

of the consumer. The viewer is no longer limited to watch a program; He stopped being a passive receiver to become active, able to do different activities with several devices, without restrictions of time or space. However, the changes do not stop. Will there be a new (re) evolution in future consumption habits or is there a limit on the possibilities of participation?

Keywords: Evolution – spectator - consumption habits - technological innovation – revolution - television

Resumo: Com as novas tecnologias e a *Internet*, é necessário falar de uma (re) evolução do telespectador, em dois sentidos: de um lado, a transformação radical da televisão tradicional e, de outro, o avanço no papel do consumidor. O espectador não

está mais limitado a assistir a um programa; Deixou de ser um receptor passivo para se tornar ativo, capaz de fazer diferentes atividades com vários dispositivos, sem restrições de tempo ou espaço. No entanto, as alterações não param. Haverá uma nova (re) evolução nos hábitos de consumo futuros ou existe um limite nas possibilidades de participação?

Palavras chave: Evolução – espectador - hábitos de consumo - inovação tecnológica –revolução - televisão

^(*) **Marta Casale.** Magister en Comunicación, Cultura y Discursos Mediáticos de la Universidad Nacional de la Matanza (2017). Docente universitaria. Productora de televisión.

La utilización del sketch como herramienta para la comprensión del lenguaje cinematográfico

Fecha de recepción: julio 2019

Fecha de aceptación: septiembre 2019

Versión final: noviembre 2019

Luz Collioud ^(*)

Resumen: En este proyecto se investigará la posibilidad de proponer la utilización del sketch cómico como un medio para comprender la estructura narrativa cinematográfica, en base a su corta duración y presencia de los componentes narrativos audiovisuales básicos. Se investiga esta herramienta para facilitar a quienes busquen aprender sobre la estructura cinematográfica la rápida comprensión de esta, esperando que este proyecto sirva también como punto de partida para la investigación de otros formatos como herramientas para la comprensión de los medios cinematográficos y audiovisuales en general.

Palabras clave: Narrativa – lenguaje cinematográfico - formatos – pedagogía – medios audiovisuales

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 179]

En un sketch de la serie de comedia *Key & Peele* (2012), se presenta una historia corta de un docente causando una terrible primera (y última) impresión en sus estudiantes.

Este sketch presenta una estructura lineal tradicional: introducción, nudo, y desenlace. La introducción correspondería al momento en que el profesor entra al aula, el nudo adhiere al comienzo de la clase y el pequeño accidente del docente, y el desenlace a su avergonzada partida. Aparte de su estructura lineal, en el sketch se pueden visionar detalles sencillos pero clave de su organización espacio-temporal, el hecho de que sucede en el aula de una escuela contemporánea.

A través de la experiencia personal en el ámbito universitario como estudiante del área audiovisual, particularmente en las clases de guion, se notó cómo los docentes de las áreas de introducción a los diversos medios solían tomar materiales extensivos, así como películas o episodios de series de más de una hora de duración, para señalar a los estudiantes las cuestiones básicas y componentes audiovisuales iniciales.

Consultando a colegas que tenían otros docentes pero en cátedras similares, se encontró un punto en común: el que estábamos siendo educados en temáticas rápidas y sencillas con materiales complejos y extensivos.

En el caso de la historia del profesor en *Key & Peele*,

el sketch es un breve segmento que tiene una historia auto-contenida generalmente basada en una broma, un espacio-tiempo claramente definido, que sigue la estructura narrativa básica, y cuya aplicación en un ambiente pedagógico podría convertirlo en una herramienta para una rápida comprensión del lenguaje narrativo cinematográfico, que abarque y pueda ser utilizada no solo por estudiantes de carreras audiovisuales, sino también por cualquiera que la necesite.

Otros autores han explorado el sketch como medio audiovisual por separado, diseccionándolo en sus componentes para su análisis individual e incluso para analizar la construcción de la broma en la que se basa cada sketch particular. Asimismo, autores previamente han hablado del lenguaje narrativo cinematográfico, desde su estructura hasta los componentes espaciotemporales que pueden influenciarlo, para poder analizar diversas películas según este.

También se han realizado aportes bibliográficos correspondientes al área pedagógica, observando cómo en las aulas más contemporáneas, los alumnos tienen preferencia y parecen retener mejor información breve en comparación con material extenso, pero no hay bibliografía que una estos conceptos con los medios audiovisuales.

Partiendo de la hipótesis de que las similitudes entre las estructuras narrativas de un sketch y una película

permiten que se pueda comprender el lenguaje cinematográfico de manera breve y rápida a través del análisis del sketch, esta investigación busca unir las exploraciones realizadas previamente por los diversos autores literarios de los que se ha hecho un relevamiento previo, para hacer así un análisis completo de los componentes en común y su integración, y poder llegar a una herramienta de comprensión del medio audiovisual cinematográfico a través de esta investigación.

Esto tendría como objetivo general analizar la construcción narrativa de un sketch audiovisual y su potencial para ser aplicada como herramienta de comprensión del lenguaje cinematográfico, a su vez que se investigan las similitudes entre los lenguajes del formato de sketch y el formato cinematográfico, estas decantándose a únicamente aquellas que puedan aplicarse a un proceso educativo breve y en etapas, y como propósito final formular una herramienta en base a las similitudes que pueda permitir un aprendizaje rápido y sencillo del lenguaje cinematográfico.

El presente proyecto se circunscribe a teorías provenientes del campo de la literatura y el análisis audiovisual, a disecciones teóricas de los diferentes formatos de medios, y a trabajos académicos que ejemplifican algunas de las temáticas pertenecientes a estas teorías. Como puntapié inicial se toma de referencia la narrativa relacionada a la unidad lingüística mínima de introducción, nudo, y desenlace, que Atorresi (2005) señala que le permite al receptor realizar el menor esfuerzo posible para reconocer esta entidad y, por ende, se hace presente en prácticamente todas las estructuras narrativas debido a que se aplica en su intertextualidad a veces incluso sin intención.

Eso no quita que, como señala Sánchez (2014), el autor no experimente con variaciones sobre esta base, y que la narración tradicional pase a no ser un obstáculo en la búsqueda de transgresiones o subversiones que hacen de la lógica narrativa irreconocible. Se toman estas nociones en el proyecto como base de la estructura narrativa que comparten en común el sketch y el discurso cinematográfico.

El proyecto parte de allí a los textos de Navarro (2006), en donde este añade además de la unidad lingüística mínima la configuración de tres ejes: espacio, tiempo, y personajes, para la creación de un universo diegético en el que se lleve a cabo la narración dentro del ámbito audiovisual.

Zavala (2005) expande a diez componentes fundamentales: inicio, imagen, sonido, puesta en escena, edición, género, narrativa, intertexto, ideología, y final. Este abordaje facilita el desglose de aquellos elementos que impulsan a la creación del lenguaje cinematográfico y sus características que lo separan de otros medios audiovisuales y, a su vez, permite la identificación de similitudes con formatos tales como el sketch.

Es así que tomamos los escritos del legendario autor de shows de sketches Upchurch (1992), en donde este separa los componentes del formato y además le brinda tres categorías según cómo se adapte cada sketch a las características cinematográficas y a la broma que esté buscando transmitir.

Como señala Gurney (2011), la brevedad de los sketches y su autoconclusión sin afectar a la totalidad del vehí-

culo en el que se encuentren dan lugar a que cada uno pueda ser analizado individualmente.

Por último, se explorarán los casos planteados por Twenge (2009), cuyo estudio sobre el índice de atención en la educación superior llevó a la conclusión de que el estudiante retiene y prefiere materiales de aprendizaje más breves.

Se incluyen además los resultados que obtuvo Butt (2014) en su investigación, que arrojó como resultado que la memoria a corto plazo y actividades dentro del aula promueven un conocimiento más profundo del tema a tratar si se lo ve de forma resumida, pero con la posibilidad de que esta información pueda luego ser aclarada o expandida por un docente.

Esto nos permitirá hacer un paralelo definitivo con el lenguaje cinematográfico y así llevarnos a las conclusiones en búsqueda de una comprensión de este a través de una forma más breve y concisa.

Estructura lineal tradicional y variaciones

Para comenzar la investigación, se encontró pertinente hacer una comprensión exhaustiva de la estructura lineal tradicional, identificada como introducción, nudo, y desenlace. Estas unidades narrativas mínimas constituyen la base de la mayor parte de los relatos, ya sea en este orden o en variaciones (como, por ejemplo, las narrativas que comienzan *in medias res*, desde el nudo), ninguna historia puede estar compuesta de solo uno de estos tres componentes.

Esta estructura se les es presentada a los estudiantes desde muy temprana edad, generalmente en la currícula de Lengua, y los materiales literarios correspondientes a los grados de enseñanza siguen la estructura tradicional.

El patrón clásico de introducción, nudo, y desenlace se hace presente así desde nuestra educación más temprana, permitiéndonos comprender este esquema desde una configuración casi tácita, que luego nos permitirá seguir identificándolo en textos sin necesidad de una constante repetición, e incluso favoreciendo el que más adelante recordemos exitosamente el material que presente esta estructura, como indica Atorresi (2005):

[...] el texto que más fácilmente se comprende y retiene es el que concuerda con los esquemas de conocimiento almacenados en la memoria y, por ende, aplicados al leer; estos esquemas son patrones en los que pueden acomodarse los elementos recibidos: estructuras oracionales y textuales, modelos de conexión entre oraciones y párrafos, representaciones sobre los géneros discursivos, etcétera. Cualquier conocimiento que se adquiriera a partir de la lectura se utilizará posteriormente como base sobre la que añadir nuevos conocimientos. (p. 7)

De tener este conocimiento engranado en nosotros desde nuestra enseñanza más temprana, posiblemente no sería sorpresa encontrarnos identificando la estructura incluso en situaciones de la vida diaria, o mismo expandiendo sobre sus unidades básicas haciendo el menor esfuerzo posible.

Lo que se presenta además, en un caso de estructura lineal tradicional es la presencia de conectores que unen a estos bloques narrativos, puntos de giro, momentos

breves que indican el paso de una unidad a otra. A diferencia de la estructura tradicional, estos puntos de giro principalmente dependen del lector oyente/espectador para su identificación, de la capacidad cognitiva de este para reconocer elementos particulares que marcan un punto de inflexión en la trama.

Se ha sostenido que, como las otras habilidades lingüísticas, la competencia lectora no supone una capacidad homogénea y única, sino un conjunto de destrezas que se utilizan conforme a la situación de comunicación. Si bien siempre que se lee se trata de captar el significado global de un texto, numerosas variables inciden de diferente modo en esa captación: el tipo textual, el género, el objetivo de la comunicación, la imagen del receptor propuesta, el contexto en que circula el escrito, etcétera. (Atorresi, 2005, p. 9)

Claro que, en esta comprensión variada de los elementos narrativos más sutiles dentro de la estructura yacen también las modificaciones al esquema tradicional, en donde se toman los diversos componentes y se reestructuran para formar nuevos esquemas.

Esto se viene haciendo presente cada vez más en los relatos posmodernos, así que no únicamente tendríamos historias que comienzan *in medias res* o su variación comenzando del final: *in extremis* (Loprete, 1975, p.45), sino que también conviven narrativas estilo rompecabezas en donde las unidades son desmenuzadas y dispersadas a lo largo de la trama, múltiples historias ubicadas en un mismo relato con sus respectivas estructuras tradicionales, todas ajustándose en función del género o de la intención que el autor quiera darle a la narrativa. Regresando a la estructura lineal tradicional, su enseñanza desde las primeras etapas educativas y la relación que esto tiene con la identificación tácita futura de los estudiantes permea en los materiales audiovisuales que estos visualicen a partir de ese momento, principalmente aquellos cuya concepción parte de un recurso literario. El cine y la televisión tienen al guion como base, y este antes de ser trasladado a su lenguaje particular usualmente parte de un relato breve que cumple una estructura narrativa, ya sea lineal o una variación de esta.

Esto quiere decir que, si se pone en ejecución los contenidos aplicados hasta el momento en esta investigación, la gran parte de las personas escolarizadas podría identificar las unidades de la estructura lineal tradicional fuera del ámbito literario, señalando tácitamente la introducción, nudo, y desenlace en un producto audiovisual.

Las imágenes y sonidos intervienen en la narrativa más directamente que en el lenguaje literario y pueden afectar lo tácito de la comprensión de la estructura, aunque estos tienen la posibilidad de destacar más los puntos de giro previamente mencionados, ya que las acciones clave nexos entre unidades tienen un ancla visual o sonora al que la mente puede fijar y reconocer.

Sin embargo, lo moldeable del lenguaje audiovisual da aún más lugar a las modificaciones narrativas, desestructurando lo tradicional pero, como señala Sánchez (2014), estas variaciones de la estructura:

[...] demuestran que los límites de la narración tradicional ya no son un obstáculo, llegando incluso a convertir esta subversión en el elemento fundamental de la obra cinematográfica. Pero debe quedarnos claro que la ruptura con las normas del relato tradicional no supone un abandono de la voluntad narrativa. El cine resguarda al relato, aunque este aparezca entre un marasmo de sensaciones que compliquen su aprehensión. Aunque las diferentes técnicas de montaje del pasado pudieran recordar a esta ruptura, su generalización supone un paso cuantitativo y cualitativo en la historia de la cinematografía. (s/p)

El docente se beneficiaría de la utilización de estos formatos audiovisuales, ya que los estudiantes vienen con la estructura tradicional engranada, y la breve duración del sketch les permitiría identificar estas nociones que traen de la educación inicial literaria en un ejemplo audiovisual, o mismo varios, dependiendo de la necesidad y tiempo del docente en su currícula, acudiendo a estos conocimientos iniciales para fortalecer los nexos que los estudiantes necesitan para la comprensión óptima de la estructura básica del lenguaje cinematográfico.

Lenguaje audiovisual

Las materias de introducción a lo audiovisual no se rigen únicamente de la base literaria y esquemas narrativos, más allá de que estos sean fundamentales para el desarrollo exitoso de un medio tal como el cinematográfico, también se debe tener en cuenta aquellos ejes que permiten situar una estructura lineal o sus variaciones en un determinado espacio socio-temporal para desarrollar las acciones.

Es así como se considera pertinente para esta investigación el detenerse a analizar también la configuración espacio-temporal y socio-temporal de los lenguajes cinematográficos, debido a que estos también son parte de la currícula tradicional de materias audiovisuales, y su identificación dentro de proyectos mediáticos de tanto larga como corta duración le permitirían al docente una detección más eficiente en materiales tales como un sketch de comedia, para luego transmitirles estos conocimientos a los estudiantes en la clase, o emplearlos como soporte para aquellas consultas que los estudiantes puedan tener al momento del visionado (o posterior a ello) del material escogido por el docente.

Si bien la estructura lineal tradicional y sus variaciones son la base de un relato y pueden ser alternadas según el criterio del emisor, son tan necesarias en el desarrollo de una historia así como los personajes, espacio, y tiempo en el que se desarrolla:

Para que exista una narración, es imprescindible crear un espacio en el que se desarrolle, crear una dinámica temporal que lleve a los acontecimientos del relato a avanzar en un sentido o en otro, y crear uno o más personajes que sufran o sean testigos de los acontecimientos. Basta con que desaparezca uno de estos ejes para que se produzca una ruptura diégetica y, en consecuencia, el discurso deje de ser narrativo. (Navarro, 2006, p. 34)

Por lo tanto, la estructura narrativa se nutre de estos ejes para su ejecución óptima, al punto en que se hacen necesarios para crear una diégesis, o sea, el mundo en el que se llevan a cabo las situaciones y acontecimientos a narrar.

El concepto de diégesis es clave para un texto, particularmente uno que dará origen a una narrativa audiovisual, ya que cuanto más detallada sea la diégesis, menos variaciones o creaciones externas serán necesarias para su ejecución en un medio visual.

Sin embargo, esto no quiere decir que los tres ejes principales de un texto narrativo no puedan ser modificados según el criterio y decisión del autor que los ejecute. Con esto particularmente se busca referir a las adaptaciones de un texto, ya sea audiovisuales, como literarias, o incluso dentro de la mente de un lector al que quizás no le parezca viable que haya una niña de caperuja roja perdida en un bosque y prefiera situarla en una gran ciudad repleta de edificios con personas de intención peligrosa.

Cabe aclarar, así, que las unidades de espacio, tiempo, y personaje no son conceptos estáticos y también pueden afectar directamente a la narrativa desde la acción de creación por parte del autor.

Sin embargo, el tiempo también puede ser el tiempo del autor, la colocación temporal de la narración con relación a la historia y cómo el emisor busca proyectarla desde el punto de vista de narrador.

Navarro (2006) detalla estos tiempos en cuatro modalidades: la narración ulterior, el acto narrativo que se sitúa en posterioridad con relación a la historia, que es dada por terminada y resuelta en cuanto a las acciones que la integran, iniciando recién allí el relato; la narración anterior, que es el acto narrativo que antecede a los eventos a los que se refiere, una especie de relato predictivo; narración intercalada, una fragmentación de la narración en varias etapas interpuestas a lo largo del relato; y por último la narración simultánea, con el acto narrativo coincidiendo temporalmente con el desarrollo del relato (págs. 41-43).

Los relatos audiovisuales se adaptan a estos tiempos del autor, si bien no es tan común encontrar una narrativa cinematográfica que no pertenezca a la narración simultánea, porque la estructura de un guion no da lugar a desviaciones desde el punto de vista de un narrador ya que, si bien puede haber presencia de un narrador en voz en off o interviniente, las acciones de la trama ocurren en el momento que las vemos.

Una variación más común que se hace presente en las narrativas audiovisuales, como se mencionó en el capítulo anterior, es la reestructuración del esquema lineal tradicional. O, también, la presencia de *flashbacks/flashforwards*, cortes al pasado o el futuro respectivamente, que brevemente narran partes de la historia que no ocurren en el presente.

Debido a que esta investigación se enfoca en el sketch, un medio audiovisual, y su conexión con el lenguaje cinematográfico para su enseñanza y aprendizaje, se considera pertinente continuar a partir de este momento únicamente haciendo referencia a la narrativa audiovisual, tomando como base no solo la estructura lineal tradicional que viene desde el guion, sino que además añadiendo estos tres ejes que complementan al esque-

ma básico y lo enriquecen para su posible aplicación audiovisual.

La diferencia entre un texto literario y uno audiovisual, al menos en lo considerado dentro de este proyecto, es que el texto literario deja que los sentidos del lector, la imaginación de este, llenen los espacios en blanco que la narrativa provee pero es físicamente imposible de mostrarle al receptor. El texto audiovisual se ve, se escucha, está compuesto de acciones que entran a través de los sentidos del receptor y le dan un significado a aquello que le está siendo narrado pasiva o activamente. Estos componentes serían diez, al menos los fundamentales para la ejecución de un texto audiovisual: inicio, imagen, sonido, puesta en escena, edición, género, narrativa, intertexto, ideología, y final (Zavala, 2005, s/p). Cada uno incide directamente en la estructura audiovisual y moldea el proyecto completado.

No es coincidencia que cada uno de estos elementos sea parte de la currícula de las materias de introducción al lenguaje audiovisual, e incluso varios de estos tengan carreras específicas para que el estudiante se pueda perfeccionar y ejecutar de forma óptima luego en un proyecto de larga o corta escala.

El concepto de imagen se refiere a su composición, qué imágenes se buscan mostrar para representar la idea u objetivo del realizador. En el caso del sketch del profesor, por ejemplo, su partida avergonzada del aula quizás no hubiese sido tan efectiva si la cámara no se hubiera mantenido enfocada sobre el profesor mientras tomaba sus cosas con la dolorosa expresión en su cara; es más, de haber elegido retratar a los estudiantes hasta se hubiese dado la idea errónea de que alguno de ellos habría sido el del accidente que causó la mala impresión.

En esto también juega la edición, porque el realizador a través del montaje escoge cómo se va a mostrar lo que este quiera contar, muchas veces una buena edición puede salvar incluso a la más extraña y poco atractiva de las narrativas.

En el caso del sketch, el sonido es clave para la broma que busca ejecutar. Si no fuese por la ausencia total de diálogo por parte del profesor, lo estridente del accidente que lo avergüenza frente a la clase no sería tan contrastante con esta figura dura que el docente proyecta a los estudiantes, además de que la situación callada que genera en el aula da pie a que el sonido retumbe por todas las paredes y haga prácticamente obvio quién fue el emisor.

El sonido en el cine posmoderno cumple una función itinerante, es decir, puede ser alternativamente didáctica, asincrónica o sinestésica. Esta simultaneidad de registros propicia que la película pueda ser disfrutada por muy distintos tipos de espectadores, cada uno con expectativas y experiencias estéticas radicalmente distintas entre sí. (Zavala, 2005, s/p)

El *sketch* yace principalmente en el género de comedia y, si bien pareciese obvio, la situación del profesor podría ejecutarse de manera muy distinta habiendo este sido, por ejemplo, un drama. Los estudiantes quizás hubiesen sido más severos con el profesor, o mismo este rehusaría apuntarse como el causante de la mala impresión y apuntaría a algún estudiante vulnerable como el culpable, originándose una situación tensa y hasta des-

garradora, de llegar a identificarse el espectador con el estudiante.

Hablando de identificación, cabe señalar que la ideología es un componente fundamental debido a que es el ojo con el que el autor quiere que miremos la situación planteada. Posiblemente alguien que no encuentra ese tipo de humor hilarante ve el segmento y no le provoca risas, o quizás si esta persona es docente y alguna vez vivió una situación similar puede llegar a sufrir ansiedad por lo que ve. La mirada del emisor influye en el lenguaje audiovisual, para luego ser afectada por la mirada del receptor.

Es importante destacar que esto varía según la época en la que se haya realizado el proyecto audiovisual, ya que cada etapa en la historia de los medios está ampliamente influenciada por el contexto sociopolítico y las herramientas tecnológicas que estaban al alcance de los emisores.

El sketch que se utiliza como punto de partida para esta investigación es de 2014, por lo que entra en las representaciones audiovisuales posmodernas. Aunque presenten algunas variaciones, Zavala (2005) señala las características de la etapa,

[...] el cine posmoderno tiene un inicio simultáneamente narrativo y descriptivo acompañado por un simulacro de intriga de predestinación, la imagen tiene cierta autonomía referencial, el sonido cumple una función alternativamente didáctica, sincrónica o sinestésica, la edición es itinerante, la puesta en escena tiende a ser autónoma frente al personaje, la estructura narrativa ofrece simulacros de metanarrativa, el empleo de las convenciones genéricas y estilísticas es itinerante y lúdico, los intertextos son genéricos con algunos recursos de metaparodia y metalepsis, y el final contiene un simulacro de epifanía. Todo ello es consistente con una ideología de la incertidumbre, organizado a partir de un sistema de paradojas. (s/p)

A pesar de que estas características se le atribuyan al cine en particular, cada vez pareciese más cercana la conexión entre este medio y la televisión, o mismo las series Web en plataformas como *YouTube*, por lo que el lenguaje audiovisual rara vez difiere entre ambos, con la posible excepción siendo la longitud entre ellos.

Sin embargo, es esa misma longitud en lo que esta investigación se aferra, porque el estudiante podría aprender el lenguaje cinematográfico a través de una serie de televisión unitaria o una película, pero le exigiría una mayor cantidad de tiempo a tanto el docente como el estudiante para adquirir y procesar ese conocimiento, más allá de que el estudiante reconozca varios de los componentes tradicionales de la estructura lineal tradicional. Un material audiovisual de corta longitud presenta el mismo lenguaje y estructura, en una menor cantidad de tiempo e, incluso, si es parte de una serie hasta se pueden observar varios ejemplos en una misma etapa. El *sketch* contiene una estructura lineal tradicional, debido a que, al estar relacionado a una broma, viene con lo que se conoce en el género de comedia como *set-up*. Una broma generalmente tiene una construcción narra-

tiva clásica. Las tres unidades de la estructura juegan en favor de la una a la otra, con el inicio y desarrollo sirviendo de soporte para el final.

Esta estructura no se pierde al momento de realizar una broma en un medio audiovisual, por lo que no importa cuál sea el objeto de humor que el autor busque plasmar en su sketch, este seguirá esos pasos sin falta.

Sketch como formato audiovisual recombinante

Habiendo investigado a través de los diversos autores los componentes y características elementales de tanto la estructura narrativa como el lenguaje audiovisual, resultando en los análisis de los capítulos previos, resultó pertinente analizar el *sketch* o segmento de comedia como formato audiovisual, para así poder conectar definitivamente los conceptos y acercar aún más la herramienta a un entorno de aprendizaje.

El sketch pertenece al género de comedia, pero no necesariamente al subgénero de parodia, aunque muchos segmentos generalmente recurran a imitaciones cómicas de la realidad o de alguna situación en particular.

Debido a su género, el *sketch* busca transmitir una broma general en un corto período de tiempo. La broma general puede estar compuesta de varias bromas juntas, como pequeños *one-liners* (chistes breves, de una línea), o únicamente estar enfocada en esta, así como ocurre con el segmento del profesor en *Key & Peele*.

La construcción del *sketch* está destinada siempre a sí misma, no se han encontrado en la búsqueda destinada a esta investigación sketches que sirvan de propósito a una unidad mayor así como un episodio de un unitario. Sí pueden encontrarse en grupos, en series de televisión de variedades o, más recientemente con la aparición de *YouTube* y otros servicios de reproducción de video, individuales. Siempre sin conectarse los unos a los otros. Con respecto a esta conexión, cabe señalar que a veces los *sketches* pueden tener personajes recurrentes, unidades temáticas, o mismo contar una historia extensiva a lo largo de varios segmentos auto-concluyentes lanzados en diferentes temporadas o años, como etapas humorísticas de un mismo destino.

El escritor de comedia Michael Upchurch (1992), previo a su paso como guionista de shows de *sketches* de renombre, realizó un escrito para la Universidad de Las Vegas en donde detallaba los tres tipos distintos de sketches que él había identificado:

El sketch clásico es una narrativa singular que lleva a una *punchline*. Posiblemente se originó en los teatros de *burlesque*, y era probablemente la forma predominante de sketch que se podía encontrar en estos. El sketch de revista es una trama simple aunque convencional, con una introducción, nudo, y desenlace, como una historia corta. Es más complejo que el clásico, y en lugar de terminar con una *punchline*, generalmente tiene una especie de resolución. [...] El sketch moderno tiene la forma más libre, su línea de demarcación es el inicio de la televisión. La mayoría de los sketches modernos tienen la singularidad narrativa de los sketches clásicos, pero no terminan con una *punchline*. (p. 29)

Según Upchurch, el *sketch* de revista es el que más se asemejaría a lo que se viene hablando en los capítulos previos, con su estructura en tres partes, si bien para el autor este no culmina en una *punchline* como su predecesor.

A pesar de que estas categorías pueden aplicarse a la gran mayoría de los *sketches*, habría que discutir también la funcionalidad de estos en términos de lo que buscan transmitir como broma. Muchas veces al momento de contar un chiste, el emisor prefiere empezar con lo gracioso para después profundizar con otros detalles y finalizar luego con una repetición de lo gracioso; quizás toda la narración tenga elementos humorísticos, sin necesidad de terminar con una *punchline*.

Por eso habría que analizar el *sketch* también desde su premisa, término que corresponde a una frase que sería la catalizadora de la posible broma que se quiera contar. Una gallina cruza la calle. Un profesor da una mala impresión. Conceptos sencillos de los que luego dispara un chiste y su versión audiovisual, a través de lo que Upchurch llama escalamiento, “cuando un *sketch* introduce una premisa graciosa y va escalando, volviéndose cada vez más graciosa” (p. 39).

Desde un punto de vista narrativo, para que ese escalamiento se lleve a cabo, es requisito que haya una estructura vigente, un desarrollo literario que le dé la libertad de escalar a los eventos que se desenvuelven, posiblemente situándolos en el nudo, y así ubicar a la situación espacio-temporal en la introducción, y en el desenlace la culminación de esa escalada de eventos, haya *punchline* o no, porque la broma misma podría encontrarse en la cadena de acciones del nudo.

Para que una broma sea efectiva, señala también el autor, necesita el *set-up*, o la exposición, lo que sea que ubique la premisa y permita llegar a la parte graciosa lo más rápido posible, a pesar de que esta pueda llegar a ser aburrida (p. 42). La exposición corresponde a la introducción en la estructura, por su ubicación y propósito en la narrativa.

Una vez construido el *set-up* y el escalamiento, la construcción estructural del *sketch* tiene que alcanzar su clímax y desembocar en la *punchline*, particularmente para no perder la atención del espectador, quien espera un final explosivo o, al menos, hilarante para aquello que viene siguiendo.

Upchurch separa en sí distintos tipos de *punchlines*. Un *hard punch* es cuando la *punchline* es un resultado directo de la acción que se viene llevando a cabo, generalmente una línea de diálogo o una acción contundente que remata el *sketch* para su conclusión. Un *soft punch* es una acción más amplia o una situación graciosa que se conecta con lo que la precedió, pero no es resultado directo de tal (p. 45).

Así como es su construcción, el receptor también podría jugar con utilizar dos *punchlines* distintas dependiendo del medio en el que esté ubicándose su *sketch*. El show de *sketches* británico *Bruiser* (2000) se caracterizó por tener segmentos recurrentes en cada episodio, cada uno incluyendo su propio *soft punch*, pero recién en el último episodio de la temporada cada *sketch* presentó un *hard punch* que remitía a todos los segmentos anteriores para un mayor impacto cómico, y las unidades temáticas de cada uno se cerraban.

El docente puede explorar este tipo de unión extensiva entre *sketches* si quisiese hablar de temáticas recurrentes y recursos metalingüísticos tales como la repetición pero, a su vez, cada uno de los *sketches* presentados puede analizarse como una unidad, ya que solo el último conecta con los previos, e incluso este también puede ser tomado fuera de su conjunto temático porque todos cumplen con la estructura narrativa tradicional y con las condiciones del formato.

La unidad temática es importante no solo en superestructuras tales como la de *Bruiser*, sino dentro del *sketch* mismo. Cada escalamiento puede llevar consigo una broma, para luego culminar con un remate incluso más gracioso que las anteriores, pero estas tienen que tener una conexión narrativa para darle significado al formato:

Aunque una entrevista falsa a veces se llame un *sketch*, muchas tienen la narrativa descolocada de un acto de *stand-up*. Las bromas están arregladas para que las risas estén bien separadas la una de la otra, pero usualmente no hay razón alguna por la que una broma siga a la otra, ya que no hay trama. (Upchurch, p. 59)

El show de *sketches*, a veces conocido como show de variedades, presenta esta estructura descolocada que el autor menciona, particularmente porque cada segmento tiene su historia auto-contenida y puede ser reasignado temporalmente en la estructura del episodio sin modificar al resto de los *sketches* que lo preceden o continúan. Depende del emisor el buscar una particularidad al orden de los segmentos para brindar un significado específico en la comunicación.

En los shows de variedades generalmente la unión entre los *sketches* viene a través de la reutilización de los mismos actores para cada segmento o, en el caso de programas tales como *Saturday Night Live* (1975), aparece una figura similar a la de un maestro de ceremonias que es la del anfitrión del episodio, quien no solo aparece en gran parte de los *sketches*, sino que también en *bumpers*, imágenes promocionales del anfitrión que abren y cierran cada corte publicitario.

Como última característica que cabe señalar como propia del formato del *sketch*, se encuentra el elemento de sorpresa. Este ayuda a mantener al espectador en vilo, ya que “si la audiencia puede ver venir la *punchline*, la risa se extingue” (Upchurch, p. 83). La sorpresa no necesariamente está desconectada del resto de la estructura, la introducción y nudo llevan a ella, pero el receptor desconoce que esta es la verdadera intención del emisor y espera una *punchline* distinta.

Así como se habló previamente de los elementos narrativos que el docente podría aplicar al momento de enseñar el lenguaje audiovisual, se considera en un mismo plano de importancia el reconocimiento detallado del formato por parte del docente, en especial porque la construcción de este tiene un propósito especial, que es llamarle la atención al espectador en un breve período de tiempo, utilizando los ingredientes audiovisuales como soporte para esta función.

Se vio previamente que la exposición corresponde a la introducción del *sketch*, los eventos de la premisa participando del nudo del segmento, y los tipos distintos de

punchline son el desenlace de la breve narración audiovisual del autor. A su vez, podría decirse en términos narrativos que el escalamiento es una manera más de llamar a los diversos puntos de giro ubicados a lo largo del *sketch*, unos con más importancia que otros.

Esta estructura se repite en cada segmento, con mínimas variaciones entre estas, llevando al espectador a ubicarse rápidamente en el estatus quo de aquello que se le está planteando de forma audiovisual y entrar de lleno en el lenguaje discursivo, participando del diálogo como un receptor que comprende involuntariamente la estructura y lo que se espera de este: que encuentre cómica a la situación, que no se impacienta si la *punchline* no llega, o mismo que no le parezca extraño si ve a un mismo actor representando uno o más roles.

Lo interesante del formato es, debido a su estructura repetitiva y lenguaje audiovisual particular, que permite su fácil consumición y recuerdo posterior. El auge del formato corto, generalmente con tópicos de finalidad hilarante, en plataformas tales como *YouTube* o *Snapchat*, va de mano con el *sketch*, y podría llegar a condicionar al espectador a tener una mayor afinidad con el material presentado, ya que posee conocimientos previos y un manejo tenue del lenguaje debido a su exposición diaria, en lo que Gurney (2011) indica que podría ser un nuevo fenómeno de adquisición de la información:

Más allá de todo, hay algo sobre los clips de comedia que se pueden encontrar en Internet que es sin duda “viral” en su naturaleza, especialmente el fenómeno persuasivo de la recombinación. Así como la propagación exitosa de muchos virus biológicos es el resultado de la habilidad de estos de “recombinar” sus códigos genéticos a través de la replicación intracelular, la propagación exitosa de los clips virales es un resultado de la habilidad de múltiples códigos culturales para ser recombinados entre y a través de estos una vez que encuentran a su audiencia. (p. 3)

Aprovechando este fenómeno de la recombinación, señales de televisión como NBC y Comedy Central subieron gran parte de los catálogos de *sketches* de *Saturday Night Live* y *Key & Peele* respectivamente a sus canales de *YouTube*, separándolos del episodio de la serie y titulando cada uno individualmente, haciendo referencia al pasar sobre el show en la descripción del video.

El docente, así, puede aprovechar estos canales para aislar diversos *sketches* que este encuentre que le servirán de utilidad para enseñar sobre el lenguaje audiovisual y mostrárselos a la clase de forma completamente legal y, en su mayor parte, con subtítulos en su idioma.

El alcance temporal de estos catálogos se expande por más de tres décadas, e incluso el docente puede filtrar los videos según cuáles han sido más vistos en el canal, garantizándose la viralidad de estos y, así, la posibilidad de que el estudiante haya visto previamente el *sketch*.

Es así como el docente puede mostrar en su clase el material escogido a través de las computadoras y conexión a *Internet* del centro educativo y, en caso de que el estudiante haya tenido alguna confusión o necesite rever alguna parte del *sketch* para un trabajo en su hogar, este puede buscarlo a través de su dispositivo móvil y mirarlo cuantas veces necesite, esta tarea llevándole como

máximo el tiempo que le lleve a su *Internet* cargar el video y el tiempo de reproducción de este.

El aprendizaje del formato del *sketch*, sus características en el lenguaje audiovisual, y la propagación de este a través de las vías cibernéticas podría también significar una viralización de aquello enseñado por el docente, ya que el estudiante tiene la posibilidad de compartir el video en línea con quienes desee por el fácil acceso y propagación del medio (Gurney, p. 3), e inspirarse no solo a comunicar lo aprendido, sino también a realizar sus propias producciones en base a este material breve. La estructura narrativa tradicional se reformula así en una breve duración y propósitos específicos para la ejecución exitosa de material literario de comedia, permitiendo además una historia auto-contenida que puede ser extraída del conjunto sin causar confusión alguna en el espectador.

Esto no quiere decir que el docente necesite enseñar en su cátedra sobre el lenguaje de comedia y además sobre el cinematográfico de querer utilizar *sketches* para su clase, para analizar los componentes audiovisuales del formato se requeriría únicamente que el docente conociese la estructura y supiese de sus similitudes para poder así realizar la identificación y optimizar la enseñanza sin involucrar al estudiante en ese proceso previo.

Se considera sin embargo pertinente el conocimiento de las características del formato debido a que estas poseen varias peculiaridades que pueden llegar a causar preguntas en los estudiantes y que sería de óptimo beneficio para la comprensión del lenguaje cinematográfico y, a su vez, del desarrollo de la comunicación entre el docente emisor y el estudiante receptor.

Posiblemente no parezca necesario a simple vista saber del paralelo entre el escalamiento cómico y los puntos de giro pero, de hacer mención a esto en el aula, el estudiante podría luego aplicar ese conocimiento a futuros *sketches* que vea fuera del horario de clase.

Ese cotejo de información que pueda llegar a replantear luego el estudiante en sus momentos extracurriculares parte también de la recombinación que el formato habilita a través de su multiplicidad de elementos culturales en un breve período de tiempo, adaptándose perfectamente a los nuevos medios de comunicación y a las audiencias que migran a través de estos.

A través de la recombinación, el docente se garantizaría también el que el estudiante tiene siempre a su alcance el material visto en clase para repasar en sus ratos libres, permitiéndole también referenciar otros *sketches* para visionado futuro o para tareas asignadas, sabiendo que a la clase no le costará ni mucho tiempo ni un esfuerzo económico estar al día con las consignas de su docente.

El *sketch*, así, se convertiría en más que un formato: sería una herramienta casi indispensable para aquel educador audiovisual que busca soluciones didácticas en un rango económico y con la menor cantidad de requisitos posibles para su clase.

Aprendiendo con materiales breves

Hablar del *sketch* como un formato audiovisual de corta duración que puede ser utilizado como herramienta para la enseñanza del lenguaje cinematográfico en un ámbito académico podría parecer poco relevante si no se investiga además sobre las posibilidades de que un

material didáctico breve pueda ser de influencia positiva en el aprendizaje del estudiante.

Este proyecto se enfoca en la enseñanza superior, por lo cual el recorte etario de los estudiantes inicia a partir de los 18 años, y la clase se compondría más de personas cuyos horarios se ven limitados por motivos tales como un empleo, el desarrollo de una familia, o mismo la opción de cursar varias materias universitarias en un mismo día. Esto hace que los estudiantes no tengan la posibilidad de estar visionando extensos materiales audiovisuales en su tiempo libre, o revisando los estudiados en clase en caso de presentarse alguna duda sobre lo aprendido.

A su vez, introducir a un estudiante al lenguaje audiovisual podría ser una tarea extensa de utilizarse como material didáctico piezas de larga duración, abarcando gran parte de la clase en el visionado sin tener el docente la oportunidad de tomar preguntas de los estudiantes, o mismo ejemplificar ciertos conceptos sin tener que detener la pieza en reproducción.

Por lo tanto, la introducción de un material breve que pueda aplicarse en la clase y le sirva como ayuda extracurricular al estudiante sería una herramienta óptima para la creación de una dinámica pedagógica con un alto índice de pregunta-respuesta, en donde el docente pueda exponer los conocimientos que este encuentre necesarios en su cronograma de clases y el estudiante pueda aprovechar por completo la clase para así salir del establecimiento educativo sin dudas pendientes y con la posibilidad de rever el material de forma extracurricular en corto tiempo.

Es en la consideración de esta herramienta que se sitúa el sketch que, como se concluyó previamente, a través de su naturaleza recombinante no solo le sería de fácil acceso tanto a los estudiantes como al docente, sino que además contiene la estructura y códigos audiovisuales claves para la enseñanza del lenguaje cinematográfico en una duración breve, que permitiría su reproducción en el contexto de una clase, la repetición de este varias veces según lo vea necesario el educador, y además la posibilidad de incluir varios *sketches* en un mismo bloque para tener varios ejemplos aplicados a los temas a tratar.

Actualmente se ha comenzado a establecer la presencia de materiales más cortos en los ámbitos educativos, apuntando a la nueva generación de estudiantes nacidos posterior a 1990, quienes crecieron con computadoras, un panorama mediático cambiante, esquemas de educación en progreso, y la presencia de *Internet* en los dispositivos portátiles que fueron surgiendo en los últimos 30 años.

La transición a materiales más cortos mostró inicialmente algo de reticencia, en especial en lo que se refiere a bibliografía pero, como indica el psicólogo y sociólogo Jean M. Twenge (2009):

Las editoras de libros de textos están comenzando a responder a los cambios generacionales al acortar los libros de textos universitarios, e imprimiendo más material en formatos breves, fáciles de digerir. Esta tendencia probablemente continuará; muy pocos jóvenes hoy en día, incluso aquellos estudiantes ambiciosos, disfrutan de sentarse pacíficamente a leer un libro. Ellos prefieren hacer *multitasking*, haciendo

su tarea mientras que surfean la Web e intercambian mensajes instantáneos con sus amigos. (p. 403)

Twenge señala además que no necesariamente los estudiantes de nuevas generaciones logran hacer *multitasking*, ya que estos lo que hacen realmente es dividir su atención a diversas tareas, sin aportar el total de los recursos cognitivos a ninguna de ellas y, por ende, fallando en su estrategia (p. 403).

Sin embargo, es importante destacar que, más allá de que el material corto pueda aplicarse en un contexto extracurricular, se posiciona en este proyecto como una herramienta didáctica, por lo que el estudiante no necesita dividirse en varias tareas y, por lo tanto, bifurcando su atención y capacidad cognitiva: la meta del estudiante en la clase es aún aprender, con el beneficio extra de poder acceder al material fuera del establecimiento académico. Retomando los conceptos introducidos por Twenge, también es importante establecer que estos requerimientos podrían jugar en contra al momento de presentar materiales audiovisuales extensivos durante la clase y en tareas para el hogar.

Con la reproducción de una película o episodio televisivo, el docente se encuentra enfocado en detectar detalles o marcar conceptos varios a lo largo del visionado, dejando de lado su atención para con los estudiantes quienes, fallando en establecer nexos entre las esporádicas menciones del educador, pueden comenzar a buscar otras actividades. Estas actividades, como interactuar con el teléfono móvil o incluso dibujar en sus cuadernos, eventualmente causarían una bifurcación de la capacidad cognitiva y el docente arriesga no transmitir los conceptos correctamente.

A través de materiales más breves, no habría tanto lapso entre conceptos como para perder la atención del estudiante, y no le otorga tanto tiempo tampoco como para que encuentre una tarea en la que pueda enfocarse parcialmente. Además, el docente tampoco diverge su interés entre lo que se está visionando y la clase, pudiendo optar por resumir los conceptos posterior a la finalización del material, pudiendo repetirlo luego en caso de necesitar afianzar un concepto.

Con esto no se quiere decir que el docente de áreas audiovisuales, particularmente las correspondientes al ámbito cinematográfico, deban abandonar por completo el visionado de películas, sino que esta herramienta podría situarse como punto de partida o introducción a tanto el lenguaje como la dinámica de clase.

Los educadores pueden tomar varios pasos para educar mejor a esta generación. El primer paso es entender sus perspectivas y notar que son reflejos de la cultura contemporánea. [...] El segundo paso es situarlos a todos en un terreno en común al segmentar las clases en cortas etapas, utilizar video, y promover el aprendizaje dinámico. Sin embargo, los estándares de contenido y aprendizaje deberían mantenerse igual, y deberían ser justos para todos. (Twenge, 2009, p. 404)

Desde un punto de vista interactivo, la utilización de material audiovisual de breve duración así como el *sketch* habla particularmente al estudiante de un docente que busca

comprender a la clase y busca que la clase comprenda los contenidos de la manera más adaptable posible.

Si, como señala el autor, se mantienen los estándares de contenido y aprendizaje, la única diferencia entre la currícula para generaciones previas y las generaciones actuales/futuras sería la inclusión de más materiales breves en lugar de extensos, sin necesidad alguna de cambiar lo que se tenía pensado enseñar ni la cantidad de clases en las que se preveía dictar los contenidos.

Cabe destacar, sin embargo, que se podría llegar a cambiar lo que se tenía pensado enseñar, particularmente si la presentación de material de corta duración le permite al docente incluir más contenidos en una cursada regular de lo que le permitían los materiales escogidos previamente. El resultado, en ese caso, sería beneficioso para tanto el educador como los estudiantes, ya que tendrían acceso a más conceptos en el mismo período (cuatrimestre, semestre).

Para esto, el estudiante tendría que demostrar la comprensión de los contenidos a medida que estos se introducen, tarea que podría probarse complicada en términos temporales de utilizarse material de larga duración. Sin embargo, tomando como referencia el *sketch*, el docente podría hacer un relevamiento de los conceptos presentados entre cada segmento, permitiendo así un análisis y un refuerzo constante para los estudiantes más confundidos.

Según un estudio presentado por Adam Butt para la Universidad Nacional de Australia en 2014, la memoria a corto plazo y actividades de refuerzo dentro del aula promueven un conocimiento más profundo de los conceptos buscados por el docente. El estudio se realizó en el último año de una carrera de grado dentro de la institución educativa, con una encuesta al principio y al final del cuatrimestre (p. 33).

Lo que se buscó en este estudio es la aplicación del *flipped classroom approach*, un término que engloba una serie de tareas realizadas por el educador en donde se busca una clase en constante diálogo, separándose de los largos monólogos del profesor para dar lugar a materiales textuales y audiovisuales de corta duración, el uso de notas, e incluso recursos que pueden ser utilizados de manera extracurricular si el estudiante quiere conocer más sobre un concepto.

A través de los resultados de las encuestas, por ejemplo, Butt descubrió inicialmente que los estudiantes del grupo seleccionado sentían que aprendían más llevando a cabo una actividad, dejando en segundo y tercer puesto a la lectura de material y a escuchar al docente. Los estudiantes también tenían preferencia por trabajos individuales en donde pudiesen aplicar los conceptos sin la influencia de un grupo (p. 37).

Esto se considera importante para destacar en esta investigación ya que se busca principalmente situar al estudiante como foco de atención, aquel a quien se examinará a través de esta herramienta, y cuya predisposición es clave para el planteamiento de este proyecto.

Un estudiante que se ve forzado a escuchar a su docente por dos horas seguidas, retomando lo previamente mencionado en este capítulo, divertirá su atención en otras tareas, y por lo tanto puede llegar a perderse de conceptos clave en la cursada. La importancia de estos conceptos podría ser de tal magnitud que el estudiante

los necesite para indudablemente aprobar la materia o incluso para aplicar luego en su vida profesional.

En la segunda encuesta, relacionada más a los resultados del semestre con la nueva dinámica de clase, los estudiantes priorizaron el conocimiento del tema de forma resumida, particularmente si luego el docente expandía en clase los conceptos a partir del ejemplo breve, y entablaba un diálogo con el resto de la clase, algo que surgió en varias de las respuestas como una ayuda para entender mejor los conceptos (p. 40).

Es de importancia destacar que este concepto de aplicación pedagógica de contenidos enfocándose en las necesidades del estudiante y la priorización de la atención de la clase por una sobreabundancia de contenidos sin reiteración no sería aún de amplia presencia en las instituciones académicas pero, como Butt notó en las conclusiones de su estudio:

La respuesta de los estudiantes a la estructura áulica invertida de la cátedra de Técnicas Actuariales fue en su mayoría positiva, indicando que es un acercamiento merecedor de su desarrollo en años futuros. Mientras que hubo una división de 50/50 en las respuestas del comienzo del cuatrimestre sobre que si la estructura propuesta sería beneficiosa, para el fin del cuatrimestre más del 75% de los estudiantes vieron la estructura invertida como beneficiosa para su experiencia de aprendizaje en comparación a una estructura rígida de clase. (p. 41)

El estudio no profundiza sobre el casi 25% que no encontró a la técnica como algo beneficioso, pero pudiese haber sido una fuente interesante para analizar caso por caso, particularmente porque estos estudiantes podrían haber aportado debilidades en el estudio.

Por supuesto que una clase está compuesta de todo tipo de capacidades de comprensión, y no todos aprenderán lo propuesto por el docente ni al mismo tiempo ni con la misma facilidad, pero hubiera sido de ayuda al momento de descifrar de qué otras maneras incentivar la atención del estudiante.

Para la conclusión del estudio se tomaron además las opiniones del docente que aplicó la técnica, encontrando que este sentía menos presión al momento de preparar la clase, ya que no necesitaba enfocarse en cómo debía este transmitir verbalmente los conceptos, sino que solo prevenía algunas dudas difíciles de explicar que podrían llegar a tener los estudiantes en el diálogo con este (p. 42).

La presentación de un *sketch* como herramienta de ejemplo y punto de partida para la enseñanza del lenguaje cinematográfico presentaría posiblemente una dinámica similar a la utilizada en el estudio, en donde el docente puede no solo aplicarla en clase, sino que además podría llevarla a prácticas extracurriculares o tener material de refuerzo en caso de que la clase quiera ver más ejemplos en su tiempo libre.

Además, la breve duración de los sketches permite un diálogo entre ellos, algo que parecería ser preferencial entre los estudiantes en el ámbito universitario, y que permite despejar dudas, reforzar conceptos con más ejemplos, y el docente no requeriría de tanto tiempo para preparar la clase.

La apertura de un diálogo en la clase podría ser de utilidad también para aquellos estudiantes que no se sintiesen cómodos hablando en público, ya que el intercambio de dudas y la repetición de conceptos podrían fomentar tanto el aprendizaje a través de escuchar las consultas de los compañeros como también animar al estudiante a participar de la conversación.

Basándonos también en la capacidad de atención de la generación actualmente predominante en las universidades, material audiovisual breve tal como el *sketch* podría hacer que el estudiante esté enfocado en lo que ocurre mucho mejor que si fuese un visionado de mayor extensión, ya que tiene menos tiempo de inactividad como para encontrar otra tarea que pueda llegar a dispersarlo. De este comprender más rápidamente los conceptos, también se podrían añadir otros conocimientos no previstos en la cursada, pero que ahora tendrían espacio para ser enseñados.

Por lo tanto, se podría deducir que la aplicación del *sketch* en el ámbito de clase intra y extracurricular, siempre y cuando esté complementado con la figura de un docente participativo y predispuesto a escuchar las consultas de los estudiantes, sería una herramienta útil en un contexto pedagógico, beneficiosa para todos los participantes en la dinámica, particularmente en materias introductorias clave para una carrera universitaria.

Conclusiones

A partir de esta investigación se pueden definir varios conceptos que caracterizan y fomentan a la idea del *sketch* como herramienta para el aprendizaje y enseñanza del lenguaje cinematográfico, conceptos que van desde los detalles de la composición interna del *sketch* hasta sus aplicaciones en el ámbito académico.

Debido a su estructura tradicional (introducción-nudo-desenlace y sus variaciones), el *sketch* posee el mismo esquema que un material audiovisual de mayor duración, así como una película o un cortometraje. La narrativa es un componente vital para la comprensión y ejecución posterior de cualquier proyecto fílmico, por lo que hacer este paralelo a partir de su estructura sirve como punto de partida para cualquiera de las áreas de estudio de una carrera universitaria audiovisual.

En estas carreras universitarias audiovisuales, la materia introductoria se centra en desglosar el material presentado de lo más simple a lo más complejo, por lo que este proyecto buscó iniciar con la estructura del *sketch* para reforzar esas bases y situar al *sketch* como un formato tan comparable y útil para enseñar como lo fuesen las películas o cortometrajes.

A diferencia de, por ejemplo, un fragmento de película, la estructura narrativa tradicional del *sketch* cuenta una historia auto-contenida que no necesita de contexto o explicación previa por parte del docente, y no necesita de material que lo continúe tampoco. Todo lo que participa del material se encuentra allí, y tiende a no durar más de cinco minutos de clase.

La estructura es, sin embargo, solo la base de la que parte la enseñanza a través de materiales tales como el *sketch*. Para utilizar esta herramienta como una manera de aprender el lenguaje cinematográfico, se buscó también hablar del lenguaje que comparten todos los ma-

teriales audiovisuales, que es donde se va a empezar realmente a construir y formar una clase dentro de una carrera universitaria relacionada a lo audiovisual.

Así, el situar en un tiempo y espacio predeterminado habilita la capacidad en el docente y en el estudiante de analizar a la estructura narrativa base de un *sketch* desde su lenguaje más literario, como se haría con el guion de otros materiales audiovisuales similares, y permitiría desde luego la aplicación posterior de esos conocimientos a formatos más extensivos, habiendo realizado las prácticas identificando y recreando los componentes en material de menor duración.

A través del visionado y análisis de un *sketch*, el estudiante tiene no solo los conceptos básicos, sino que además integra lenguajes clave para la realización posterior de material audiovisual, como la inclusión de puntos de giro, transiciones entre las tres etapas de la estructura narrativa, construcción de personajes funcionales, e incluso algunas particularidades del formato de *sketch* que le podrían llegar a ser útiles al estudiante que quiera seguir en ese ámbito después de graduarse.

Para comprender mejor el *sketch* como material audiovisual y por si surgen dudas al respecto durante la clase, se realizó también un análisis de las características del formato, de su composición estructural y otros componentes del lenguaje, para establecer así una comparación entre las particularidades del *sketch* y aquellas presentes en otros materiales audiovisuales tales como una película o un cortometraje.

Es en este análisis que se destaca además la capacidad recombinante de un *sketch*, relacionada a las particularidades del formato, especialmente sus historias auto-concluyentes, brevedad, y portabilidad en varios dispositivos, habilitando el acceso a este medio audiovisual a través de múltiples pantallas y la posibilidad de compartir uno o más de estos en la clase.

A través de esta cualidad recombinante, el *sketch* se convierte en una herramienta accesible mediante la cual el docente puede proveer de más material a su cursada, ya sea en clase como de forma extracurricular, sabiendo que los contenidos se encuentran disponibles en la red y, debido a su breve duración, el estudiante puede acceder a estos durante su tiempo libre para realizar tareas o repasar conocimientos.

Es también de relevancia considerar que la generación de estudiantes universitarios actuales corresponde en su mayoría a una que creció acompañada de Internet y del acceso constante a información, por lo que la atención es un tema clave que el docente debe tener en cuenta al momento de planear una clase. Debido a su auto-conclusión y brevedad, el *sketch* no le daría tiempo al estudiante para centrar su atención en otros asuntos, a diferencia del visionado de materiales audiovisuales más extensos.

Además se tomaron en cuenta resultados de un estudio en donde los sujetos, estudiantes universitarios, fueron expuestos a una cursada con materiales lecto-audiovisuales breves, y estos reaccionaron positivamente a la experiencia, con una gran parte de ellos apoyando el concepto, siempre y cuando estuviese complementado por un docente que iniciase un diálogo y respondiese dudas entre cada visionado.

El docente no saldría perjudicado de adoptar esta herramienta, ya que en el mismo estudio se tomó la opinión del docente practicante, quien encontró la utilización de materiales breves menos estresante al momento de preparar una clase, ya que no necesitaría practicar un discurso con toda la información, sino que únicamente debía repasar conceptos para responder las preguntas que surgiesen durante el diálogo entre visionados.

Por lo tanto, se podría concluir que el sketch es una herramienta viable para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje cinematográfico, debido a que posee todos los componentes estructurales y audiovisuales de materiales extensos en una breve duración, permitiéndole al docente crear una clase más dinámica y fácil de preparar, y al estudiante expresar sus dudas sin distraerse y sabiendo además que puede acceder al material para su repaso o tareas de forma extracurricular.

Es de importancia cerrar aclarando que este es un proyecto de investigación que sienta una base para futuros proyectos áulicos en donde estas conclusiones se puedan poner en práctica y desarrollar a partir de estas experiencias nuevas teorías e hipótesis pedagógicas que sean de beneficio tanto para los estudiantes como para los docentes.

Filmografía

Bruiser (2000). Reino Unido, BBC

Key & Peele (2012). EE.UU. Comedy Central

Sketch referenciado: "Mr. Nostrand's Big Mistake" (link para visionado: <https://www.youtube.com/watch?v=18t5V3gvfa4>)

Saturday Night Live (1975). EE.UU. NBC

Bibliografía

Atorresi, A. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE)*. Argentina: UNESCO/OREALC/LLECE.

Butt, A. (2014). *Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia*. EE.UU: Business Education & Accreditation.

Colaizzi, G. (2001). *El acto cinematográfico: género y texto fílmico*. España: Lectora: revista de dones i textualitat.

Eaton, M. (1978). *Television situation comedy*. Reino Unido: Screen, Vol. 19, págs. 61-90.

García Jiménez, J. (1994). *La imagen narrativa*. España: Paraninfo

Gómez Alonso, R. (2006). *La televisión gamberra y las aportaciones de la comedia cinematográfica*. España: Universidad Autónoma de Madrid

Gurney, D. (2011). *Recombinant comedy, transmedial mobility, and viral video*. EE.UU: The velvet light trap.

Jones, T., Goldstone, J., Chapman, G., Cleese, J., Gilliam, T. & Palin, M. (1983). *Monty Python's The meaning of life*. Reino Unido: Methuen.

Landa, J. Á. G. (1998). *Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa*. España: Universidad de Salamanca.

Loprete, Carlos A.: (1975). *Literatura española*. Plus Ultra, Buenos Aires.

Navarro, J. S. (2006). *Narrativa audiovisual*. España: Editorial UOC.

Ribes, J. P. (2004). *Elementos constitutivos del relato cinematográfico*. España: Ed. Univ. Politéc. Valencia.

Sánchez, E. C. (2014) *Lógicas del exceso: una introducción al lenguaje cinematográfico contemporáneo*. Argentina: Revista Filosofema

Scott, P. A. (2003). *Attributes of high quality intensive courses. New directions for adult and continuing education*, EE.UU: Accelerated Learning for Adults: The Promise and Practice of Intensive Educational Formats, págs. 29-38.

Smith, C. M., & McDonald, K. (2013). *The flipped classroom for professional development: Part II. Making podcasts and videos*. EE.UU: The Journal of Continuing Education in Nursing, Vol. 44, págs. 486-487.

Smith, F. R., & Feathers, K. M. (1983). *The role of reading in content classrooms: Assumption vs. reality*. EE.UU: Journal of Reading, págs. 262-267.

Smith, J. D. (2013). *Student attitudes toward flipping the general chemistry classroom*. EE.UU: Chemistry Education Research and Practice.

Twenge, J. M. (2009). *Generational changes and their impact in the classroom: Teaching Generation Me*. EE.UU: Medical Education, Vol. 43, págs. 398-405.

Upchurch, M. (1992). *The poetics of sketch comedy*. EE.UU: University of Nevada, Las Vegas.

Vázquez, M. E., & Muelas, A. (2016). *Las estrategias lectoras metacognitivas como instrumento de mejora de la comprensión lectora*. España: Asociación Científica de Psicología y Educación

Zavala, L. (2005). *Cine clásico, moderno y posmoderno*. México: Razón y palabra, Volumen 10.

Abstract: This project will investigate the possibility of proposing the use of comic sketch as a means to understand the narrative structure of film, based on its short duration and presence of the basic audiovisual narrative components. This tool is researched to facilitate those who seek to learn about the cinematographic structure the rapid understanding of it, hoping that this project will also serve as a starting point for the investigation of other formats as tools for the understanding of the cinematographic and audiovisual media in general.

Keywords: Narrative – cinematographic language – formats – pedagogy – audiovisual media

Resumo: Este projeto investigará a possibilidade de propor o uso do sketch cômico como meio de compreender a estrutura narrativa do filme, a partir de sua curta duração e presença dos componentes básicos da narrativa audiovisual. Esta ferramenta é pesquisada para facilitar àqueles que procuram aprender sobre a estrutura cinematográfica a rápida compreensão do mesmo, esperando que este projeto sirva também como ponto de partida para a pesquisa de outros formatos como ferramentas para a compreensão dos meios cinematográficos e audiovisuais em geral.

Palavras chave: Narrativa – linguagem cinematográfica – formatos – pedagogia – meios audiovisuais

^(*) **Luz Collioud.** Licenciada en Dirección Cinematográfica (Universidad de Palermo). Guionista y escritora de ficción.