n/a |
| Temas Transversales | - Educación contra la Discriminación - Educación Moral y Cívica |
| Instrumentos de Evaluación | + Observación de Clase - Lista Control + Participación en el debate + Ejercicio plástico libre |

Fuente: Elaboración Propia

Introducción

La actividad 5 (Tabla 11) comprende el visionado y análisis de la película *Soul* en función de la adecuación de la estructura de su guion al esquema del monomito, tal y como ha quedado diseñado para la presente unidad didáctica.

Descripción

La sesión 1 se dedica al visionado de *Soul*.

A diferencia de las otras actividades, la sesión 2 organiza el aprendizaje de representaciones y conceptos en forma de clase magistral, debido a la dificultad particular de esta película, dejando abierta la oportunidad de plantear dudas y comentarios por parte del alumnado en todo momento. La razón de esta dificultad estriba en que *Soul* maneja una estructura narrativa donde aprendiz y mentor constituyen papeles que pueden intercambiarse entre el músico que protagoniza la película y el personaje que queda a su cargo. Ambos personajes están, por tanto, acometiendo dos funciones narrativas simultáneamente en función de dos esquemas análogos del monomito. La clase magistral se dedicará a explicar esta ambivalencia a través de la Tabla 12, promoviendo con esta comparación un refuerzo del *aprendizaje de conceptos* del monomito al alternar dos discursos distintos sobre el mismo *aprendizaje de representaciones*. Por último se evidenciará que esta disparidad converge hacia un mismo *aprendizaje de proposiciones*, centrado en el mensaje de que el sentido de la vida estriba en saber disfrutarla por sus pequeños placeres cotidianos frente a los grandes objetivos y obligaciones.

Anexos

Los documentos anexados que se requieren para esta Actividad 5 son:

- Material visual de la película ([Tabla 14](#), [Anexo D](#)).
- Enunciado Actividad ([Anexo J](#)).
- Rubrica de Evaluación ([Anexo F](#)).

Tabla 13: Ficha Actividad 6

| | |
|-----------------------------------|---|
| Nombre de la Actividad | 6.- 'Peugeot Hands. Publicidad y monomito' |
| Tipo Actividad | Actividad Práctica, de Análisis narrativo |
| Tipo de Agrupamiento | ✓ Proyección del anuncio- Grupo Clase. ✓ Sesión trabajo en grupo. ✓ Tarea casa - individual. |
| Sesiones | 1 Sesión Total (60') ✓ Sesión 1. Visionado de película. ✓ Sesión 2. Trabajo en grupo. + Refuerzo - Trabajo tarea continuar en casa (60'). |
| Temas | - Publicidad. Semiótica. Monomito: aplicado a micronarrativa. |
| | |
| Objetivos Didácticos (O.) | **Contenidos (C.) |
| O1, O2, O3, O4 | C1, C2, C3, C4, C5, C6 |
| Competencias Clave (CC.) | |
| CC1, CC2, CC5 | |
| | |
| Recursos Necesarios | - Espaciales: Aula. - Económicos: n/a - Materiales: Ordenador, proyector, pizarra, fotocopias, pegamento. - Humanos: n/a |
| Temas Transversales | - Educación contra la Discriminación - Educación Moral y Cívica |
| Instrumentos de Evaluación | + Observación de Clase - Lista Control + Participación en el debate + Ejercicio Narración libre |

Fuente: Elaboración Propia

Introducción

La Actividad 6 (Tabla 13) comprende el visionado y análisis del anuncio *Hands: Peugeot* en función de la adecuación de la estructura de su guion al esquema del monomito, tal y como ha quedado diseñado para la presente unidad didáctica en la Tabla 14 (Anexo E).

Descripción

La Actividad 6 tiene un esquema diferente a los anteriores. Comienza con la emisión del anuncio. Se explica el concepto de microrrelato y la aceleración de la información actual con respecto a la percepción de la audiencia en otra época. Se emite en bucle una versión ralentizada del anuncio y se describe cómo se enlazan diferentes planos aparentemente caóticos narrativamente por contigüidad metonímica, produciendo una lógica donde tiene lugar una versión particular del monomito. Se explican brevemente las fases y se entrega una plantilla del monomito con una tabla de sus fases, y “fichas” formadas por copias de los planos que el alumnado debe colocar adecuadamente, pegando cada ficha en su sitio para entregar el ejercicio a final de clase. El trabajo consistirá en la elaboración de una narración breve de 2 folios, y el diseño de una portada capaz de sintetizarla en una imagen a través de una composición que responda semióticamente a esta función comunicativa. Para ello contarán con herramientas digitales y medios plásticos analógicos, trabajando sobre un formato DIN-A4 a partir de una técnica libre.

La Actividad termina con una tarea para casa donde el alumno debe imaginar una historia protagonizada por él, estructurada a través de las fases del monomito, a entregar en el plazo de una semana (Anexo F).

Anexos

Los documentos anexados que se requieren para esta Actividad 6 son:

- Material visual de la película ([Tabla 15](#), [Anexo E](#)).
- Enunciado Actividades ([Anexo J](#)) ([Anexo L](#)) ([Anexo M](#)).

- Rúbricas de Evaluación ([Anexo F](#)) ([Anexo H](#)) ([Anexo I](#)).

3.3.6. Recursos

La intervención requiere de forma general para todas las actividades un ordenador con proyector, para emitir el material audiovisual, y una pizarra para desarrollar explicaciones escritas. Otros recursos necesarios son material de fotocopias y folios y material de dibujo plástico.

3.3.7. Evaluación

La evaluación de esta unidad se efectuará de forma continua a través de las diferentes pruebas y actividades descritas anteriormente a lo largo de toda la intervención, durante las distintas clases y mediante ejercicios puntuales para efectuar en casa. La propuesta de intervención evalúa principalmente la adquisición de conocimientos sobre la materia del monomito de forma significativa, así como las competencias que se derivan de la adquisición intelectual y práctica de este conocimiento mediante los ejercicios propuestos. La evaluación del alumnado se aplica individualmente, como resultado un conjunto de actividades diversas que incluyen la participación en clase, ejercicios plásticos individuales, trabajo en grupo elaborando un mapa mental, elaboración individual de un relato de ficción y un breve examen final al terminar la actividad. En todas estas actividades se busca evidencia de que los contenidos de la unidad no sólo se han adquirido sino que se han comprendido. Para la evaluación de cada una de estas actividades se ha recurrido a modelos de rúbrica recogidos del banco del Cedec (Centro nacional de desarrollo curricular en sistemas no propietarios), siempre en función de su licencia CC BY-SA de libre uso, adaptación y redistribución, y en todos los casos tomando los modelos como punto de partida que han sido muy modificados conforme a los requerimientos específicos que convenían al presente trabajo. De acuerdo a este trabajo de adaptación de rúbricas, los documentos descriptivos de las rúbricas finales y las referencias bibliográficas que señalan los documentos de partida son las siguientes:

- Ejercicios plásticos de expresión libre reimaginando una fase del monomito en las Actividades 2, 3 y 5. Enunciado 1: Anexo J. Rúbrica: Anexo G.

- Capacidad de interpretación de los distintos ejemplos mostrados durante los debates que acompañaron a las actividades 2, 3, 4 y 5. Enunciado 2: Anexo K. Rúbrica: Anexo F.
- Capacidad de trabajo en equipo y resolución del ejercicio de clase propuesto en la Actividad 6. Enunciado 3: Anexo L. Rúbrica: Anexo H.
- Capacidad de desarrollo escrito de un relato inventado donde el alumnado aplica el esquema del monomito. Enunciado 4: Anexo M. Rúbrica: Anexo I.

Medidas de Atención a la Diversidad

- Medidas Ordinarias
 - Organizativas.
 - La organización de los grupos para la actividad del grupo de trabajo y del orden del aula, contemplará los casos de alumnado con capacidades diferentes para mejor integrarlos y facilitar su trabajo.
 - Se contempla la incorporación de profesores en situación de docencia compartida con intervención simultánea en caso de que se requiera.
 - Curriculares.
 - Se adecuarán objetivos de aprendizaje respecto al nivel de comprensión de la materia impartida en función de la capacidad cognitiva del alumnado con capacidades diferentes en el conjunto de la intervención. Para ello se adecuará la distribución de contenidos conceptuales y el uso de metodologías complementarias.
 - Se entiende que, dentro del enfoque del trabajo, se plantean estrategias metodológicas que favorecen la participación del alumnado y la autonomía en el aprendizaje a través de un marco cooperativo y de debate, para toda el aula, en pequeños grupos y con trabajos individuales. También se combinan a este efecto diferentes tipos de actividades. Se seleccionan materiales curriculares diversos, pertenecientes a un ámbito de interés propio de su edad, para aprovechar su potencialidad motivadora. Se diseñan las actividades de forma que parte de su contenido corresponda a la elaboración de materiales por parte del propio alumnado, a través

dibujos y esquemas que facilitan la comprensión visual del monomito. Se adecúan tiempos de evaluación, extendiéndola a través de toda la intervención para efectuar una última valoración integral de la misma, variando tiempos, formas y procedimientos de recogida de la información, y diversificando los tipos de pruebas. Se registra con ello, de forma sistemática, la evolución del alumnado.

- Medidas extraordinarias.
 - Aparte de esta adecuación previa de la intervención a medidas de atención a la diversidad, se contempla la implementación de otras medidas particulares como la implantación de tutoría entre iguales, o la producción de actividades de recuperación específicas.

3.4. Evaluación de la propuesta

Tabla 15. Matriz DAFO Evaluación de la propuesta

| | |
|---|--|
| <p> Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Falta de experiencia con estudiantes ESO. [Importancia Media] ♦ Costumbre en el trato con alumnos mayores que introducen puntos de actuación desajustados para la cas. [Poco Importante] ♦ Un conocimiento limitado de la materia y la metodología elegidas. [Casi Irrelevante] ♦ Existencia de posibles sesgos. [Poco Importante] | <p> Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Algún ejemplo puede ser demasiado complejo para la capacidad cognitiva del alumnado, dada su edad. [Importancia Media] ♦ El alumnado puede sentirse "alienado" al romper "la magia del cine". [Poco Importante] ♦ Los ejemplos se refieren a clásicos que quizás ya no les apelen generacionalmente. [Poco Importante] ♦ La duración de las películas puede exigir modificaciones de horario para poder verlas de una vez. [Casi Irrelevante] ♦ La generación milenaria está acostumbrada a plazos cortos de atención, lo cual puede ser un hándicap. [Importancia Media] ♦ La propuesta se apoya en una componente basada en la capacidad imaginativa del alumnado, que puede ser [Poco Importante] |
| <p> Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ El tema de la práctica es una materia que domino. [Importancia Media] ♦ Cuento con experiencia docente previa. [Muy Importante] ♦ El material elegido para trabajar es motivador para el alumnado. [Importancia Crucial] ♦ Motivación añadida por un interés personal en el tema de la unidad relacionado con mi trayectoria. [Importancia Media] ♦ Formación como psicólogo para profundizar en la propuesta de Ausubel desde la docencia. [Muy Importante] | <p> Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ El material de enseñanza pertenece teóricamente al ámbito de intereses del alumnado. [Importancia Crucial] ♦ El tema tratado moviliza innatas motivaciones de forma intrínseca. [Muy Importante] ♦ El aspecto imaginativo de alguno de los ejercicios puede facilitar el aprendizaje dado el material. [Importancia Media] |

Resultados

DAFO: Evaluación

Estos son las estrategias ordenadas por prioridad y la matriz de factores. El orden está relacionado con los factores DAFO asociados a cada estrategia. Cambiar los factores o el grado de importancia que se le concede a cada uno, puede modificar el orden.

| | |
|--|---|
| <p>1.  Estrategia Ofensiva. Demostrar erudición sobre el tema</p> <p>Si es necesario, gana autoridad ante el aula de mostrando un conocimiento profundo en caso de que se ponga en cuestión la figura del profesor por ser alguien que no entiende "de cine para jóvenes".</p> <p> Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> El tema de la práctica es una materia que domino. [Importancia Media] Cuento con experiencia docente previa. [Muy Importante] | <p> Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> El material de enseñanza permite teóricamente el ámbito de intereses del alumno. [Importancia Crucial] |
| <p>2.  Estrategia Adaptativa. Aprendizaje sobre Psicología del Desarrollo</p> <p>Leer bibliografía sobre Psicología del Desarrollo para entender bien los límites de la capacidad cognitiva del alumno.</p> <p> Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> Falta de experiencia con estudiantes ESO [Importancia Media] Costumbre en el trato con alumnos mayores que introduce puntos de actuación desajustados para la edad [Poco Importante] | <p> Oportunidades</p> |
| <p>3.  Estrategia Supervivencia. Apelación a películas conocidas</p> <p>Retomar la atención del alumno cuando pueda perderla a través de algún referente cinematográfico e intertextual en términos generacionales.</p> <p> Debilidades</p> | <p> Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> Algún ejemplo puede ser demasiado complejo para la capacidad cognitiva del alumno, dada su edad. [Importancia Media] El alumno puede sentirse "aburrido" al romper "la magia del cine". [Poco Importante] Los ejemplos se refieren a clásicos que quizás ya no les apelen generacionalmente. [Poco Importante] |
| <p>4.  Estrategia Defensiva. Fragmentar los plazos de explicación</p> <p>Dinamizar la explicación con descripciones sucintas y apoyadas en imágenes</p> <p> Fortalezas</p> | <p> Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> Algún ejemplo puede ser demasiado complejo para la capacidad cognitiva del alumno, dada su edad. [Importancia Media] La duración de las películas puede exigir modificaciones de horario para poder verlas de una vez. [Casi Irrelevante] La generación milenial está acostumbrada a plazos cortos de atención, lo cual puede ser un hándicap [Importancia Media] |

4. Conclusiones

El desarrollo del presente trabajo cumple fundamentalmente los distintos objetivos marcados en el mismo. La unidad didáctica diseñada permite introducir el tema del monomito de Joseph Campbell y su relación con el lenguaje cinematográfico en el ámbito de enseñanza de la Comunicación Audiovisual de acuerdo a las siguientes condiciones específicas:

- El trabajo explica el monomito de Joseph Campbell de forma adaptada al desarrollo propio del alumnado de Bachillerato a través de ejemplos cinematográficos adaptados a la capacidad cognitiva, los intereses de consumo y las motivaciones propias de su edad, con películas de contrastada eficacia para asegurar su interés a través de géneros diversos como la Ciencia Ficción, el cine de Terror y Suspense o la Animación, pero también, con valores de producción artística por los que, cada uno de estos ejemplos, han aportado sus propias particularidades y elementos de contraste para ilustrar la temática del trabajo con riqueza y diversidad a lo largo de las Actividades 1, 2, 3, 4 y 5.
- El trabajo explica, por tanto, la utilización del monomito como denominador común de relatos aparentemente diferentes dentro del cine, pero también de la publicidad, a través del análisis del anuncio elegido para la Actividad 6.
- La Actividad 6 ha permitido, además, incidir concretamente en un aprendizaje especialmente centrado en rudimentos de análisis semiótico dedicado a la interpretación de composiciones formadas por planos fijos. Además ha permitido introducir al alumnado en el descubrimiento y la comprensión consciente de técnicas contemporáneas de micronarrativa, que responden a la necesidad tan actual de su mundo, donde es necesario captar la atención de la audiencia y lanzar un mensaje atractivo en el menor tiempo posible.
- Todo este recorrido se ha apoyado en una metodología de aprendizaje significativo, mediante la clasificación de la información de las películas seleccionadas, las fases del monomito, y la aplicación retórica de los discursos emanados de ambas instancias a la propia vida diaria, conforme a categorías específicamente dedicadas a aplicar los constructos de David Ausubel al uso del cine como recurso pedagógico, todo ello de acuerdo al trabajo de Neira Bossa. De esta forma, la información de las películas se ha comprendido como contenido relativo a un aprendizaje de representaciones, las ideas

administradas por los rótulos correspondientes a las fases del monomito como aprendizaje de conceptos, y la aplicación de los discursos de las películas en términos de aprendizaje personal a la propia vida cotidiana del espectador como aprendizaje de proposiciones. A su vez, esta categorización de los elementos del trabajo ha organizado las sesiones de clase y la serie de Actividades en función del orden necesario para adquirir información de forma eficaz conforme al enfoque cognitivo de una metodología significativa. Las películas sirvieron, como representaciones, de anclaje a los conceptos manejados por el monomito. Y de la combinación de ambos elementos nació la comprensión suficiente para acceder al discurso propuesto por la película como forma idónea de acometer eficazmente cuestiones o problemas de la propia vida.

- En todo este proceso, el esquema narrativo del monomito se convierte en un recurso potencial del alumnado para su desarrollo personal y creativo, permitiendo incidir en el análisis de contenidos de películas y anuncios publicitarios concretos, abordando lenguajes audiovisuales diversos como la sintaxis cinematográfica o micronarrativas contemporáneas.
- El trabajo implementa una metodología significativa a través de una organización del aula y de las sesiones donde no se altera excesivamente la configuración normal de estas, proyectando un punto de vista estrictamente cognitivo por la forma de atenerse estrictamente al valor del orden de presentación y la relación jerárquica de los materiales con el alumnado en términos culturales.

En última instancia, el trabajo introduce dentro de la enseñanza de Bachillerato un tema de interés cultural intrínseco, por su presencia hegemónica dentro de contenidos cinematográficos de entretenimiento, constituyendo un factor de importancia ideológica al ofrecerse como estructura narrativa subyacente de discursos aparentemente muy diversos. Si El viaje del héroe de Campbell compone el armazón de historias mitologizantes producidas por la industria cultural contemporánea, la exposición y comprensión de sus rudimentos narrativos alumbraría sobre su poder de influencia social, para evitar que el monomito termine por convertirse en propio mito según la versión más oscurantista de este concepto.

5. Limitaciones y prospectiva

Algunas limitaciones que caben señalarse sobre este trabajo son las siguientes:

- Una cierta carencia de desarrollo específico en relación a la interpretación audiovisual conforme a una exposición estructurada y sistemática del apartado de contenidos relativo a la semiótica y las figuras retóricas, habiéndose asumido que se invertía el tiempo de intervención en abrir el abanico de ejemplos cinematográficos en detrimento de este tema.
- Una mayor profundización en la investigación de casos específicos de aplicación de la metodología significativa, para mejor aplicar sus principios al caso de este trabajo.
- Un manejo de ejemplos que incidiera en visionados más ajustados al horario normal de clase, para evitar tensar la distribución normal de asignaturas o interrumpir y dividir la emisión de películas en dos clases.
- Una limitación del trabajo al terreno de su exposición teórica, sin capacidad para comprobar empíricamente su validez en función de resultados concretos.

Una prospectiva de futuro de este trabajo quedaría proyectada en función de las siguientes líneas de trabajo:

- Su aplicación experimental mediante un diseño de investigación cualitativo para obtener resultados que permitan comprobar su interés, y su margen de mejora respecto a su planteamiento teórico inicial.
- La conexión del tema de aprendizaje aquí descrito con otros posibles temas también referidos típicamente a la cultura cinematográfica, por lo que respecta a ampliar el abanico de modelos de referencia desde donde se plantean discursos que influyen en construcciones identitarias conformadoras de la realidad actual.
- Una profundización en el aspecto ideológico de la producción de contenidos de consumo por parte de la industria cultural contemporánea, extendiendo el análisis epifenoménico de los discursos de las películas al terreno de la reflexión sobre la relación contemporánea con el mito a través de autores como Roland Barthes (2012), Mircea Eliade (2014), etc.

Referencias bibliográficas

- Abad, L. A. (2019). *Harry Potter y la cultura de la vigilancia. Del rebelde moral al héroe subvencionado*. Valencia: Alfons el Magnánim.
- Abad, L. A. (2015). Holy Motors contra la era digital. En Guillot, E. (Ed.) *Del fotograma al byte. Representaciones de los videojuegos en el cine*. (pp. 72-87) Valencia: Diputación de Valencia.
- Abad, L. A. (2003). *Mito e industria cultural*. Valencia: Alfons el Magnánim.
- Abad, L. A. (2002). *Rock contra cultura*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Abad, L. A. (2001). *Rock contra (-) cultura. El carácter moderno de la identidad rockera* (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- Antúñez-Roca, M. y Abad, L. A. (2003). Performance contemporánea. Razón de ser. En *Cuco Suárez: Misterio y Evolución* (pp. 24-30). Madrid: Fundación Telefónica.
- Anaut, S., Laparra, M. y García, A. (2014). *Desigualdades territoriales en Navarra*. Universidad Pública de Navarra.
- Ashe, F. (2009). The Really Big Sleep: Jeffrey Lebowski as the Second Coming of Rip Van Winkle. In Comentale E. y Jaffe A. (Eds.), *The Year's Work in Lebowski Studies* (pp. 41-57). Indiana University Press. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt16gzp4m.5>
- Austin, R., Nolan, R., y O'Donnell, S. (2009). The Technology Manager's Journey: An Extended Narrative Approach to Educating Technical Leaders. *Academy of Management Learning y Education*, 8(3), 337-355. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/27759171>
- Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Springer Science + Business Media Dordrecht.
- Barak, M., y Dori, Y. (2011). Science Education in Primary Schools: Is an Animation Worth a Thousand Pictures? *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 608-620. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/41499426>
- Barthes, R. (2012). *Mitologías*. Biblioteca Nueva.

- Bartsch, A. (2012). Emotional Gratification in Entertainment Experience. Why Viewers of Movies and Television Series Find it Rewarding to Experience Emotions, *Media Psychology*, 15(3), 267-302, DOI: 10.1080/15213269.2012.693811
- Bastow, C. (2019). "Don't Put A Milky Way in Someone's Mouth When They Don't Want It": A Contemporary Feminist Rereading of Elaine May's *The Heartbreak Kid* (1972). In Heller-Nicholas A. y Brandum D. (Eds.), *ReFocus: The Films of Elaine May* (pp. 104-118). Edinburgh: Edinburgh University Press. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.istor.org/stable/10.3366/j.ctvnjbgrw.11>
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Kairós.
- Boehm, C. (2000). Superman: The Myth through the Christ and the Revelation. *Journal of the Fantastic in the Arts*, 11(3 (43)), 236-244. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.istor.org/stable/43308456>
- Brown, J. L. y Moffett, C. A. (1999). *The Hero's Journey: How Educators Can Transform Schools and Improve Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. y Kalmar, D. A. (1998). Narrative and metanarrative in the construction of Self. En M. D. Ferrari y R. J. Sternberg (Eds.), *Self-awareness: Its nature and development* (p. 308–331). Guilford Press.
- Bruskewitz, N., Cardoso, M., y Rojas, C. (2016). Aventuras en la educación experiencial en un curso de lingüística aplicada crítica: Transformaciones empoderadoras. In Bruskewitz N., Dix B., y De Mejía A. (Eds.), *Empoderamiento, autonomía y pensamiento crítico en las aulas de lenguas extranjeras. Indagaciones en la educación superior colombiana* (pp. 235-270). Bogotá, D. C., Colombia: Universidad de los Andes, Colombia. doi:10.7440/j.ctt1hxxg9xq.13
- Bustos, P. (2010). Educación artística. El Cine como herramienta eficaz para un aprendizaje. *Congreso Iberoamericano de educación, metas 2021* (pp. 1-12). Buenos Aires: Universidad de San Sebastián.
- Campbell, J. (1972). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Fondo de cultura económica de México.

- Carroll, M. T. (1999). Life the Movie: How Entertainment Conquered Reality. *The Journal of American Culture*, 22(2), 108.
- Claudet, J. (2001) Using Multimedia Cases to Invigorate School Leaders' Organizational Learning, *Journal of Educational Media*, 26(2), 93-104, DOI: 10.1080/1358165010260202
- Conterio, M. (2019). Beyond Anarchie Road. In *Mad Max* (pp. 77-94). Liverpool University Press. doi:10.2307/j.ctv13842g1.8
- Cuevas, A., (2020). *The Creativity Process Behind GRIS | Proceedings of the Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*. Dl.acm.org. Recuperado el 19 de septiembre de 2020 de <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3311350.3357717>
- Daloz, L. (1983). Mentors: Teachers Who Make a Difference. *Change*, 15(6), 24-27. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/40164186>
- Docter, P. (2020). *Soul* [película]. Pixar, Disney.
- Dolan, J. (2012). *Hands: Peugeot* [anuncio televisivo]. Partizan Paris.
- Drake, S. (1992). Journey through Teacher Education: Toward Meaning and Connection. *Teacher Education Quarterly*, 19(1), 35-44. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/23475625>
- Dybicz, P. (2012). The hero(ine) on a journey: a postmodern conceptual framework for social work practice. *Journal of Social Work Education*, 48(2), 267-283. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/41705863>
- Eliade, M. (2014). *Lo sagrado y lo profano*. Paidós.
- Gahan, C. (2014). The Highlight with a Thousand Faces: Sports and Our Yearning for Hero and Myth. *The English Journal*, 104(1), 37-41. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/24484348>
- Geraghty, L. (2005). Creating and Comparing Myth in Twentieth-Century Science Fiction: "Star Trek" and "Star Wars". *Literature/Film Quarterly*, 33(3), 191-200. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/43797228>

- Goldstein, L. (2005). Becoming a Teacher as a Hero's Journey: Using Metaphor in Preservice Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/23478686>
- Hays, W. (2020). *The Motion Picture Production Code (as Published 31 March, 1930)*. Asu.edu. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <https://www.asu.edu/courses/fms200s/total-readings/MotionPictureProductionCode.pdf>.
- Herx, M. (1963). The Monomyth in "The Great Good Place". *College English*, 24(6), 439-443. doi:10.2307/373882
- Hokanson, B., y Fraher, R. (2008). Narrative Structure, Myth, and Cognition for Instructional Design. *Educational Technology*, 48(1), 27-32. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/44429541>
- Hollander, L. (2002). Music, Creativity and the Transformation of Education: Folk Music, Mythology and Enlightenment. *American Music Teacher*, 52(1), 40-44. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/43546208>
- Hutchinson, J. (2020). Digital first personality: Automation and influence within evolving media ecologies. *Convergence*, 26(5-6), 1284-1300.
- Jewett, R. y Shelton Lawrence, J. (1977). *The American monomyth*. Garden City, N.Y.: Anchor Press
- June Countryman, y Leslie Stewart Rose. (2017). Wellbeing in the Secondary Music Classroom: Ideas from Hero's Journeys and Online Gaming. *Philosophy of Music Education Review*, 25(2), 128-149. doi:10.2979/philmusieducrevi.25.2.03
- Karppinen, P. (2005). Meaningful learning with digital and online videos: Theoretical perspectives. *Association for the Advancement of Computing In Education Journal*. 13.
- Keown, D. (2015). Discovering the Lost Ark of Possibilities: Bringing Visibility to the Invisible Art Form of Film Music in Your Music Classroom. *Music Educators Journal*, 101(4), 70-76. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/24755603>

- Kingsley, K., Sanchez, R. y Collier, M. (2019). Exploring WWII Heroes through Digital Stories. In J. Theo Bastiaens (Ed.), *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning* (pp. 1569-1572). Amsterdam, Netherlands: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <https://www.learntechlib.org/primary/p/210176/>
- Lancashire, A. (2000). "The Phantom Menace": Repetition, Variation, Integration. *Film Criticism*, 24(3), 23-44. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/44019059>
- Lancaster, K. (2004). Lara Croft: The Ultimate Young Adventure Girl. Or the Unending Media Desire for Models, Sex, and Fantasy. *PAJ: A Journal of Performance and Art*, 26(3), 87-97. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/3246480>
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Anagrama.
- Lucas, G., 2018. *Lucasfilm Fan Club - George Lucas Joseph Campbell Mythology, Religion, Creativity*. Youtube. Recuperado el 19 de septiembre de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=-TpXdM3i5V0>
- Lucas, G. (1977). *Star Wars* [película], 20th Century Fox.
- Ludwig, J. (2002). The Master and Margarita: A Fantasy of Redemption. *Journal of the Fantastic in the Arts*, 13(2 (50)), 153-168. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/43308578>
- Malley, S. (2018). Ancient Aliens. In *Excavating the Future: Archaeology and Geopolitics in Contemporary North American Science Fiction Film and Television* (pp. 82-94). Liverpool: Liverpool University Press. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/j.ctv8j67p.11>
- Maltby, R. (1983). *Harmless Entertainment: Hollywood and the Ideology of Consensus*. Scarecrow Press.
- Mackey-Kallis, S. (2001). *The Hero and the Perennial Journey Home in American Film*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- McCracken, D. (2016). Chuck Palahniuk's Beautiful You, Alfred Kinsey's Sexual Behavior in the Human Female, and the Commodification of Female Sexual Desire. *Studies in Popular Culture*, 39(1), 101-122. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <https://www.istor.org/stable/26644404>
- McGhee, R. (1988). John Wayne: Hero with a Thousand Faces. *Literature/Film Quarterly*, 16(1), 10-21. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.istor.org/stable/43796332>
- McSweeney, T. (2018a). 'Isn't that why we fight? So we can end the fight and go home?': The Enduring American Monomyth in Avengers: Age of Ultron. En *Avengers Assemble!: Critical Perspectives on the Marvel Cinematic Universe* (pp. 186-204). New York; Chichester, West Sussex: Columbia University Press. doi:10.7312/mcsw18624.13
- McSweeney, T. (2018b). Of Gods and Monsters: The Allegorical Narratives of Thor and The Incredible Hulk. En *Avengers Assemble!: Critical Perspectives on the Marvel Cinematic Universe* (pp. 72-96). New York; Chichester, West Sussex: Columbia University Press. doi:10.7312/mcsw18624.7
- McSweeney, T. (2018c). PROLOGUE: The Heroes We Need Right Now? Explaining 'The Age of the Superhero'. En *Avengers Assemble!: Critical Perspectives on the Marvel Cinematic Universe* (pp. 1-13). New York; Chichester, West Sussex: Columbia University Press. doi:10.7312/mcsw18624.4
- Morgan, A. (2010) The Lord of the Rings – a mythos applicable in unsustainable times?, *Environmental Education Research*, 16(3-4), 383-399, DOI: 10.1080/13504621003613111
- Muller, V. (2006). Film as Film: Using Movies to Help Students Visualize Literary Theory. *The English Journal*, 95(3), 32-38. doi:10.2307/30047041
- Muñoz, J. (2020). Superman: Un mito para la Era Industrial. En Martín A. (Ed.), *Estudios filosóficos y culturales sobre la mitología en el cine* (pp. 321-346). Madrid: Dykinson, S.L. doi:10.2307/j.ctv153k4v6.19

Neira Bossa, L. A. (2015). *El cine como herramienta de aprendizaje significativo* [Tesis de grado]. Universidad Santo Tomás de Bogotá.

Nguyen, M. (2017). The Digital and Story in Digital Storytelling. En Nuñez-Janes M., Thornburg A., Booker A., Penier I., Pack S., y Leverton A. (Eds.), *Deep Stories: Practicing, Teaching, and Learning Anthropology with Digital Storytelling* (pp. 72-89). Berlin/Boston: De Gruyter. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjvdr.9>

Objetivos de Bachillerato. Educacionyfp.gob.es. (2020). Recuperado el 17 de diciembre de 2020 de <https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/estudiantes/bachillerato/informacion-general/objetivos.html>.

Palumbo, D. E. (2014). *The Monomyth in American Science Fiction Films: 28 Visions of the Hero's Journey*. Jefferson, Carolina del Norte: McFarland.

Palumbo, D. (2006). The Monomyth in "Back to the Future": Science Fiction Film Comedy as Adolescent Wish-Fulfillment Fantasy. *Journal of the Fantastic in the Arts*, 17(1 (65)), 60-76. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/44809193>

Petrovic, P. (2017). 'You be very mindful of how you act': Post-9/11 Culture and Arab American Subjectivities in Joseph Castelo's *The War Within* (2005) and Hesham Issawi's *AmericanEast* (2008). En McSweeney T. (Ed.), *American Cinema in the Shadow of 9/11* (pp. 89-108). Edinburgh: Edinburgh University Press. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g0524v.10>

Phan, P., Siegel, D., Wright, M., y Siegé, D. (2009). New Developments in Technology Management Education: Background Issues, Program Initiatives, and a Research Agenda. *Academy of Management Learning y Education*, 8(3), 324-336. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/27759170>

Rúbrica de evaluación de un mapa visual | Cedec. Cedec.intef.es. (2021). Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de 4 January 2021, from <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-de-evaluacion-de-un-mapa-visual/>.

Rúbrica de evaluación del trabajo en equipo | Cedec. Cedec.intef.es. (2021). Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-de-evaluacion-del-trabajo-en-equipo-4/-equipo-4/>.

Rúbrica evaluación análisis de anuncio | Cedec. Cedec.intef.es. (2021). Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-evaluacion-analisis-de-anuncio/>.

Rúbrica para evaluar un relato | Cedec. Cedec.intef.es. (2021). Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-un-relato-2/>.

Rúbrica para evaluar una obra de arte | Cedec. Cedec.intef.es. (2021). Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-una-obra-de-arte/>.

Salmon, C. (2008). *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Península.

Schmidt, M. E., Haines, J., O'Brien, A., McDonald, J., Price, S., Sherry, B., y Taveras, E. M. (2012). Systematic review of effective strategies for reducing screen time among young children. *Obesity*, 20(7), 1338–1354. <https://doi.org/10.1038/oby.2011.348>

Simon, G. (2019). Tell Me A Story: Teaching Music Composition Through Narrative Design. *College Music Symposium*, 59(2), 1-24. doi:10.2307/26902587

Stephen, S. (2015). Enhancing the Learning Experience in Finance Using Online Video Clips. *Journal of Financial Education*, 41(1), 103-116. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/24331041>

Swanson, E., Barnes, M., Fall, A. M., y Roberts, G. (2017). Predictors of Reading Comprehension among Struggling Readers Who Exhibit Differing Levels of Inattention and Hyperactivity. *Reading & Writing Quarterly*, 34(2), 132-146. doi:[10.1080/10573569.2017.1359712](https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1359712)

Trachtenberg, D. (2016). *10 Cloverfield Lane* [película]. Paramount Pictures.

- Uhl, C., y Lankenau, G. (2013). Awakening to the Hero's Journey in Teaching and Learning. En Barlett P. y Chase G. (Eds.), *Sustainability in Higher Education: Stories and Strategies for Transformation* (pp. 291-302). Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press. doi:10.2307/j.ctt9qf6bw.30
- Valhondo-Crego, J., y Gómez, C. (2020). Rearticular la representación fílmica de la masculinidad y su estructura dramática. En Martínez E., Pérez-Caballero J., y Conejo S. (Autores), *Construcciones culturales y políticas de género* (pp. 299-315). Madrid: Dykinson, S.L. doi:10.2307/j.ctv153k46c.19
- Vogler, C. (2007). *The Writer's Journey. Mythic Structure for Writers*. Michael Wiese Productions
- Wachowski, L. y Wachowski, L. (1999). *The Matrix* [película]. 20th Century Fox.
- Wilcox, R. (2014). Buffy the Vampire Slayer: An Introduction. In Wilcox, R., Cochran, T., Masson, C. y Lavery, D. (Eds.), *Reading Joss Whedon* (pp. 17-21). Syracuse, New York: Syracuse University Press. doi:10.2307/j.ctt1j2n7v0.6
- Yoke, C. (1991). Slaying The Dragon Within: Andre Norton's Female Heroes. *Journal of the Fantastic in the Arts*, 4(3 (15)), 79-93. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de <http://www.jstor.org/stable/43308112>




Anexo A. Aplicación del monomito a *The Matrix*

Tabla 11. Aplicación del monomito a *The Matrix*

| 1. Salida del mundo ordinario. Neo vive una vida gris e insatisfecha como oficinista | |
|--|--|
| Fase del monomito. Descripción | Fotograma(s) clave |
| <p>- La llamada de la aventura.</p> <p>Neo recibe un aviso diciéndole que despierte, que Matrix le posee y que siga el conejo blanco.</p> |  <p>Despierta, Neo...</p> |
| <p>- El rechazo de la llamada.</p> <p>Le invitan a salir y dice que no, pero ve un conejo blanco tatuado y cambia de opinión.</p> |  <p>No puedo. Tengo que trabajar mañana.</p> |
| <p>- El cruce del primer umbral.</p> <p>Neo va a un local donde conoce a Trinity. Trinity anticipa a Neo información.</p> |  <p>La pregunta es lo que te trajo aquí.</p> |
| <p>- La ayuda sobrenatural.</p> <p>El agente Smith viene a por Neo y recibe ayuda de Morfeo para escapar.</p> |  <p>Van por ti, Neo, y no sé qué te vayan a hacer.</p> |
| <p>- El vientre de la ballena.</p> <p>Neo conoce a Morfeo, su mentor, que le ofrece la oportunidad de elegir si quiere conocer Matrix. Neo despierta a la realidad de Matrix.</p> | |

| | |
|---|--|
|  <p>...sólo te estoy ofreciendo la verdad. Nada más.</p> |  |
| 2. La Iniciación. Morfeo muestra a Neo la nave y su tripulación. | |
| <p>- El camino de las pruebas.</p> <p>Entrenamiento de Neo y primeras incursiones en Matrix. Tentación de Ciphher</p> |  |
| <p>- La mujer como tentadora.</p> <p>Neo se cruza con la mujer de rojo, que hace que el héroe se distraiga de su misión.</p> |  <p>¿Me estabas oyendo o mirando a la mujer del vestido rojo?</p> |
| <p>- El encuentro con la diosa.</p> <p>Encuentro con el Oráculo. Morfeo tendrá que elegir entre su vida y la de Morfeo para confirmar paradójicamente que acompaña la creencia ciega de su mentor en él a través de una aparente traición.</p> |  <p>Uno de los dos va a morir.</p> |
| <p>- La reconciliación con el padre.</p> <p>Neo entiende que debe dar su vida por Morfeo porque cree que puede rescatarle. Rescatan a Morfeo. Esto confirma que Neo es el Elegido. Morfeo deshace la paradoja del Oráculo.</p> |  <p>Neo, tarde o temprano te darás cuenta, como yo...</p> |


| | |
|---|--|
| <p>- La apoteosis.</p> <p>Enfrentamiento final entre el agente Smith y Neo mientras se produce el asedio a la Nabucodonosor. Neo aparentemente muere pero Trinity le resucita con un beso.</p> |  |
| <p>- La gracia última. La fuerza del amor confirma a Neo como Elegido y le permite descifrar Matrix para derrotar definitivamente al agente Smith.</p> | |
|  |  |
| <p style="text-align: center;">3. El Regreso.</p> | |
| <p>- El rescate del exterior.</p> <p>Neo regresa a la Nabucadonosor y se vence al asedio.</p> |  |
| <p>- El cruce del umbral de retorno.</p> <p>Neo vuelve a Matrix para darle un mensaje.</p> |  |





| | |
|---|---|
| <p>- La posesión de los dos mundos</p> <p>Neo aparece como alguien integrado en Matrix pero resaltando con un protagonismo carismático.</p> |  |
| <p>- La libertad para vivir.</p> <p>Neo avisa que va a liberar a la gente combatiendo a Matrix y contando la verdad sobre el mundo en que viven.</p> |  |
| <p>- La huida mágica.</p> <p>Neo desaparece volando al final de la película.</p> |  |






Fuente: Elaboración propia

Anexo B. Aplicación del monomito a *10 Cloverfield Lane*

Tabla 12. Aplicación del monomito a *10 Cloverfield Lane*

| | |
|--|--|
| <p>1. Salida del mundo ordinario. Michelle despierta en un bunker tras un accidente de tráfico.</p> | |
| <p>- La llamada de la aventura.</p> <p>Howard le explica que ha sido salvada frente a una situación apocalíptica.</p> |  |

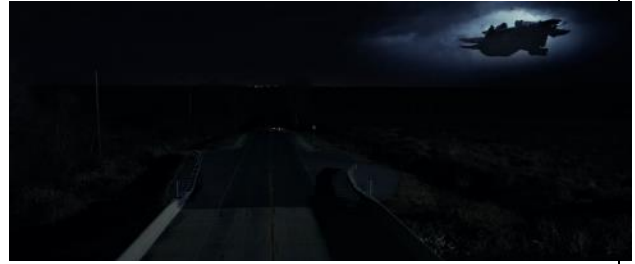
| | |
|--|--|
| <p>- El rechazo de la llamada.</p> <p>Michelle cree que ha sido secuestrada por un loco.</p> |  <p>¿Cómo salimos de aquí?</p> |
| <p>- El cruce del primer umbral.</p> <p>Michelle consigue escapar hasta el área entre el búnker y el exterior.</p> |  |
| <p>- La ayuda sobrenatural.</p> <p>La evidencia de una mujer infectada le hace comprender que Howard no le ha mentado.</p> |  <p>Así que, ábreme la puerta. ¡Ábrela!</p> |
| <p>- El vientre de la ballena.</p> <p>Michelle debe introducirse por los conductos de ventilación para llegar al purificador de aire, donde descubre que Howard esconde un secreto horrible respecto a Megan.</p> |  <p>AUXILIO</p> |
| <p>2. La Iniciación. Michelle y Emmett, su aliado, ponen en marcha un plan para fugarse.</p> | |

| | |
|--|---|
| <p>- El camino de las pruebas.</p> <p>Fase donde se adaptan a la vida en el búnker. Conviven, juegan, cocinan...</p> |  |
| <p>- La mujer como tentadora.</p> <p>Michelle tontea con Emmet para poner celoso a Howard y obtener las llaves.</p> |  <p>También la pimienta.</p> |
| <p>- El encuentro con la diosa.</p> <p>Emmet descubre a Michelle que Megan en realidad es una compañera de secundaria que desapareció hace dos años, lo que confirma a Howard como un loco peligroso tal y como suponía Michelle al principio pese a que tenga razón con su teoría de la invasión apocalíptica.</p> |  <p>Espera, esa no es Megan.</p> |
| <p>- La reconciliación con el padre.</p> <p>Emmet carga con la culpa cuando Howard descubre el plan de huida, se disculpa y Howard le perdona.</p> |  <p>Acepto tu disculpa.</p> |
| <p>- La apoteosis.</p> <p>Howard ejecuta a Emmet de un tiro pese a haberle perdonado, dictaminándose la ordalía que desencadena la lucha a muerte entre Howard y Michelle.</p> |  |

| | |
|---|--|
| <p>- La gracia última.</p> <p>Michelle mata a Howard y completa el traje para poder salir del búnker</p> |  |
| <p>3. El Regreso. Michelle sale del búnker. Comienza su periodo de expiación por asesinar a Howard, en cierta forma padre y mentor.</p> | |
| <p>- La “negativa” al regreso.</p> <p>Michelle no encuentra las llaves para poder huir en coche y es atacada por un alien.</p> |  |
| <p>- La huida mágica</p> <p>El coche de Michelle es elevado por una nave alienígena para tragárselo, pero Michelle consigue que lo suelte.</p> |  |
| <p>- El rescate del exterior.</p> <p>La radio evidencia que hay más seres humanos que han sobrevivido y puede ir a reunirse con ellos.</p> |  |
| <p>- La posesión de los dos mundos.</p> <p>Michelle retrocede hasta un cruce de caminos previo, donde puede elegir entre la seguridad del refugio o dirigirse a Houston a combatir la invasión alienígena.</p> |  |

- La libertad para vivir.

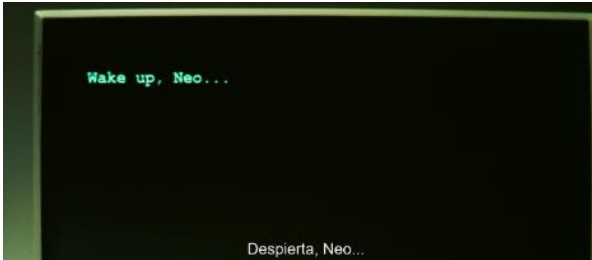





Michelle toma el camino de Houston y con ello supera la cobardía que durante toda su vida la había atenazado gracias a toda esta aventura. Va a compartir el "elixir" obtenido para liberación de todo el colectivo.



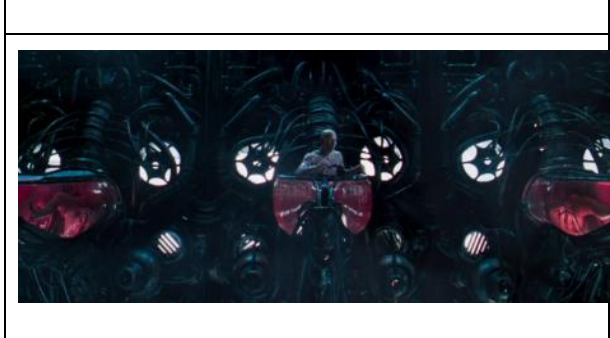





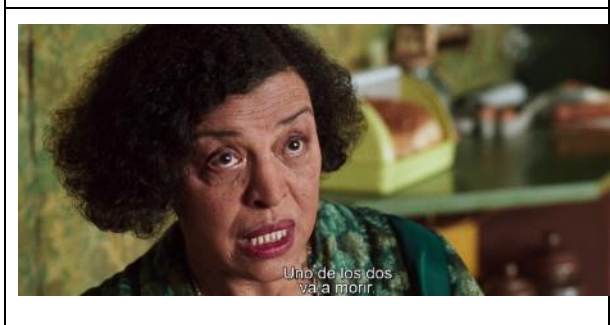






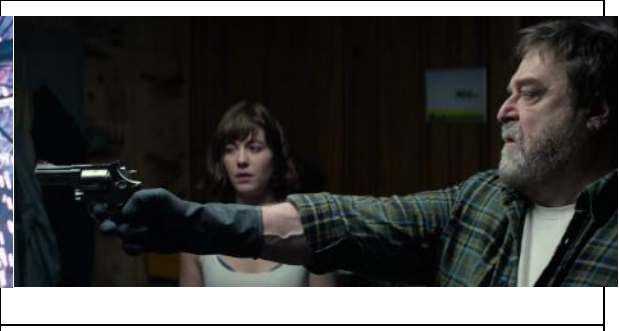


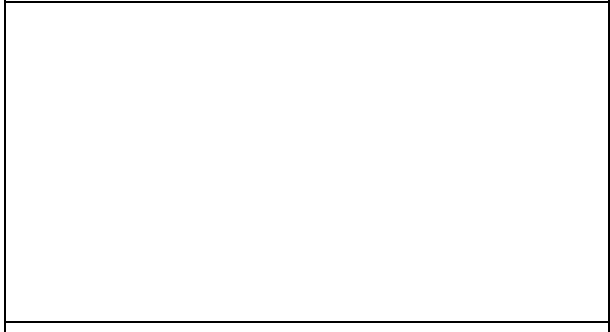


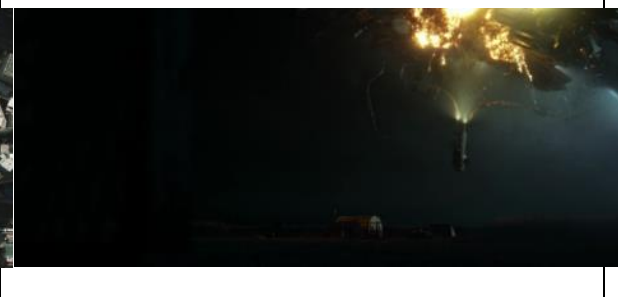
Fuente: Elaboración propia

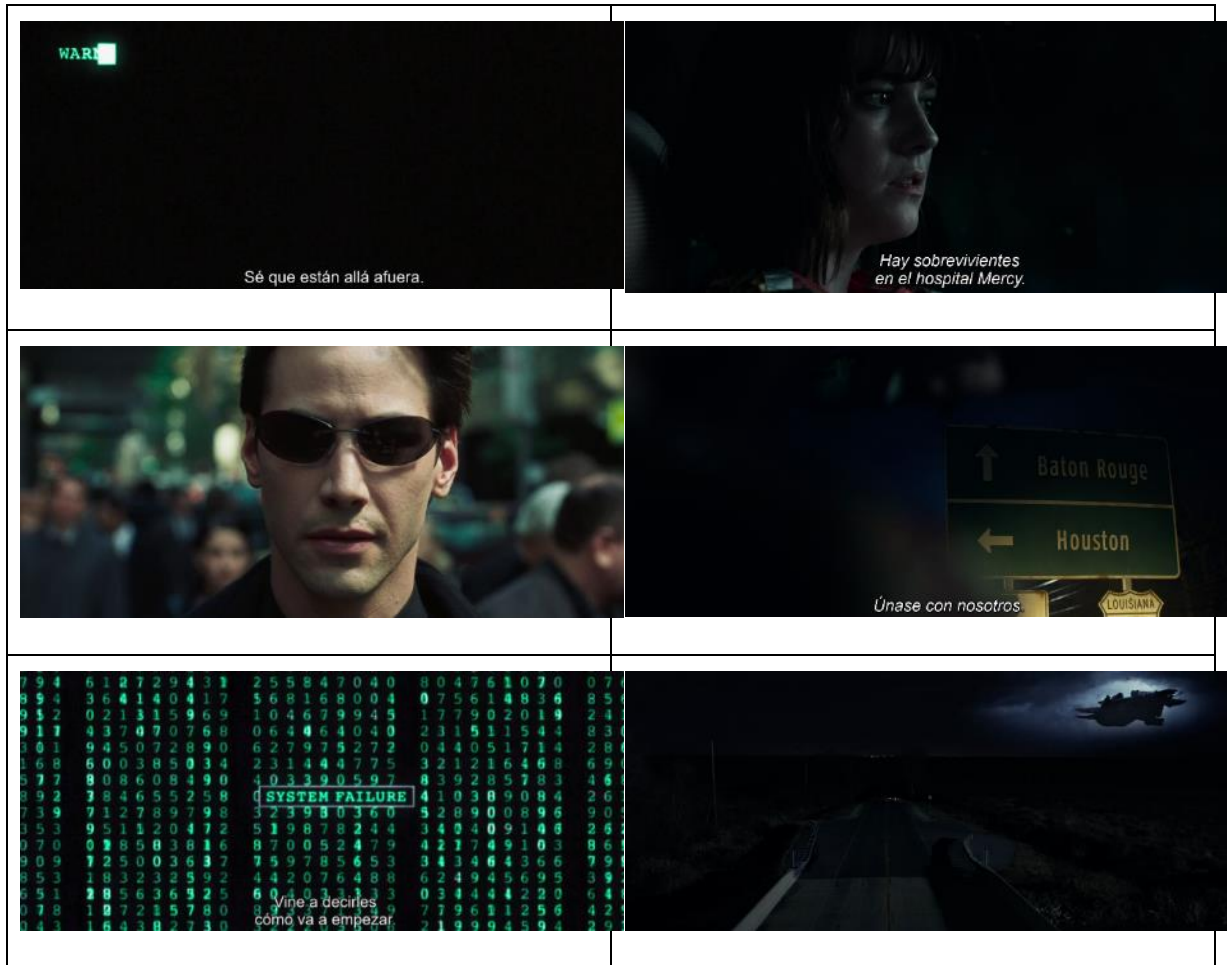
Anexo C. Comparación entre *The Matrix* y *10 Cloverfield Lane*

Tabla 13. Comparación entre *The Matrix* y *10 Cloverfield Lane*

| The Matrix | 10 Cloverfield Lane |
|---|--|
|  <p>Wake up, Neo...</p> <p>Despierta, Neo...</p> |  <p>En un ataque hay lluvia nuclear.</p> |
|  <p>No puedo. Tengo que trabajar mañana.</p> |  <p>¿Cómo salimos de aquí?</p> |
|  <p>La pregunta es lo que te trajo aquí.</p> |  |

| | |
|--|---|
|  <p>Van por ti, Neo, y no sé qué te vayan a hacer.</p> |  <p>Así que, ábreme la puerta. ¡Ábrela!</p> |
|  |  <p>AUXILIO</p> |
|  |  |
|  <p>¿Me estabas oyendo o mirando a la mujer del vestido rojo?</p> |  <p>También la pimienta.</p> |
|  <p>Uno de los dos va a morir.</p> |  <p>Espera, esa no es Megan.</p> |

| | |
|--|--|
|  <p>Neo, tarde o temprano te darás cuenta, como yo...</p> |  <p>Acepto tu disculpa.</p> |
|  |  |
|  |  |
|  |  <p>¡Llaves, llaves, llaves!</p> |
|  |  |



Fuente: Elaboración propia

Anexo D. Monomito en cada uno de los protagonistas de *Soul*

Tabla 14. Monomito en cada uno de los protagonistas de *Soul*

| Fase | Joe Gardner | 22 (orden de Joe) |
|-----------------------------------|--|--|
| Primera parte. La partida | Joe Gardner es alguien insatisfecho con su vida, pensando que la enseñanza no cumple su verdadera vocación como músico. | 22 es un alma nonata con reservas a nacer |
| La llamada de la aventura | Joe recibe una llamada de un exalumno para tocar con la leyenda del jazz Dorothea Williams. | 22 es llamado a nacer. |
| El cruce del primer umbral | Joe muere por accidente debido a la distracción que produce su euforia al pensar que va a poder dedicarse al jazz profesional, y pasa al otro mundo. | Joe introduce a 22 en La Zona para que contemple el resultado del disfrute apasionado. |

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| El rechazo de la llamada | Joe se niega a traspasar "El Gran Después" y consigue escapar al "Gran Antes" | 22 prefiere vivir en el Gran Antes ya que no le ve interés a la vida. |
| La ayuda sobrenatural | Jerry pone a Joe como mentor de 22, y le indica que 22 necesita encontrar la "chispa" que le hace especial para poder nacer. | Mismo argumento |
| El vientre de la ballena | Joe cae con "22" a la Tierra en cuerpos equivocados. | Mismo argumento |
| Segunda parte. La iniciación | Joe y 22 inician su aventura con 22 dentro del cuerpo de Joe, experimentando la vida por primera vez, y Joe en el cuerpo de un gato. | Mismo argumento |
| El camino de las pruebas | Joe y 22 viven varias situaciones cómicas | 22 experimenta la vida de primera mano con placer y sorpresa mediante el cuerpo de Joe. |
| El encuentro con la diosa | Joe va a ver a su madre, que, por medio de 22, conversa con su madre como nunca ha podido hacer. | 22 se encuentra con la madre de Joe. |
| La mujer como tentación | La madre insiste en que Joe debería renunciar a su pasión por el jazz | Connie explica que quiere dejar la banda a 22 creyendo que es Joe, lo cual reafirma a 22 en su renuncia de la vida como objetivo. |
| La reconciliación con el padre | Por medio de la libertad para jazzear de 22, Joe consigue que su madre acepte su pasión por el jazz y se reconcilia con ella. La discusión hace que su madre se reconcilie con su padre pese al mundo de inestabilidad que creó su pasión por el jazz. Su madre expresa simbólicamente esta reconciliación ofreciéndole el traje que llevaba su padre cuando actuaba, y con ello ya tiene el atuendo necesario para tocar. | 22 se viste como el padre de Joe. |
| Apoteosis | 22 se niega a devolver el cuerpo a Joe hasta que encuentre su chispa, ya que Joe ha indicado que la chispa tiene que ver con un objetivo con el que apasionarse. Ambos son traídos al "Gran antes", 22 renuncia a su derecho a nacer y Joe usa ese derecho para retornar a su cuerpo. Hace | 22 renuncia a nacer y se convierte en un alma perdida en La Zona. Combate a Joe pero este le confiesa estar equivocado y le transmite "su chispa" |



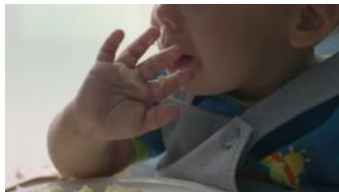

| | | |
|--|--|---|
| | <p>un buen concierto pero se desencanta con el jazz al ver que el trabajo como músico profesional no deja de ser una rutina. Vuelve a casa e improvisa una música inspirado por las cosas que 22 ha recopilado durante su sorprendente viaje por la Tierra. El repaso de las experiencias por las que ha acumulado esas cosas le permite recordar el disfrute que ha llevado a recopilarlas, dado que su cuerpo tiene la memoria de ellas. Se traslada a "la Zona" por medio de la música. Descubre que 22 se ha convertido en un "alma perdida", obsesionada con el veredicto de Joe al indicarle que su puro gusto por la vida le impide tener su propia "chispa". Joe combate con 22 hasta poder transmitirle el mensaje de que él estaba equivocado, y que la chispa de 22 era precisamente su capacidad para sorprenderse y disfrutar de cualquier aspecto sencillo de la vida.</p> | |
| La gracia última | <p>Joe comprende que la vida no se debe a ninguna misión relacionada con una actividad concreta, sino con mantenerse puro y saber disfrutarla con sencillez desinteresada.</p> | <p>La semilla de arce simboliza su chispa con lo que ya puede nacer.</p> |
| 3ª parte. El regreso | | |
| La negativa al regreso | <p>En vez de volver a la Tierra, Joe asume que puede interesarse en el Gran Después.</p> | <p>Tiene lugar durante la apoteosis</p> |
| El cruce del umbral del regreso | <p>Joe se dispone a traspasar "el Gran después" una vez que ha aprendido la lección.</p> | <p>22 salta con Joe para volver a la Tierra.</p> |
| El vuelo mágico | <p>Joe y 22 saltan a la Tierra para acometer sus vidas definitivamente.</p> | <p>22 cae con Joe de la mano hacia la Tierra.</p> |
| El rescate del mundo exterior | <p>Jerry rescata a Joe del trance de fundirse en el Gran Después</p> | <p>La Tierra tira de 22 hacia el sitio donde debe nacer y se despide de Joe</p> |
| La posesión de los dos mundos | <p>Jerry da la oportunidad a Joe de volver a la Tierra, inspirada por su actitud.</p> | <p>22 va hacia un mundo de adultos desilusionados con la chispa propia del</p> |












| | | |
|----------------------------|---|--|
| | | niño que disfruta de todo por primera vez. |
| Libertad para vivir | Joe queda liberado de la idea de que su vida es el jazz para disfrutarla sencillamente. | 22 nacerá con la capacidad de mantener la ilusión por las cosas sencillas. |



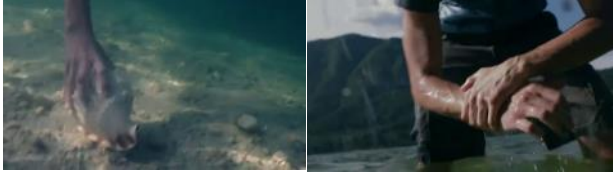


Fuente: Elaboración propia

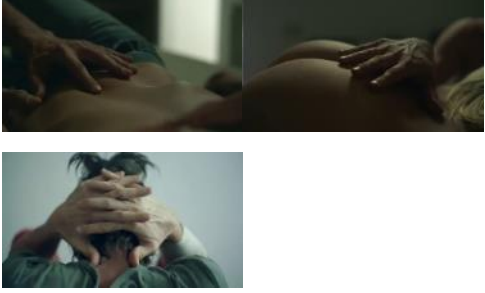
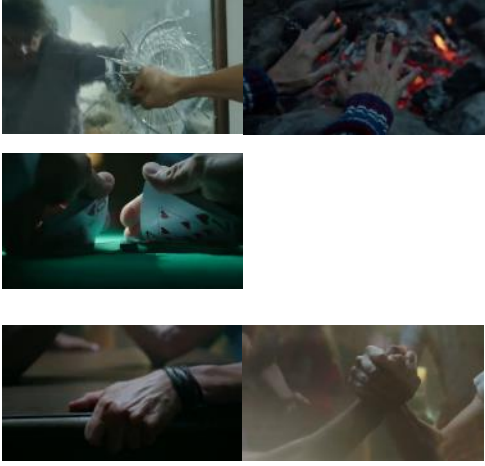

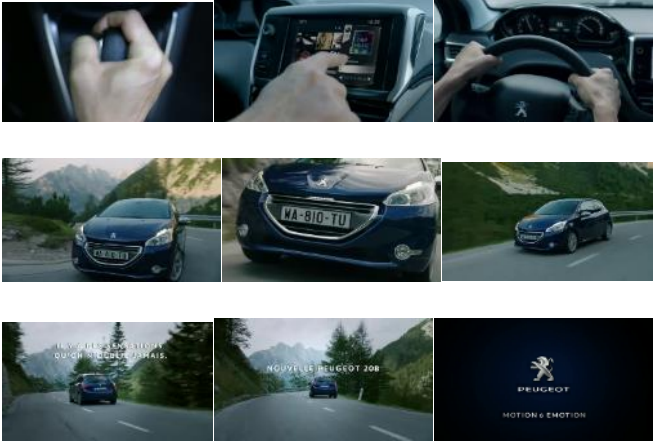
Anexo E. Asignación de *frames* a fases del monomito

Tabla 15. Asignación de *frames* a fases del monomito

| | |
|--|---|
| <p>1. Salida del mundo ordinario. Un bebé vive en el mundo confortable, protegido y nutriente del pecho materno</p>  | |
| <p>- La llamada de la aventura.</p> <p>Índice, metonimia de señalamiento. El dedo apuntando al bebé como metáfora de llamada</p> |  |
| <p>- El rechazo de la llamada.</p> <p>Metáfora de rechazo. Gesto de la mano y vómito como reacción instintiva. Gesto de rechazo con mano sucia. Siembra de la señal de suciedad como leit motiv asociado a la creatividad</p> |  |
| <p>- El cruce del primer umbral.</p> <p>Uso de la relación entre creatividad y suciedad para establecer cortes narrativos. Simbolismo cromático. Rojo: Pasión y calidez.</p> |  |

| | |
|---|--|
| <p>- La ayuda sobrenatural.</p> <p>Recepción de luz como metáfora de claridad y poder (prometeico).</p> |  |
| <p>- El vientre de la ballena.</p> <p>Gesto de sorpresa al haberse quemado con la luz. Sentimiento de traición. Contraste con el frío apretando la nieve: Resentimiento</p> |   |
| <p>2. La Iniciación.</p> | |
| <p>- El camino de las pruebas</p> <p>Exposición del protagonista a los peligros de quemarse y pincharse. Transición del calor al frío a través del contraste de la creatividad con el color azul. Para crear hay que arriesgar y “mancharse”.</p> |     |
| <p>- La mujer como tentadora.</p> <p>El primer amor se connota de deseo de posesión por la forma en que agarra la mano de la chica</p> |  |
| <p>- El encuentro con la diosa.</p> <p>Conectando con el plano anterior. Representada con el sapo como símbolo de conocimiento. Obtención de hongo en abundancia como fruto de conocimiento. Poder de controlar al animal más grande que él. Caricia como gesto de cariño.</p> |    |

| | |
|---|--|
| <p>- La reconciliación con el padre.</p> <p>Caricia al mayor en fase terminal, gesto de ausencia del miedo a la muerte</p> |  |
| <p>- La apoteosis.</p> <p>Combinación de simbolismos del pez y la herida en la mano como alegoría crística referida al muerto y resucitado. Exposición de la araña como monstruo arquetípico. Vgr. <i>El señor de los Anillos</i> (Tolkien,), <i>It</i> (King,).</p> |  |
| <p>- La gracia última.</p> <p>Descenso órfico <i>ad inferi</i>. Tocar fondo y obtener la cornucopia como metáfora de abundancia. Gesto de lavado y alivio frente a la sanación de la herida</p> |  |
| <p>3. El Regreso.</p> | |
| <p>- La huida mágica</p> <p>Planos de ascenso y viaje.</p> |  |
| <p>- El rescate del exterior.</p> <p>Apoyo colectivo en el juego del sogatira. Reconstrucción personal mediante el trabajo. Obtención de recompensa erótica. Caída en la tentación femenina. Placer y dolor.</p> |  |

| | |
|--|--|
| |  |
| <p>- La negativa al regreso.</p> <p>Frustración y rabia ante la traición. Hoguera como símbolo prometeico de situación de carencia original. Apuesta y lucha desembocando en darse la mano con el prójimo.</p> |  |
| <p>- La posesión de los dos mundos.</p> <p>Alfarería como alegoría genesiaca de la creación humana. Creación y suciedad generando orden circular frente al caos pictórico previo. Paso al mundo del automóvil como lujo obtenido mediante el sacrificio.</p> |  |
| <p>- La libertad para vivir.</p> <p>Catálogo de disfrutes y facilidades propiciado por el lujo obtenido, y encaminamiento a la cima (social y mítica, olímpica) mientras suena "Llamando a las puertas del cielo". El espectador se ha ganado el acceso al "paraíso" a través de la</p> |  |

| | |
|---|--|
| compra de un coche, gracias a la aventura vivida en menos de un minuto. | |
|---|--|

Fuente: Elaboración propia

Anexo F. Exégesis cinematográfica/monomito. Rúbrica

| Tabla 16. Rúbrica 1 | | | | |
|---|--|--|---|--|
| APARTADOS | INSUFICIENTE | SUFICIENTE | NOTABLE | SOBRES. |
| 1- DESCRIPCIÓN GENERAL DEL GUION Capacidad para resumir comprensivamente la historia de la película (Aprendizaje de represent.) | No hay descripción de ningún tipo | La descripción es insuficiente y poco detallada | Hay una descripción general correcta aunque faltan detalles. | La descripción general es completa y detallada |
| 2- FASES DEL MONOMITO DURANTE LA PELÍCULA Analizar los momentos de la película en relación a fases del monomito (Aprendizaje de conceptos) | No se realiza el análisis o se señalan partes irrelevantes | Se realiza un análisis parcialmente incorrecto | Se realiza un análisis correcto. Faltan algunos elementos si bien no son los esenciales | El análisis es correcto y se recogen todos los aspectos relevantes |
| 3- FIGURAS RETÓRICAS INTERESANTES Análisis de los elementos retóricos que componen las claves para narrar el monomito | El análisis retórico es muy escaso y con errores graves | Se analizan figuras retóricas adecuadamente pero sobre casos equivocados | Análisis correcto sobre situaciones correctas pero incompleto | Análisis correcto, completo y detallado de la fase en cuestión |
| 6- DISCURSO APLICADO A LA VIDA REAL Aprendizaje de proposiciones | No se capta ninguna extrapolación como enseñanza aplicable | Hay algunos errores en la aplicación de la enseñanza | La enseñanza se capta de forma adecuada pero parcial | Se capta correcta y totalmente |
| Fuente: Elaboración propia | | | | |

Anexo G. Ejercicio expresión plástica libre. Rúbrica

| Tabla 17. Rúbrica 2 | | | | |
|---|---|--|--|--|
| APARTADOS | INSUFICIENTE | SUFICIENTE | NOTABLE | SOBRES. |
| 1- REPRESENTACIÓN DE FASE DEL MONOMITO Capacidad para seleccionar y representar una fase del monomito | No hay selección de subfase alguna en la escena escogida | Hay una selección de escena que corresponde a una parte equivocada | Selección de escena y parte correcta pero subfase incorrecta | Coinciden escena y subfase |
| 2- IMAGINACIÓN DE SITUACIÓN ALTERNATIVA Capacidad para imaginar y representar una solución diferente a la situación representada en la escena elegida | Se repite la situación representada en escena tal y como aparece en la película | Se varía la situación pero resulta demasiado gratuita y absurda | Se varía la situación y tiene lógica pero la alternativa no es especialmente significativa | Se varía la situación y tiene lógica y la alternativa es especialmente significativa |
| 3- COMPOSICIÓN GENERAL DE LA SITUACIÓN Capacidad para componer integralmente un dibujo donde se refleja una situación | El dibujo no presenta ninguna composición y los elementos están colocados arbitrariamente | Se percibe un intento de composición aunque muy desajustado | Composición ajustada pero sin ningún intención cinematográfica | Composición ajustada con intención semiótica según gramática del plano cinematográfico |
| 6- DESTREZA TÉCNICA Habilidad para terminar detalladamente la composición de acuerdo a cánones establecidos | No se muestra destreza alguna | Destreza mínima para el dibujo para su edad | Buena resolución técnica para su edad | Excepcional resolución técnica de acuerdo a su edad |
| Fuente: Elaboración propia | | | | |

Anexo H. Trabajo en grupo. Rúbrica

| Tabla 18. Rúbrica 3 | | | | |
|---|---|---|--|--|
| APARTADOS | INSUFICIENTE | SUFICIENTE | NOTABLE | SOBRES. |
| 1- COINCIDENCIA DE FASES Colocación de fichas en fases correctas | Todas o la mayoría de las fichas están colocadas fuera de su fase | Más de la mitad de las fichas están mal colocadas | Más de la mitad de las fichas están bien colocadas | Todas o la mayoría de las fichas están colocadas en su fase |
| 2- TRABAJO EN GRUPO Actitud colaborativa para resolver el esquema | La observación del grupo durante el trabajo ha demostrado una falta general de colaboración | La observación del grupo durante el trabajo ha demostrado una escasa colaboración | La observación del grupo durante el trabajo ha demostrado una buena colaboración | La observación del grupo durante el trabajo ha demostrado una total colaboración |
| Fuente: Elaboración propia | | | | |

Anexo I. Invención escrita de una versión personal del monomito. Rúbrica

| Tabla 19. Rúbrica 4 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| APARTADOS | INSUFICIENTE | SUFICIENTE | NOTABLE | SOBRES. |
| 1- GRÁMÁTICA Respeto a las reglas ortográficas, gramaticales y sintácticas | Múltiples faltas gramaticales de todo tipo | Más de 5 errores por página | Pocos errores gramaticales | Ningún error gramatical |
| 2- EXPRESIÓN ESCRITA Fluidez en la expresión y claridad de ideas de acuerdo a las necesidades del | El texto resultante es incoherente no es posible comprender qué pretende transmitir | El texto resultante apunta una cierta intención pero tiene alguna incoherencia importante | El texto resultante tiene coherencia pero presenta alguna idea errática | El texto resultante es perfectamente coherente y se comprende sin problemas qué |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| desarrollo de la historia | | | | pretende transmitir |
| 3- AJUSTE AL TEMA DEL MONOMITO Desarrollo de la historia conforme al esquema del monomito | La historia no tiene esquema ni referencia alguna al monomito | La historia es arbitraria pero hay alguna referencia puntual al esquema del monomito | La historia se ajusta básicamente al esquema del monomito pero con elementos divagantes | La historia se ajusta al esquema del monomito estricta y completamente |
| 6- ORIGINALIDAD Inventiva | La historia está llena de tópicos y sin ningún elemento original | La historia tiene alguna originalidad | La historia tiene elementos originales con cierta arbitrariedad lógica | La historia tiene elementos muy originales manejados sin arbitrariedad lógica |
| Fuente: Elaboración propia | | | | |

Anexo J. Enunciado 1

Interpretación de la película conforme al esquema del monomito.

Tras haber extraído el argumento de la película y sus partes relevantes a través de una puesta en común mediante un debate colectivo, el profesor irá enumerando cada una de las fases del monomito.

1. Identificar la parte de la película que corresponde a cada fase.
2. Señalar qué detalles de las escenas denotan retóricamente la fase a la que pertenece.
3. Indicar qué mensaje o mensajes transmite la aplicación del monomito llevada a cabo por la película respecto a la vida real.

Anexo K. Enunciado 2

Dibujo de una situación alternativa a una escena de una película integrante del esquema del monomito.

Con técnica y formato libre, dibujar una situación de la película vista en relación a la fase del monomito que pertenece, imaginando una reacción alternativa del protagonista por la que la historia toma un rumbo diferente. Los elementos de valoración incluyen:

1. Originalidad y coherencia en la alternativa ideada.
2. Posibilidad de que esta alternativa influya en el mensaje de la historia de forma significativa y trascendental.
3. Composición general de la situación conforme a sistemas de representación convencionales y cánones diversos, tanto respecto de una representación realista de la realidad como respecto a su expresión ficticia según convenciones propias de medios y géneros diversos.
4. Destreza técnica en el acabado del dibujo.

Anexo L. Enunciado 3

Trabajo en grupo. Rellenar un esquema del monomito con las fichas correspondientes.

Se entrega al grupo una tabla organizada según el esquema de fases del monomito, junto con unas fichas que incluyen todos los fotogramas de un anuncio. Distribuir los fotogramas en cada casilla según se considere que la imagen de la ficha corresponda con la fase correspondiente. Se valorará:

- Que el resultado sea producto de la colaboración de todo el grupo conforme a la observación de su dinámica de trabajo.
- Que la distribución de fichas se corresponda con la casilla correspondiente.
- Que se aporten razones para justificar esta correspondencia de acuerdo con argumentaciones basadas en interpretaciones semióticas enfocadas en la identificación de figuras retóricas.

Anexo M. Enunciado 4

Trabajo escrito. Inventar una historia breve protagonizada por el propio alumno donde el desarrollo de la misma se apoye en las fases del monomito.

La historia debe ser inventada y se valorará el esfuerzo de imaginación y coherencia, junto con el intento de ajustarse al monomito. El texto debe evitar faltas gramaticales y mostrar fluidez verbal. Se considera adecuado adjudicar a cada fase del monomito un párrafo del texto de unas 5 líneas.