

**EL CINE, LLAVE ENTRE LA
EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA
EDUCACIÓN LITERARIA:
ANÁLISIS Y ESTUDIO DE CASOS
MÚLTIPLES**

Tesis doctoral

Autora

Montserrat Blanch Marcos de León

Director

Ignacio Ceballos Viro

Facultad de Educación

Madrid, 2017

Y el verbo se hizo imagen

De luz civilizada

Rafael Laffón

Si le preguntas a la audiencia, siempre te pedirá helado: “Tienes que comer verdura” –dices–, “No, quiero un helado. Dame otro helado. La última vez me diste un helado y me gustó”. La audiencia es

como un niño.

David Simmons

La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación.

Paulo Freire

Agradecimientos

Los profesores y los maestros son piezas claves de la educación. Cruzarte con un buen profesor, con uno realmente comprometido con su tarea, te puede cambiar la vida. Esta tesis está especialmente dedicada a aquellos que, tanto en positivo como en negativo, han dejado su impronta en mí.

En primer lugar, quiero agradecer a todos los profesores que han contribuido con su valiosísimo tiempo y con sus magníficas experiencias a que este trabajo sea posible. Gracias a Elena Sánchez Cruz, a Ana Infante, a Manuel García, a Gloria Santiago y a Juanfra Álvarez, a José Daniel García, a Maru Doménech, a Silvia González y a Fernando Carmona, a Javier Arredondo, a Miguel Sánchez y a Francisco Javier Álvarez, a José Ramón Vélez, a Carmen Andreu, a José Tomás Ríos, a Martxeli Múgica, a Astrid Manrique, a Joan Bustos, a María José Pérez y a Mercedes Valero, a Toni Solano, a Ana Pemán, a Lourdes Doménech, a José Juan Guijarro, a Miguel Llorens y a Rosa Tejedor, a Irene Balaguer, a Sergio Clavero, a Natxo Moral, a Javier Carpintero y a Luis de Cella, a Elena La Banda, y a Javier Reyes.

No puedo dejar de agradecer, asimismo, la orientación y el apoyo de mi director de tesis, Ignacio Ceballos Viro. Gracias por tu paciencia, por tus ánimos, por tu comprensión, por tu inteligencia y por todo lo que he aprendido contigo durante este viaje. Gracias, también, a Sonia Betancort y a Mayra Martínez-Avidad, responsables de mis primeros pasos investigadores. Sin vosotras tampoco hoy estaría aquí.

Además, he de agradecer la inestimable ayuda de los bibliotecarios de la

Universitat de València, especialmente de las bibliotecas de Humanidades y de Educación, y más particularmente la de Pilar Montañana. Así como la de la biblioteca y archivos de la Filmoteca Valenciana, y concretamente la ayuda, siempre lúcida, de Raquel Zapater.

Quiero, también, agradecer a mi familia, sanguínea y política, todo su soporte emocional y económico. Especialmente a mi madre y a mi padre por llenar mi vida de música, imágenes, y palabras, por animarme siempre en mi búsqueda por comprender mejor lo que me rodea.

Esta tesis tampoco habría sido posible sin los consejos y el sostén moral de Andrea Luquín. Asimismo, estoy muy agradecida por el asesoramiento de Llúcia Ros en temas de maquetación. Gracias también a todos los amigos que me han acompañado hasta aquí, que me han animado y no han dejado que tirara la toalla.

Y, sobre todo, gracias a ti, Quique. Gracias por ayudarme a seguir navegando en medio mis tormentas personales. Gracias por caminar conmigo (a pesar de los desiertos y de los pantanos, de los mosquitos y de las tolveneras). Gracias por todo.

ÍNDICE GENERAL

BREVE INTRODUCCIÓN GENERAL.....	17
Justificación	17
Antecedentes	19
Estructura del texto	21
Metodología y diseño de investigación	22
PRIMERA PARTE	
Introducción a la primera parte	27
Capítulo 1. El género narrativo y el cine.....	37
1.1. El relato: historia y discurso	39
1.1.1. Historia: los elementos formales del relato	43
1.1.1.1. Sucesos	43
1.1.1.2. Actores y personajes	48
1.1.1.3. El escenario, el espacio	56
1.1.2. Discurso	60
1.1.2.1. Tiempo narrativo	61
1.1.2.1.1. Orden	
1.1.2.1.2. Duración	
1.1.2.1.3. Frecuencia	
1.1.2.2. El modo narrativo	70
1.1.2.2.1. Distancia	
1.1.2.2.2. Focalización	
1.1.2.2.2.1. Más allá del foco	
1.1.2.3. La voz narrativa	79

1.1.2.3.1. Tiempo de la enunciación	
1.1.2.3.2. Niveles narrativos	
Capítulo 2. El género poético y el cine.....	87
2.1. Figuras retóricas en el cine	89
2.1.1. En el nivel de texto	91
2.1.2. En el nivel de la imagen	93
2.1.3. En el nivel del montaje	97
2.1.4. En el nivel de planos y movimiento de cámara	99
2.1.5. En el nivel de sonido	102
2.2. El ritmo en el cine	105
Imágenes: El género poético y el cine	109
Capítulo 3. El género dramático y el cine.....	113
3.1. Elementos textuales	118
3.2. Puesta en escena	133
3.2.1. Escenografía	134
3.2.2. Sonido	145
3.2.3. Iluminación	147
3.2.4. Interpretación y caracterización	148
3.3. Subgéneros teatrales y géneros fílmicos	149
3.3.1. Tragedia	150
3.3.2. Comedia	152
3.3.3. Drama	154
3.3.3.1. Una evolución del drama: el melodrama	
3.3.4. Tragicomedia: entre la tragedia y la comedia	157
Imágenes: El género dramático y el cine	159

Conclusiones a la primera parte	163
SEGUNDA PARTE	
Introducción a la segunda parte	167
Capítulo 4. Marco terminológico para la inclusión del estudio del cine conjuntamente con el estudio de la literatura en Secundaria.....	171
4.1. Aproximaciones terminológicas	179
4.1.1. Sobre la alfabetización verbal y la alfabetización funcional	179
4.1.2. Sobre la alfabetización mediática	182
4.1.3. Sobre la alfabetización informacional	186
4.1.4. Sobre la alfabetización digital	188
4.1.5. Sobre la educomunicación	191
4.1.6. Sobre el concepto de literacidad crítica	192
4.2. Modelos de organización de terminologías y criterios	193
4.2.1. Modelo del Proyecto Mediascopio (MEC)	194
4.2.2. Currículo en Alfabetización Mediática e Informacional (UNESCO)	195
4.2.3. Propuesta articulada de dimensiones e indicadores (Ferrés)	198
4.2.4. Reflexión sobre los marcos y su posible aplicación	199
Capítulo 5. Marco pedagógico de la educación literaria actual.....	203
5.1. Marco epistemológico de la pedagogía actual	203
5.2. Pedagogía de la educación literaria	207
5.2.1. Perspectivas teóricas sobre la enseñanza de la literatura	207
5.2.2. Objetivos de la educación literaria	211
5.2.3. La competencia literaria	218
Conclusiones a la segunda parte	223

TERCERA PARTE

Introducción a la tercera parte	227
Capítulo 6. Marcos legislativos de la educación en comunicación.....	229
6.1. La educación en comunicación en Europa	229
6.2. La legislación española y la educación en comunicación	238
6.2.1. La LGE	239
6.2.2. LOGSE	244
6.2.3. LOE	246
6.2.4. LOMCE	249
6.2.5. Otras leyes relacionadas	251
Conclusiones a la tercera parte	253

CUARTA PARTE

Introducción a la cuarta parte	257
Capítulo 7. Propuestas de Educación Literaria que incluyen la Educación Mediática a través del cine.....	269
7.1. Propuestas de educación literaria relacionadas con el cine	273
7.1.1. Propuestas centradas en lo textual relacionado con el cine	274
7.1.2. Propuestas centradas en el análisis y la comparación intertextual	279
7.1.3. Propuestas que combinan análisis y escritura	284
7.1.3.1. Booktrailers	
7.1.3.2. Adaptaciones cinematográficas: narrativa y teatro	
7.1.3.3. Videopoemas	
7.1.3.4. Otras propuestas	

Capítulo 8. Estudio de casos múltiples, propuestas que involucran literatura y cine.....	299
8.1 Diseño de la entrevista-cuestionario	299
8.2. Análisis de los resultados: descripción de las propuestas	302
8.2.1. Entrevista 1: Comparativa libro y serie: Juego de tronos	306
8.2.2. Entrevista 2: Lecturas (y cine)	308
8.2.3. Entrevista 3: Cinema School	311
8.2.4. Entrevistas 4, 5, 6, 7 y 8: Lo tuyo es pura leyenda	314
8.2.5. Entrevista 9: <i>O Apóstolo</i> - Cortometrajes de terror	322
8.2.6. Entrevista 10: Libros pasados por cámara [Letras libres]	326
8.2.7. Entrevista 11: Videopoemas (IES Mateo Hernández)	329
8.2.8. Entrevista 12: Videopoemas (IES Miguel Catalán)	332
8.2.9. Entrevista 13: Libro tráiler 2.0.	335
8.2.10. Entrevista 14: Lazarillo de Tormes 2.0.	337
8.2.11. Entrevista 15: <i>El señor del cero</i>	340
8.2.12. Entrevista 16: Projecte de Lectura Jove	345
8.2.13. Entrevista 17: Much ado about nothing	348
8.2.14. Entrevista 18: Lazarillo en Hollywood + Pícaros Refugiados	351
8.2.15. Entrevista 19: Capitán	355
8.2.16. Entrevista 20: <i>Cuentos del Conde Lucanor in plain spanish</i>	359
8.2.17. Entrevista 21: Sopa de pedres	362
8.2.18. Entrevista 22: La aventura de los molinos	366
8.2.19. Entrevista 23: Reflejos	370
8.2.20. Entrevista 24: Aturuxo Films	371
8.2.21. Entrevista 25: Viatge a la lluna	374

8.2.22. Entrevista 26: La bici del cura	375
8.2.23. Entrevista 27: La desconocida historia de Ratita, “La presumida”	376
8.2.24. Entrevista 28: ¡Háblame!	378
8.3 Análisis de resultados del cuestionario	380
8.3.1. Frecuencia uso de recursos audiovisuales	380
8.3.2. Medidas para la lectura audiovisual	380
8.3.3. Promoción de la cultura cinematográfica	383
8.3.4. Medidas para promocionar la escritura audiovisual	388
8.3.5. Perspectiva crítica	392
8.3.6. Sobre la alfabetización informacional	393
8.3.7. Sobre la alfabetización tecnológica/digital	395
8.3.8. Evaluación	397
8.3.8.1 Valoración subjetiva del profesorado	
8.3.8.2. Dificultades	
8.3.8.3. Formación del profesorado	
8.4. Discusión y conclusiones a la cuarta parte	404
CONCLUSIÓN FINAL.....	411
Referencias	423
Anexo 1. Películas reseñadas	461
Anexo 2. Obras literarias reseñadas	467
Anexo 3. Modelo de entrevista	470
Anexo 4. Transcripción de las entrevistas	477
Anexo 5. Tablas (bruto)	776

Índice de figuras

Figura 1: Del Actante al individuo	55
Figura 2: Fotograma de <i>Las margaritas</i>	109
Figura 3: Fotograma de <i>Las margaritas</i>	109
Figura 4: Fotograma de <i>Las margaritas</i>	109
Figura 5: Fotograma de <i>Las margaritas</i>	109
Figura 6: Fotograma de <i>Las margaritas</i>	109
Figura 7: Fotograma de <i>Las margaritas</i>	109
Figura 8: Fotograma de <i>Las margaritas</i>	110
Figura 9: Fotograma de <i>Las margaritas</i>	110
Figura 10: Fotograma de <i>Berlín, sinfonía de una gran ciudad</i>	110
Figura 11: Fotograma de <i>Berlín, sinfonía de una gran ciudad</i>	110
Figura 12: Fotograma de <i>Las margaritas</i>	110
Figura 13: Fotograma de <i>Las margaritas</i>	110
Figura 14: Fotograma de <i>Las margaritas</i>	111
Figura 15: Fotograma de <i>Las margaritas</i>	111
Figura 16: Fotograma de <i>Berlín, sinfonía de una gran ciudad</i>	111
Figura 17: Fotograma de <i>Berlín, sinfonía de una gran ciudad</i>	111
Figura 18: Fotograma de <i>Berlín, sinfonía de una gran ciudad</i>	111
Figura 19: Fotograma de <i>Pickpocket</i>	111
Figura 20: Fotograma de <i>La pasión de Juana de Arco</i>	112
Figura 21: Fotograma de <i>La pasión de Juana de Arco</i>	112
Figura 22: Fotograma de <i>La pasión de Juana de Arco</i>	112
Figura 23: Fragmento del libreto de <i>El perro del hortelano</i>	123

Figura 24: Fragmento del libreto de <i>La vida es sueño</i>	124
Figura 25: Fragmento del libreto de <i>Don Juan Tenorio</i>	125
Figura 26: Fragmento del libreto de <i>Angelina o el honor de un brigadier</i>	126
Figura 27: Primera página del guion de <i>El verdugo</i>	130
Figura 28: Fragmento del guion de <i>Antes de que anochezca</i>	131
Figura 29: Fragmento del guion de un episodio de <i>El Ministerio del tiempo</i>	132
Figura 30: Fotograma de <i>El regador regado</i>	159
Figura 31: Fotograma de <i>El regador regado</i>	159
Figura 32: Fotograma de <i>Viaje a la luna</i>	159
Figura 33: Fotograma de <i>Viaje a la luna</i>	159
Figura 34: Fotograma de <i>Viaje a través de lo imposible</i>	159
Figura 35: Fotograma de <i>Viaje a la luna</i>	159
Figura 36: Fotograma de <i>Viaje a la luna</i>	160
Figura 37: Fotograma – Cuadro final en <i>El reino de las hadas</i>	160
Figura 38: Fotograma – Cuadro final en <i>La sirena</i>	160
Figura 39: Fotograma – Cuadro final en <i>Cenicienta o el zapatito maravilloso</i>	160
Figura 40: Fotograma de <i>El asesinato del Duque de Guisa</i>	160
Figura 41: Fotograma de <i>El asesinato del Duque de Guisa</i>	160
Figura 42: Fotograma de <i>El asesinato del Duque de Guisa</i>	161
Figura 43: Fotograma de <i>El asesinato del Duque de Guisa</i>	161
Figura 44: Ley de 180° o ley del eje	144
Figura 45: Tabla (bruto): Frecuencia del uso de audiovisuales	776
Figura 46: Tabla (bruto): Indicadores - cultura audiovisual	777
Figura 47: Tabla (bruto): Indicadores - escritura audiovisual	778
Figura 48: Tabla (bruto): Indicadores - perspectiva crítica	779

Figura 49: Tabla (bruto): Indicadores - alfabetización informacional	780
Figura 50: Tabla (bruto): Indicadores - alfabetización digital/tecnológica	781
Figura 51: Tabla (bruto): Evaluación subjetiva	782
Figura 52: Tabla (bruto): Dificultades	783

Índice de tablas

Tabla 1: Historia de la Comunicación	171
Tabla 2: La evolución de las necesidades de alfabetización	172
Tabla 3: Modelo de dimensiones e indicadores de Ferrés	198-199
Tabla 4: Diferencias entre la escuela tradicional y la escuela moderna	204
Tabla 5. Frecuencia de uso de los recursos audiovisuales	380
Tabla 6: Medidas para trabajar la lectura audiovisual	381
Tabla 7: Medidas para la promoción de la cultura cinematográfica	384
Tabla 8: Tipos de obras audiovisuales realizadas	389
Tabla 9: Técnicas para realizar los audiovisuales	389
Tabla 10: Medidas para promover la perspectiva	392
Tabla 11: Medidas para trabajar la alfabetización informacional	393
Tabla 12: Indicadores de trabajo sobre la alfabetización digital o tecnológica	396
Tabla 13: Dificultades halladas por los profesores	398

Breve introducción general

Justificación

Durante la realización del Trabajo Final del Máster de Educación Secundaria que la doctoranda cursó asimismo en la UCJC, esta se dio cuenta de que la mayoría de los alumnos compartían el gusto por determinadas series de televisión (“Modern Family” o “Los Simpson”) o películas (“Los juegos del hambre”, aunque la mayoría también había leído el libro). Estos referentes forman parte de la cultura del entretenimiento, de la cultura de masas, que democratiza el consumo de formas culturales asociadas al ocio. Y éstas, al igual que en un momento determinado hicieran los clásicos de la literatura que ahora se enseñan en las aulas españolas, transmiten unos valores y unos modos de ver la vida: educan y entretienen. Tal y como apunta Douglas Kellner, filósofo heredero de la escuela crítica de Frankfurt: “los medios son una profunda fuente de educación cultural, que a menudo pasa desapercibida: contribuyen a enseñarnos cómo nos debemos comportar y qué pensar, sentir, creer, temer o desear” (Kellner, 2003). Al fin y al cabo, un libro, un cómic o una serie de televisión son medios a través de los que los autores, emisores, transmiten cierta visión de la realidad a un lector, oyente o espectador, receptor que consume esta información, asimilándola, más o menos, e interpretándola con las herramientas de que disponga, esto es, los referentes culturales interiorizados.

No obstante, la competencia mediática de la ciudadanía española es pobre (Aguaded et al., 2011; Masanet, Contreras Pulido y Ferrés, 2013; Ministerio de Educación, 2011a; Ramírez, Basterretxea y Jimenez, 2011). Los participantes más

jóvenes de los estudios referenciados apenas rozaban el aprobado, y esto era en relación a los indicadores en el uso de la tecnología.

Además, tampoco la competencia lectora de los alumnos españoles es muy fuerte: aunque en el estudio de hábitos de lectura y compra de libros publicado en 2013 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se destaca que hasta un 69% de los jóvenes entre 14 y 24 años leen en su tiempo libre, hay un 30%, mayormente del género masculino, que no lo hacen porque no les gusta. Y atendiendo al informe PISA de 2012, el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 15 años españoles, pese a todos los cambios en leyes educativas e iniciativas para mejorar, aquella se mantiene estable: con respecto a los demás países de la OCDE, España obtuvo el puesto 23 de 34; y con respecto al resto de países europeos, la marca española se quedó un grado por debajo de la media. Punto aparte merecería la lectura comprensiva y valorativa de los clásicos de la literatura española. En la experiencia particular de la doctoranda, el sistema educativo sigue alentando, aunque cada vez menos, prácticas que más que acercar a los educandos a esta literatura, los repele.

Así pues, conociendo las múltiples recomendaciones de expertos (Aguaded, 2007; Aparici, Campuzano, Ferrés y García Matilla, 2010; UNESCO, 2011) para incluir la educación mediática en la educación formal, dada su necesidad para la construcción de una sociedad democrática en un entorno hipermediático como el actual, fue en esta circunstancia donde surgió la pregunta sobre si se podrían conectar los objetivos de la Educación Literaria para la etapa de Secundaria con los objetivos de la Educación Mediática, a través del estudio de la cultura audiovisual, más próxima a los estudiantes. Se trataría, en este sentido, de que por una parte se

ayudara a motivar el estudio de los contenidos literarios, al tiempo que se fomentara la adquisición de una educación mediática y cultural más amplia, y se evidenciara la conexión entre los universos más actuales y la tradición literaria.

Antecedentes

Esta tesis no es la primera que explora la relación entre la literatura y el cine. Entre todas las que hay, cabría destacar la del profesor Jorge Urrutia: *La literatura española y el cine: bases para un estudio* (1975), origen de otras obras de referencia del mismo autor. Asimismo, también las hay que introducen en este binomio la educación, como las de María González García: *El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria* (2013). Y aún más, que introducen la comparación entre metodologías textuales y audiovisuales como la de José Daniel García Martínez: *La comprensión lectora en estudiantes de secundaria: la metodología audiovisual frente a la textual* (2016). Así también, encontramos la tesis de Esther Gispert sobre la consideración del cine en sus diferentes aproximaciones educativas para el ámbito formal: *El cinema com a recurs i matèria d'estudi. L'experiència de "Drac Màgic* (1996). Así mismo, en relación a la formación de docentes con respecto a la educación mediática, hallamos la tesis de Rafael González Rivallo: *Formación del profesorado en TIC y Educación Mediática: necesidades y competencias. Un estudio de caso* (2015).

Siguiendo la misma estela, indagando sobre cine, literatura y su enfoque en educación, son numerosas las aportaciones a través de artículos y obras de

referencia de autores como Alba Ambrós y Ramón Breu (2007 y 2011), Carmen Echazarreta Soler y Celia Romea Castro (2007), Gemma Lluch (2003 y 2006), María del Carmen Peña Ardid (2009), Gemma Pujals y Celia Romea (coords., 2001), entre otras.

Por otra parte, con respecto al tipo de investigación que implementamos, el estudio de casos múltiples, uno de los trabajos más similares que hemos podido localizar ha sido un monográfico sobre experiencias docentes multimedia (Martín y Hernández Ortega, 2014) con el que no hemos podido evitar sentirnos un poco reflejados, aunque este documento ilustra experiencias muy diversas cuyo común denominador es, más bien, el uso expresivo del audiovisual como herramienta educativa.

En cuanto a la perspectiva del estudio comparado entre cine y literatura en los manuales de didáctica de la Lengua y educación literaria, todos reconocen en mayor o menor medida la necesidad de implementar unas enseñanzas que amplíen el alcance de la competencia en comunicación para adaptarla a los tiempos que corren (Cassany et al., 1994; Prado Aragonés, 2004; Martín Vegas, 2010; Guerrero y Caro Valverde, 2015). En este sentido específico, la valiosa aproximación del manual coordinado por los profesores Pedro Guerrero y María Teresa Caro Valverde (2015) incluye diversos capítulos a través de los que se exploran las relaciones intertextuales entre la literatura y diversas artes: la pintura, la música y el cine.

Vistos los antecedentes, el trabajo que ofrecemos aquí aporta, a las investigaciones previas, la consideración del cine en relación a la educación literaria

ya no solo como una herramienta o un apoyo, sino también como un medio para la comunicación que, por las similitudes que pensamos que existen con la literatura, puede impulsar un estudio conjunto a través del cual se faciliten la asimilación de contenidos y la adquisición de competencias literaria y mediática. En este sentido, aportamos no solo un marco de teórico que dé un soporte a esta premisa, sino también un estudio sobre diversas prácticas de aula actuales que van en esta línea. Asimismo, indagamos en las posibles dificultades por las que, a estas alturas, la educación mediática y la inclusión del estudio del cine en nuestras aulas sigue siendo una asignatura pendiente.

Estructura del texto

Esta tesis consta de cuatro partes. En la primera abordaremos un estudio de las relaciones, desde la perspectiva de las similitudes, entre la literatura y el cine con la finalidad de encontrar puntos de apoyo para la praxis docente en Secundaria. Lo haremos a partir de la comparación con los géneros literarios que se estudian en esta etapa: narración (capítulo 1), poesía (capítulo 2) y teatro (capítulo 3).

En la segunda parte exploraremos los marcos de la educación mediática y de la educación literaria para comprobar si es posible una conjunción útil de los objetivos de ambas. En este sentido, en el capítulo 4, dados los múltiples códigos de los que se compone el lenguaje audiovisual, así como el lenguaje de los medios, emprendemos un recorrido a través de las diferentes definiciones para los conceptos relacionados con los alfabetismos para el siglo XXI. También expondremos diversos modelos propuestos para el abordaje de la educación mediática.

Seguidamente, en el capítulo 5, reflexionaremos sobre el encaje de la actual educación literaria en los movimientos pedagógicos favorables para la formación de ciudadanos en esta sociedad hipermediática.

La tercera parte de nuestra investigación, el capítulo 6, estará destinada a indagar en los marcos legislativos que moldean las posibilidades de incluir la educación mediática en el currículo español. Revisaremos, para ello, textos legales europeos, y también repasaremos la evolución de las leyes educativas españolas con respecto a estas cuestiones.

Por último, en el cuarto bloque presentaremos un estudio de casos múltiples con el que profundizaremos en diversas prácticas de aula en las que se incluye el cine y los audiovisuales a diferentes niveles con relación a la educación literaria en nuestra etapa de estudio, Secundaria. Así pues, primeramente, en el capítulo 7 haremos un sondeo de propuestas, mientras que en el capítulo 8 profundizaremos en varias de ellas y algunas más, llegando a un total de 28 entrevistas, para conocer más de cerca la experiencia de los profesores que las han implementado.

Finalmente, cerramos con las conclusiones generales donde se reflexiona sobre los resultados de esta investigación en cuatro partes.

Metodología y diseño de investigación

El punto de partida, el problema origen de la investigación, fue, como decíamos, la aparente falta de conexión entre los contenidos de la educación literaria

y la cultura, eminentemente audiovisual, en la que viven los adolescentes hoy día. Así pues, en primer lugar, nos preguntamos si eran las diferencias entre el cine y la literatura lo que alejaba posibles implicaciones educativas del séptimo arte en relación a la literatura. Encontramos, así, un amplio número de obras de referencia en las que se separaban cada vez más ambas artes y que, aunque posiblemente no de un modo consciente, casi siempre se mostraba, bien a través de la estructuración de los contenidos, o del propio lenguaje, la jerarquización a favor de una forma expresiva o de otra. Determinamos entonces que, siguiendo un símil con las relaciones interpersonales, para que esta pareja funcionara quizás sería más fácil edificar a través de lo que las unía que a través de lo que las separaba.

Así comenzamos a levantar esta tesis: nos planteamos una acotación de los términos afines a la educación mediática y las múltiples alfabetizaciones con la finalidad de disipar dudas con respecto a la aplicación y explicación de estos conceptos. De este modo, también se facilitaría la posterior comparación con los objetivos y contenidos de la educación literaria. De forma paralela, nos pareció evidente que había que abordar el marco legislativo como soporte y posible catalizador (o ralentizador) de situaciones y contextos educativos en este sentido.

De este modo, llegamos a la parte práctica de nuestra investigación, planteada como un extra para ahondar en los datos teóricos obtenidos hasta el momento, así como una forma de tocar tierra, de contactar con profesores en activo que nos pudieran dar su versión sobre la implementación de este tipo de propuestas.

Las fuentes informativas a las que accedimos para realizar la investigación

fueron, principalmente, las bibliotecas de Humanidades y Educación de la Universitat de València, así como la biblioteca de la Filmoteca de Valencia. Asimismo, aunque con un carácter puntual, se consultó la biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. También se indagó en otros recursos online tales como los buscadores de tesis doctorales Teseo y Tdx y otros metabuscadores académicos como Redined y Dialnet; en cuanto al rastreo de textos legales, se exploró en archivos en línea como el del BOE, para la legislación española, y el de Eur-Lex, para la europea. Por otra parte, ocasionalmente se buscaron y solicitaron algunos artículos en redes sociales dirigidas a investigadores como Researchgate.com y Academia.edu; por último, eventualmente, también se utilizaron otros sistemas de búsqueda como Google Scholar.

El cuarto bloque, el estudio de casos múltiples, responde a una metodología específica, y se halla descrita en la introducción de dicha parte. Nos ha parecido más coherente situarla en este apartado, más próximo a la investigación que responde a este sistema de indagación.

Teniendo en cuenta que el tiempo y los recursos son limitados, decidimos poner el foco para la investigación de esta tesis en la etapa de Secundaria. Las razones fueron que coincide con una etapa de maduración del pensamiento reflexivo óptima para comenzar a profundizar sobre ciertos aspectos de la educación mediática, tales como el desarrollo de la perspectiva crítica, al tiempo que es la última fase de la educación obligatoria. Así mismo, pese a que el término cultura audiovisual es muy complejo e incluye diversas representaciones en este formato –videojuegos, series de televisión, videoblogs, etc.– concluimos en circunscribir la relación de la

literatura con el cine entendiendo que este es la matriz del lenguaje audiovisual, el origen desde donde surgirían, auspiciadas por las sucesivas revoluciones tecnológicas, nuevas formas expresivas ligadas al medio.

Nuestra hipótesis fundamental de la tesis es “es posible integrar el estudio del cine en relación a la Educación Literaria en Secundaria”. Los objetivos generales que nos planteamos al empezar la tesis fueron:

- Aceptar o rechazar la hipótesis fundamental.
- En caso de que sea posible integrar el estudio del cine en relación al estudio de los contenidos literarios en Secundaria, comprobar en qué grado se puede dar y cómo.
- Ofrecer una serie de marcos teóricos para la educación mediática y literaria.
- Exponer una serie de propuestas prácticas actuales que avalen estos marcos teóricos.
- Sentar las bases para que se pueda continuar la investigación en el sentido de la inclusión del estudio del cine y los medios audiovisuales en relación a las prácticas de aula de la materia de Lengua y Literatura, y más concretamente, con relación a la Educación Literaria.

Estos serían, pues, los objetivos principales que regirían durante toda la investigación reflejada en esta tesis. No obstante, en la cuarta parte, el estudio de casos múltiples, recogemos una serie de objetivos secundarios, específicos de ese apartado. Por cuestión de economía de lectura nos remitimos a la introducción de la cuarta parte, donde aparecen enumerados.

Además, avanzamos que para cada parte hemos propuesto una subhipótesis de trabajo que hemos aceptado o rechazado de forma razonada en las conclusiones de dicho bloque y que ha permitido avanzar en una dirección o modificar algún aspecto de la investigación.

Los resultados de esta tesis pueden interesar, en primer lugar, a los propios profesores que ya implementan este tipo de propuestas, a modo de reflexión, para conocer otros puntos de vista que les ayuden a continuar mejorando sus prácticas de aula; en segundo lugar, a aquellos profesores que sientan curiosidad y a los que les gustaría llevar a sus aulas este tipo de planteamientos pero no saben por dónde empezar: buscamos que tengan unos marcos pedagógicos, terminológicos y legislativos claros en los que apoyarse, así como ejemplos prácticos en los que fundamentar sus diseños, programaciones y acciones; en tercer lugar, también puede interesar a las universidades, de cara a fomentar una formación completa de los futuros profesores de Lengua y Literatura de Secundaria que tenga en cuenta la necesidad de una educación en comunicación mediática; así mismo, en último lugar, puede impulsar los conocimientos disponibles sobre los casos prácticos de aplicación en las aulas de proyectos de educación mediática.

Introducción a la primera parte: puesta en común entre el cine y la literatura

“En el principio fue la oración. Y la poesía y el mito y la tragedia y el cuento y la comedia. Y, después, la novela -tragicómica-. Y el ensayo. Y la pintura. Y la fotografía. Y, finalmente, el cine. Y su hija, la televisión.”

Lo que los une es la repetición: el rezo, lo poético, el relato, mucho antes de que pudieran ser escritos fueron memorizados y repetidos, mediante fórmulas retóricas, mediante estructuras emuladas, mediante la mnemotecnia que articula la cultura.”

Jorge Carrión

Una de las características más importantes en el ser humano es su capacidad para comunicar. Si bien la mayoría de los seres vivos se comunican de un modo u otro, lo que hace especial a la comunicación humana es nuestra capacidad para crear ficciones, pensar en conceptos abstractos que no existen en la realidad como el tiempo o el espacio, hipotetizar. Además, en un principio remoto, esta capacidad estuvo fuertemente vinculada al desarrollo del pensamiento y con la supervivencia de nuestra especie a través de la cooperación en grandes grupos, facilitando nuestra adaptación al entorno, e introduciendo innovaciones efectivas en nuestro comportamiento social (Harari, 2015, p.51).

Cuando el cine nació, el arte de contar historias a través de las palabras, a través de la tradición oral y la literatura, llevaba siglos de perfeccionamiento. Las relaciones, los parentescos, los parecidos y similitudes entre ambas artes, al margen de todas sus diferencias, entendemos, son notables tal y como trataremos de

demostrar en la primera parte de esta tesis. Así pues, partiendo de un análisis de las similitudes entre un arte y el otro procederemos a aceptar o rechazar la siguiente hipótesis: entre el cine y la literatura hay una consistente red de similitudes que hacen factible el abordaje conjunto en el ámbito de estudio de la Literatura en Secundaria.

Así pues, del mismo modo que una de las acepciones de la palabra “literatura” hace referencia al conjunto de las obras (Garrido, 2004), podemos entender el cine como “el conjunto de todas las películas (largometrajes, cortometrajes y películas de metraje medio, en el sentido tradicional, más las películas experimentales y las formas periféricas, como los clips, los anuncios publicitarios, etc.)” (Liandrat-Guiges y Leutrat, 2003, p.11). Román Gubern completa esta primera aproximación sobre el cine:

Además de ser arte, espectáculo, vehículo ideológico, fábrica de mitos, instrumento de conocimiento y documento histórico de la época y sociedad en que nace, el cine es una industria y la película es una mercancía, que proporciona unos ingresos a su productor, a su distribuidor y a su exhibidor (2014, p.11).

El cine es todo esto, pero también la literatura comparte muchos aspectos de esta definición. La literatura es, también, una forma de arte, es un vehículo ideológico y fábrica de mitos, instrumento de conocimiento y documento histórico desde hace mucho más tiempo. Además, el modelo de producción y consumo actual ha llegado asimismo hasta el mundo editorial, en donde los libros son mercancías y los lectores, consumidores. Algo similar pasaría en el ámbito de las representaciones teatrales, en donde la realización de espectáculos iría, en muchas ocasiones, vinculada a su potencialidad para tener éxito entre los espectadores. Después de todo, es posible que tanto el cine como la literatura tengan muchos puntos en común.

El ser humano ha utilizado, en cada momento, las tecnologías de la comunicación disponibles para narrar y cantar historias, colectivas y personales; para transmitir su propia versión de la misma, dejar su huella. Estas tecnologías de la comunicación comprenden desde los gestos y el sistema fónico, la voz, hasta Internet. Cloutier apunta que la historia de la comunicación humana es acumulativa (2001), esto es que las tecnologías que ha inventado el ser humano para superar las barreras espacio-temporales o para amplificar su impacto comunicativo se han ido sumando unas a otras, influenciándose y marcando el uso de los diferentes códigos y lenguajes, aislados o integrados. Siendo así, ha sido inevitable lo que Sánchez Noriega llama la fértil bastardía:

Las adaptaciones, trasposiciones, recreaciones, versiones, comentarios, variaciones o como quiera que se denominen los procesos por los que una forma artística deviene en otra, la inspira, desarrolla, comenta, etc. tienen una tradición nada despreciable en la historia de la cultura, particularmente en el siglo XX (Sánchez Noriega, 2000, p.23)

Además, la relación de intertextualidad entre cine y literatura no es una novedad. Son numerosas las obras de referencia (Company, 1987; Gimferrer, 1985; Urrutia, 1975, 1984; Utrera, 1985, 1987, entre otros). El diálogo entre ambas artes ha sido una poderosa constante desde la llegada del cinematógrafo. Tanto es así, que Urrutia recoge el poderoso influjo del séptimo arte apuntando a que en la literatura hubo un antes y un después del invento del cinematógrafo. Así mismo, estudiosos a mitad del pasado siglo analizaron distintos textos para concluir que ciertas obras literarias encerrarían imágenes, así como también estructuras discursivas, que pudieran haber sembrado de cuadros y formas de narrar las mentes de los artistas previos al cinematógrafo y que posteriormente habrían inspirado a los artistas del

nuevo medio. Así, pues, podríamos entender esta como una de las formas de influencia de la literatura en el cine.

Influencia de la literatura en el cine. Précinéma

Entendemos por literatura *précinéma* (tomando el término original francés) ciertas obras de la literatura anterior al invento del cinematógrafo en las que se intuyen determinados procedimientos estilísticos visuales que, según los teóricos defensores de este pensar, inspirarían, posteriormente, técnicas mostrativas similares en el cine. El concepto aparece con Paul Leglise. Este crítico literario presentó, en el Congreso de Filmología de París de 1955, un análisis del primer canto de la Eneida, como si de un guion literario se tratara, señalando aspectos que podrían asimilarse a movimientos de cámara y encuadres. Según Sánchez-Noriega, “la hipótesis subyacente a estos estudios considera que hay textos «visuales» y modos narrativos y descripciones que posteriormente el cine ha puesto de manifiesto como procedimientos privilegiados de su forma narrativa” (2000, p. 33). Así pues, Villanueva destaca que

en las novelas más elementales y primitivas, las de la literatura helenística, hay ya inversiones temporales –lo que en cine resulta ser el *flashback*–, hay relatos intercalados que permiten la simultaneidad como el *crossing-up* o *cross-cutting*, panorámicas, primeros planos –*close-up*–, *zooms* y *travellings*, todas esas argucias que críticos poco sagaces creen que los novelistas contemporáneos tomaron del cine (1994, pp. 422-423)

Siguiendo la estela de Leglise, el historiador Entrambasaguas halló ejemplos de literatura precinematográfica en algunas obras del Siglo de Oro. El filólogo Zamora

Vicente encontró muestras de estos elementos precinematográficos en Tirso de Molina. Dámaso Alonso en algunas estrofas de Fray Luis de León (Sánchez Noriega, 2000; Urrutia, 1984). Villanueva en *El Quijote* (2008). El realizador ruso Einsenstein reconoció la influencia que las novelas de Dickens, Tolstoi, Flaubert o Zola habían tenido sobre su propia obra, en el uso de procedimientos tales como la combinación de planos de diversas escalas, para modular el espacio, o de diversas acciones, con la finalidad de influir en el espectador sobre la percepción del tiempo (Einsenstein, 1944, en Sánchez Noriega p. 34). También es famosa la respuesta que Griffith, considerado el padre del lenguaje cinematográfico, dio a los productores de la Biograph, temerosos de que el gran público no entendiera sus películas, aludiendo a que no eran tan diferentes las “historias fotografiadas” de las novelas de Dickens (Gubern, 2013; Sánchez Noriega, 2000).

No cabe duda de esta influencia de diferentes procedimientos literarios en el desarrollo del lenguaje audiovisual clásico: “la vertebración del filme en episodios, la organización del discurso, las descripciones, el punto de vista y la voz narrativa y el dominio del espacio y del tiempo; es decir, justamente los elementos convergentes que tomaremos para el estudio de la adaptación” (Sánchez Noriega, 2000, p. 34). No obstante, hay que puntualizar que no es que los grandes escritores estuvieran adivinando, o adelantándose en modo alguno, al modo de representación fílmico, sino que se trata de una relación de pura inspiración. Los recursos técnicos descritos se corresponden, entonces, con procesos de observación, de percepción elaborados por los propios escritores y expresados con palabras, y retomados por aquellos que cuentan las mismas historias pero a través, precisamente, de imágenes y sonidos.

Este “arte fílmico” de los escritores precinematográficos consiste en pintar cuadros animados, enriquecerlos mediante todos los artificios de la visión, situarlos según planos diferentes y encadenarlos entre sí conforme a una sintaxis artística que asegure la continuidad de la acción con un ritmo agradable a la imaginación visual del lector (Villanueva, 2008, p. 58)

El asunto del précinéma supone, visto así, el reconocimiento de la influencia de la literatura en el desarrollo del cine, sin que esto signifique el sometimiento del segundo al primero. Tan sólo demuestra, como apuntó Villanueva (2008) y antes que él Urrutia (1984), que existe un importante nexo entre ambos lenguajes, fruto de lo que tienen en común: son discursos elaborados a partir de la percepción, visual, auditiva y mental, de unos emisores.

Influencia del cine en la literatura. Post-literatura

Por otra parte, el cine también ha tenido su impacto en el mundo de la literatura. No sólo en el nivel de referencias: por poner algunos ejemplos notables, son conocidas las alusiones al mundo cinematográfico en las obras de Terenci Moix, Juan Marsé, que además es guionista, Muñoz Molina, que también ha hecho sus incursiones en el mundo de la adaptación cinematográfica, o García Márquez, escritor y guionista, así como periodista. Además, no deja de ser curioso que siendo el padre tan brillante novelista, uno de sus hijos, Rodrigo García Barcha, sea reconocido director (de películas, por ejemplo, *Nueve vidas* [2005], y también capítulos de series de culto como *Los Soprano*), así como ocasional guionista (*Nueve vidas* [2005]).

También muchos autores de la generación del 27, entusiasmados con el cine, escribieron obras homenajeando al medio, a los géneros o a actores reconocidos: tal

es el caso del breve guion que escribió García Lorca, *El paseo de Buster Keaton* (1928); también Alberti (“Yo nací –¡respetadme!– con el cine” [1929]), Cernuda, Guillén o Salinas escribieron obras venerando al cine (Gubern, 1999; Morris, 1993; Sánchez Noriega, 2000; Utrera 1985). Asimismo, otros autores como Jardiel Poncela, Baroja, o Blasco Ibañez colaboraron para adaptar sus obras. Y los hubo más intrépidos aún, que, con más o menos éxito, se animaron a ponerse detrás de la cámara, tales como Neville o Benavente (Sánchez Noriega, 2000).

Entre otros autores del mundo, Tolstoi consideraba que “el cine ha adivinado el misterio del movimiento”; Virginia Wolf, negando la posibilidad de las adaptaciones, sugería que el futuro del cine se encontraba en la exploración plástica y emocional, en una suerte de poesía visual; Jack London lanzaba una apreciación hacia este arte que democratizaba su accesibilidad; o Bertold Brecht, que veía las insuficiencias del cine de inspiración teatral y preveía las posibilidades de entremezclar ambos modos de representación (Sánchez Noriega, 2000). Tal fue el impacto que el cine causó sobre la literatura que Urrutia, como decíamos, llega a acuñar el término post-literatura para la literatura escrita después de la llegada del cine:

Ahora bien, si el cine pudo significar un cambio en el sistema literario, hay una literatura anterior y otra posterior al cine, esta última afectada por él, del mismo modo que los manuales escolares distinguen una literatura oral y una literatura escrita. Personalmente estimo que, al ser los sistemas de la oralidad y de la escrituralidad absolutamente distintos, la llamada literatura oral no es literatura; en todo caso es pre-literatura. En cambio, en los modos de concepción del mundo y de la realidad que el cine introduce obliga a considerar la existencia de una literatura con tantas variaciones con respecto a la anterior al cine que resulta lícito denominarla post-literatura. Los escritores fueron conscientes de ello desde muy

temprano. (Urrutia, 2000, en Sánchez Noriega, 2000, p. 15)

Es por esto que en los capítulos siguientes vamos a considerar esta relación dialógica entre el cine y los géneros literarios en su vertiente de las similitudes para, después, considerar su aplicación en el marco curricular de Secundaria. Comenzaremos revisando los vínculos entre el género narrativo y el cine en el capítulo primero, ahondando en los elementos estructurales comunes. Seguiremos, en el segundo capítulo, con las correspondencias entre la poesía y el cine. En el tercer capítulo, analizaremos diferentes aspectos del género dramático y su relación de mutua influencia con el cine. A través de la profundización en estos aspectos trataremos de aceptar o rechazar la hipótesis siguiente: hay una red consistente de conexiones intertextuales que sustenten un posible estudio conjunto de ambas artes dentro de la materia de Lengua y Literatura.

Antes de comenzar, un apunte en cuanto a la justificación en la elección de las obras literarias y cinematográficas referenciadas en los ejemplos. Veremos un amplio abanico de las mismas: desde ejemplos clásicos de directores clave de la historia del cine tales como Méliès, Dreyer, Bresson, Hitchcock, etc. hasta películas más actuales, referentes de la cultura popular como *Alicia en el país de las maravillas* (1951; 2010), *La Guerra de las Galaxias* (1977-2019) o *Pulp Fiction* (1994). Las razones que nos han llevado a elegir este conjunto de obras son diversas. Por una parte, hay clásicos de la historia del cine que nos proveen con ejemplos paradigmáticos, sin embargo, es posible que no todos estos ejemplos sean conocidos y, por tanto, también hemos querido incluir otras obras más populares. Asimismo, del mismo modo que la Educación Literaria alterna la aproximación tanto a clásicos de la literatura con obras más próximas a los estudiantes, la inclusión del cine en el aula, pensamos, debe obrar

de un modo similar.

Por otra parte, la heterogeneidad en el nivel de madurez, tanto emocional como a la hora de leer y producir textos, hacen de Secundaria una etapa especialmente compleja cuando se trata de decidir qué obras y cómo se van a abordar. Además, este momento también se caracteriza por la necesidad adolescente de explorar el mundo adulto. Es por esto que, aunque parezca llamativo, se han incluido tanto ejemplos cercanos al ámbito infantil y juvenil, como otros más próximos al adulto.

No dudamos que podrían haberse dado otros ejemplos para los casos estudiados y referenciados. Sin embargo, pensamos que los elegidos cumplen perfectamente su función explicativa, y por tanto, son válidos.

Capítulo 1. El género narrativo y el cine

El género narrativo también es conocido como género épico. Según Garrido (2004), una narración parte de alguien que cuenta algo; el narrador debe ser un ser de ficción, “siendo el *pacto ficcional*, la *conditio sine qua non* para la atribución de cualquier texto narrativo a la serie literaria” (Garrido, 2004, p. 333). Además, lo que se cuenta procede del pasado, es una comunicación diferida. Asimismo, podemos encontrar, dentro del género, textos en verso tales como la Epopeya clásica, aunque en la actualidad esta característica ha desaparecido prácticamente a favor de la producción en prosa, siendo la novela uno de los modelos más reconocibles. Estas son las características del género literario. Sin embargo, la narración, según las características dadas por Aristóteles, (es decir, diégesis, que tiene un principio, un medio y un fin, que es algo que empieza y termina [1974]) es un formato que supera su mera aplicación a las letras. Del mismo modo que la narración oral mutó para adaptarse al papel, en la actualidad se conjuga con otros lenguajes, como en el caso del cómic, y se ha encarnado en plataformas audiovisuales: en películas, en series, en anuncios, en videojuegos, etc.

Definir qué es una narración, cuáles son los ingredientes de un relato, cómo contar, son temas complejos que se abordan desde el ámbito del conocimiento denominado narratología. Según Reis y Lopes (2002), esta es un

área de reflexión teórico-metodológica autónoma, centrada en la narrativa como modo de representación literaria y no literaria, así como en el análisis de los textos narrativos, y recurriendo para ello a las orientaciones teóricas y epistemológicas de la teoría semiótica

(2002, p. 172).

Los primeros pasos de la narratología se dieron con los estudios sobre los cuentos populares de Propp, creció alimentada por las reflexiones de los formalistas rusos, y acabó de afianzarse a través de teóricos, estructuralistas, como Barthes, Todorov, Bremond o Greimas (Reis y Lopes, 2002). Es un área que fue alumbrada por la comparación entre obras literarias y que, por otras causas, como la fascinación que el cine causó entre teóricos, como los formalistas rusos, se ensanchó para poder considerar la narración en otros medios.

Como hemos visto en la introducción del capítulo, una de las cosas que diferencian al ser humano de otros animales es su capacidad para narrar, para transmitir relatos; relatos que le permiten comunicarse con otros humanos para poder compartir ideas, sistemas de creencias y fraguar alianzas. Al inicio de los tiempos, la voz y los gestos fueron las herramientas para narrar. Según las tecnologías de la comunicación fueron avanzando y se fueron haciendo más complejas, las historias fueron evolucionando para adaptarse a cada nuevo escenario sociohistórico y cultural. Así pues, hay ecos, estructuras, formas que se mantienen en los relatos, a pesar de haber cambiado el medio en el que “viajaban” de emisor a receptor, y de haber pasado de una comunidad a otra, de una cultura a otra. Esta idea es, muy sencillamente explicada, la base de la teoría que los formalistas, y posteriormente los estructuralistas, defendían.

Para adentrarnos en las profundidades del relato, y poder acceder a las similitudes entre la narración literaria y la narración cinematográfica, vamos a considerar dos parcelas que, según la teoría estructuralista, organizan el estudio narratológico: historia y discurso.

1.1. El relato: historia y discurso

Pretendiendo que hubiera una verdad absoluta sobre algo, un mismo hecho podría relatarse de muchas maneras diferentes dependiendo de muchas variantes tales como el punto de vista del narrador o el público al que fuera dirigida la narración, por poner un par de ejemplos. Podríamos ilustrar estos ejemplos si pensáramos en el relato de *Alicia en el país de las maravillas* (*Alice's Adventures in Wonderland*, Lewis Carroll, 2010 [1865]). El punto de vista inicial es el de un narrador externo: “Alicia empezaba a hartarse de estar sentada en la hierba sin hacer nada. A su lado, su hermana leía un aburrido libro sin dibujos ni diálogos” (2010, p. 8). A continuación, salta al punto de vista de la protagonista, alternando con acotaciones del narrador: “«¡Vaya una cosa! –pensaba Alicia–. ¿Qué tiene de divertido leer un libro en el que no hay dibujos ni diálogos?»” (2010, p. 8). La historia variaría inevitablemente si sólo se narrara desde el punto de vista de Alicia, o si la narración se hiciera desde la experiencia subjetiva de cualquier otro personaje del cuento, el conejo blanco, la reina de corazones, etc. Así mismo, dependiendo del público, niños, jóvenes, adultos, hay diferentes versiones de esta historia, tanto en formato libro, como en película. Siendo Alicia, una de las historias más adaptadas al cine podemos recorrer desde la versión de Disney, *Alicia en el país de las maravillas* de 1951, decididamente dirigida a un público infantil; pasando por la de Tim Burton (2010), más recomendable a partir de

la adolescencia; hasta la compleja adaptación del animador checo Svankmajer, *Alice* (1988), que por su carácter experimental podríamos pensar que está más dirigida a un público algo más maduro. Siguiendo esta misma línea, podríamos citar ejemplos de revisiones libres del cuento en el que se mantienen elementos estructurales como son el protagonismo de una niña, el tránsito de la niñez a la adolescencia, entre el mundo de la imaginación y lo real, entre el complejo mundo infantil y las contradicciones y sinsentidos del mundo adulto, mientras cambian otros aspectos. Compartiendo estos elementos podemos encontrar otro cuento, *Coraline* (2002) de Neil Gaiman, animado para la gran pantalla en 2009 (*Coraline*, [Selick, 2009]); y también el filme *Tideland* (2005), de Thierry Gilliam; una versión dirigida a un público de amplio espectro, a partir de la preadolescencia, y la segunda, a un público más adulto.

De este modo, vemos que dentro de una narración podemos distinguir entre ciertos elementos que se mantienen y otros que varían, “los acontecimientos que constituyen la materia narrativa y la forma en que esos acontecimientos son narrados” (Cabo y Do Cebreiro, 2006, p. 185). Esta idea, en apariencia tan sencilla, ha sido objeto de numerosos debates y cada una de estas dimensiones han recibido diversos nombres, reflejando así, la complejidad del tema. A continuación, haremos un breve resumen de algunos de estos apelativos en su evolución histórica.

Aristóteles diferencia en su *Poética* entre *praxeis*, los hechos, y *mythos*, la estructuración de los hechos, aludiendo principalmente a la composición de obras dramáticas (en la que la historia se cuenta por medio de una representación de la realidad o mimesis) y épicas (en la que los hechos son relatados por un narrador). El

término *mythos* ha dado lugar a diferentes traducciones tales como 'fábula', 'argumento', 'historia' o 'trama' (Cabo y Do Cebreiro, 2006, p. 186).

Los formalistas rusos retomarían estas disquisiciones. Los teóricos Schklovsky y Tomachevsky formularían los términos 'fábula' y 'trama'. Fábula se definiría como “un conjunto de motivos en su lógica relación causal-temporal, mientras que la trama sería el conjunto de los mismos motivos en la sucesión y en la relación en que se presentan en la obra” (Tomachevsky, 1982, p. 186; la cursiva es nuestra). Se aprecia que mientras los hechos, *praxeis* para Aristóteles, eran verdades abstractas no articuladas, para los formalistas, se obvia esta categoría, dándose la distinción entre dos tipos de sintaxis narrativas diferentes: una ordenación de los motivos relativamente objetiva y original, *en su lógica relación causal-temporal*, y otra, vinculada a la obra artística.

Sería preciso incluir, aquí, una primera aproximación al concepto motivo, vinculado a los formalistas rusos que lo entendían como las partes mínimas en las que es posible descomponer la obra. Siguiendo con el ejemplo de la obra de Lewis Carroll: “Alicia se aburre con su hermana”, “Alicia atraviesa un portal interdimensional”, “Alicia llega al país de las maravillas” etc.

No obstante, otros autores han presentado puntualizaciones sobre esta perspectiva. Segre (1985) señaló que tanto la fábula como la trama son maneras diferentes de parafrasear una obra, cambiando la orientación. Mientras que Eco (1981) añadía que la fábula no dejaba de ser un ejercicio de abstracción dependiente de las claves de la interpretación de la obra, es decir que los motivos escogidos para

definir aquella *lógica relación causal-temporal* podrían variar dependiendo de quién hiciera la selección, de su modo de aproximarse a la obra, de sus referencias, etc.

Posteriormente, los estructuralistas introducirían la distinción entre historia y discurso. Oposición en la que la historia se identificaría con el contenido, mientras que el discurso lo haría con la forma. Este modelo guarda relación con el concepto de signo lingüístico elaborado por Saussure, la suma del significado contenido y su continente expresivo. Primeramente enunciada por Benveniste en la teoría estructuralista y, posteriormente, adoptada por Tzvetan Todorov para la teoría narratológica:

(La obra narrativa) es historia en el sentido de que evoca una cierta realidad, acontecimientos que habrían sucedido (...). Pero la obra es al mismo tiempo discurso: existe un narrador que relata la historia y frente a él un lector que la recibe. A este nivel no son los acontecimientos referidos los que cuentan, sino el modo en que el narrador nos los hace conocer (Todorov, 1970, p.184)

Aunque este será el modelo desde el que desarrollaremos las conexiones entre la narración cinematográfica y la literaria, cabe resumir otra propuesta relevante. El crítico francés Genette (1972), presenta una tercera dimensión. Manteniendo historia y discurso (con el nombre de relato), añade narración. Esta última corresponde al acto narrativo, el aspecto pragmático de la situación comunicativa. Así podría estar referida a la lectura de una novela o al visionado de una película, y habría que tener en cuenta que la relación que se establece entre el autor de un libro y el lector es diferente de la que se establece entre el guionista y el espectador o entre el director y el espectador, y que ambos casos también dependen del lugar en el que se lea el libro o se vea la

42

película, etc. e incidiendo todos estos aspectos tanto sobre la historia como sobre el discurso.

A continuación, desgranaremos los elementos constituyentes de la historia y del discurso, dimensiones fundamentales para analizar cualquier tipo de narración y entender las relaciones entre versiones de una misma fábula en diferentes medios.

1.1.1. Historia: los elementos formales del relato

Como ya veíamos, la historia son los contenidos, la sustancia, la fábula, diégesis. En el ámbito de la narratología es habitual encontrar diversas clasificaciones de elementos dependiendo del teórico consultado, añadiendo, cada uno, sus personales matices. Nos ha parecido especialmente clara la que hace Chatman, distinguiendo por una parte, entre sucesos, y dentro de estos, acciones y acontecimientos; y por otra parte, existentes, diferenciando entre personajes y escenario (Chatman, 2013).

1.1.1.1. Sucesos

Los sucesos son uno de los elementos indispensables del relato. Reis y Lopes (2002) hablan de la acción como componente fundamental de la estructura narrativa (2002, p. 13). Los formalistas rusos los denominarían motivos (recordemos que los motivos son como átomos narrativos: estructuras mínimas con sentido narratológico). Suceso, término de consideración más amplia usado por Chatman (2013), sería el equivalente a motivo para los formalistas rusos.

Sin embargo, para entender mejor la raíz de los sucesos como elementos de la historia hay que retroceder hasta Vladimir Propp. Este autor, en su obra *Morfología del cuento* (2001 [1928]), buscando un modo más preciso que los existentes en la época para clasificar los cuentos maravillosos rusos, hizo una propuesta a partir de las funciones de los personajes como valores constantes en las narraciones. Propp entiende la función como “la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga” (Propp, 2001, p. 32). Encontró y referenció 31 funciones, entre ellas muchas que hoy reconoceríamos en libros y películas. El orden en que las presentó es significativo con respecto al lugar que ocupaban en los cuentos. Por ejemplo, la primera función es el alejamiento de uno de los miembros de la familia de la casa. Propp explica que esta acción puede ser llevada a cabo por un personaje joven (los hijos) o más mayores (los padres); el caso más extremo sería la muerte de los padres. Pongamos algunos ejemplos actuales de esta función, encontramos que en *Alicia en el país de las maravillas*, Alicia se separa de su hermana; en la saga de Harry Potter (1997-2007), los padres de Harry han muerto, y vive con la familia de su tía; en *La historia interminable* (1979), Bastian va camino del colegio, se salta las clases y se queda solo toda la noche en la buhardilla del colegio.

La segunda función es una prohibición que recae sobre el protagonista. De los tres ejemplos que dábamos, en el caso de Alicia, una niña bien, sabemos que no debería alejarse de su hermana y mucho menos meterse en una madriguera persiguiendo un conejo, la prohibición es una norma social; Harry Potter no debería hacer magia, prohibición impuesta por su familia adoptiva; en cuanto a Bastian, cuando se lleva el libro de la librería del señor Koreander sin preguntar y sin pagar,

sabe que robar no está bien, la prohibición es, nuevamente, una regla social. Tanto el caso de Alicia como en el de Bastian no son vedas, ni órdenes que se hayan pronunciado, de donde deducimos que pueden haber diferentes grados de explicitud. Además, comprendemos que esto es así, debido al solapamiento con la tercera función, la transgresión de la prohibición. Las funciones descritas en los tres casos se mantienen tanto en los relatos literarios originales como en las adaptaciones cinematográficas.

Barthes, estructuralista, profundizó *a posteriori*, en las funciones narrativas. Inspirándose en el modelo desarrollado por el teórico ruso, amplió su aplicación a todos los relatos posibles, estableciendo distinciones entre funciones distribucionales por una parte, e integradoras o indicios por otra. Dentro del primer grupo, asistimos a otra diferenciación: entre nudos o funciones cardinales y transiciones (o catálisis, según el mismo Barthes [1970], o satélites, según Chatman [2013]). Las funciones cardinales se refieren a acciones que “*abren (o mantienen o cierran) una alternativa consecuente para la continuación de la historia, que inaugure o concluya una incertidumbre*” (Barthes, 1970, p. 20). Mientras que las transiciones, cumplen una función fáctica, en el sentido de Jakobson, “*unen al narrador con el lector*” (Barthes, 1970, p. 21), o en el caso del cine, al guionista/realizador, a través del personaje, con el espectador. Los satélites, por tanto, no pueden considerarse funciones enmarcables dentro de la historia, sino del discurso, en tanto que no son imprescindibles para entender lo fundamental de la misma, pero sí para dotar a la narración de una forma, crear tensión, conducir el ritmo narrativo, modular emociones e incluso para despistar. En *La historia interminable* vemos claramente que las funciones cardinales más relevantes en la primera parte de la historia son el robo del

libro por parte de Bastian, la aceptación por parte de Atreyu, el héroe, de la misión de la búsqueda de la solución para la enfermedad de la Emperatriz Infantil, el momento en el que Atreyu ve a Bastián como si fuera su propio reflejo en un espejo/puerta mágica, y el ofrecimiento del nombre a la Emperatriz Infantil por parte de Bastián, solución para la enfermedad que aquella venía sufriendo. Por otra parte, podríamos citar como sucesos-satélite, la muerte del caballo de Atreyu o cuando Atreyu cae presa en las redes del monstruo Ygramul. Ambos son momentos dominados por la emoción, no añaden información fundamental y cumplen la función fática de conexión entre narrador y lector (de hecho, el autor lleva esta situación a otro nivel a través de la doble identificación que, como lectores, vivimos tanto con Atreyu, héroe que está viviendo las aventuras en la primera parte del libro, como con Bastián, el niño que lee el mismo relato que estamos leyendo nosotros y que, por tanto, se emociona y estremece con los mismos sucesos que nos emocionan y estremecen a los lectores externos).

Podemos establecer un claro paralelismo entre los nudos y catálisis de Barthes y las peripecias, estructuras dramáticas originarias de la tradición retórica clásica, retomadas en la actualidad por los guionistas cinematográficos,

las peripecias son “mudanzas de fortuna”, giros inesperados que cambian el curso de la acción y provocan reacciones en los personajes. (...) Toda peripecia es un suceso que obliga al protagonista a elegir o tomar decisiones y, en ocasiones, ponen a prueba su capacidad heroica” (Sánchez-Escalonilla, 2009, p. 154)

En el cine se diferencian cuatro puntos cardinales básicos correlativos, conceptualmente, a los nudos de Barthes: el detonante, “alteración inesperada de una

situación de equilibrio, que mueve al protagonista a emprender una acción para conseguir una meta” (Sánchez-Escalonilla, 2009, p. 154); el primer punto de giro, peripecia que complica la acción y nos introduce en el segundo acto; el segundo punto de giro, peripecia que profundiza en el drama y empuja al protagonista a tomar la decisión definitiva que nos arrastra hacia el final; y el clímax, el momento de mayor intensidad dramática, que además suele coincidir con el desenlace de la historia. Las funciones cardinales de la primera parte de *La historia interminable*, enumeradas anteriormente, encajan perfectamente con estos cuatro momentos. Se puede comparar el original, el libro de Michael Ende, concretamente la primera parte, y su versión fílmica, la cual mantiene los cuatro nudos principales de la acción pertenecientes a dicha parte.

Además de estos nudos cardinales, existen otros recursos de interés o nudos secundarios, asimismo correlativos a las catálisis de Barthes. Algunos ejemplos son la pinza dramática, peripecia de tránsito, que no añade información sino tensión, y es especialmente útil en momentos valle de la narración. Por ejemplo, en *M, el Vampiro de Düsseldorf*, (Lang, 1931) encontramos una pinza dramática en el primer acto: una niña (y por la información que tenemos, sabemos que es muy posible que vaya a ser raptada), pasea tranquilamente por la calle mientras regresa a su casa del colegio; juega, despistada, a subir y bajar la acera, un coche está a punto de atropellarla, dándole un susto. Este suceso redirige nuestra atención como espectadores, añade tensión a la vez que nos acerca al sentir de la niña –nos despista– pero no nos da nueva información relevante. El *midpoint* o punto medio, pinza dramática de gran intensidad en mitad del segundo acto. O el anticlímax, cuando parece que hemos alcanzado el desenlace, pero no es así. Uno de los ejemplos más conocidos es el

final de *Terminator* (Cameron, 1984), cuando creíamos que el androide protagonizado por Swarzenegger ha muerto, este resurge, y prosigue la persecución.

Finalmente, también sería interesante añadir que, dentro de esta categoría de sucesos, Chatman (2013) distingue entre acontecimientos, y acciones (actos). El autor explica que “ambos son cambios de estado. Una acción es un cambio de estado causado por un agente o alguien que afecta a un paciente” (Chatman, 2013, p. 59), por ejemplo, *María corrió por la calle* o *Las joyas fueron robadas por los atracadores*. Mientras que “un acontecimiento supone un predicado cuyo objeto narrativo es el personaje u otro existente en el que se haya centrado” (Chatman, 2013, p. 60) como *Silvia intentó apagar el fuego, pero sintió que el viento soplaba muy fuerte sobre los árboles secos, enseguida todo ardía alrededor*. Silvia sería “el sujeto de una serie de acciones en el nivel de la superficie o manifestación. En el nivel más profundo de la historia es el objeto narrativo, el afectado y no el que efectúa” (2013, p.60). Esta diferenciación nos va a servir para entender mejor el punto sobre los personajes o actores y su papel dentro de la historia ya que, aunque son parte de la fábula, esencias que se repiten en diferentes relatos, veremos que los personajes cambian en el tiempo, tienen arcos de transformación, fruto de sus acciones y de lo que les pasa. Así mismo, también el escenario puede cambiar y formar parte de lo que hace cambiar a los personajes.

1.1.1.2. Actores y personajes

De todos los elementos de la historia, quizás son los personajes los que a la hora del análisis y la teoría más se han transformado. Uno de los razonamientos más

convincentes para entender esta aproximación teórica a la construcción del personaje es la evolución en el tiempo de la concepción del individuo:

Habría en principio que indagar sobre el concepto de individuo en la antigüedad. Sin entrar en profundidades psicológicas o filosóficas, podríamos afirmar que el concepto de individuo es algo muy moderno, casi de nuestros días. Un concepto, por supuesto, inexistente en la antigüedad, donde algo similar al individuo podía representar tal vez el ciudadano de Roma, pero no el individuo hombre o el individuo mujer (...), de carne y hueso, dotado de estómago, aunque también de sentimiento. El individuo constituía –como ha seguido constituyendo durante siglos– una representación social, una convención, una etiqueta moral, que simbolizase los valores predominantes y modelizase la tradición. El individuo no era, ni mucho menos, cada ser humano, sino un ideal al que podía aspirar tan solo parte de la población. Un ideal, por otro lado, incuestionable, porque no estaba encarnado en una realidad concreta sino en unos valores determinados, de acuerdo a una convención del mal y del bien. Y a imagen y semejanza debían ajustarse también los personajes ni más ni menos. (Alés, 2007, p. 19)

Así pues, la consideración del personaje como elemento dentro de la narración ha variado a lo largo de los tiempos, originando principalmente, y de un modo muy general, dos aproximaciones en apariencia contrapuestas. Nos referimos al modelo estructural-actancial y al modelo psicológico. El modelo actancial concibe al personaje como un agente, subordinado a la acción, a la trama. El modelo psicológico “vincula al personaje y su caracterización a la esfera de la persona, de los atributos de identidad caracteriológica y de sus posibilidades” (Pozuelo, 1994, p.226).

Aristóteles remarcaba en su *Poética*, concretamente en los capítulos II y VI, que lo relevante eran las acciones (*prattein*), no los caracteres (*ethos*, el autor vincula

este término con el pensamiento, así como con otras características atribuibles al personaje tales como viejo, joven, rico, etc.): “sin acción no puede haber tragedia, pero sin caracteres, sí” (Aristóteles, 1974, p.4). En esta línea, el actor (entendido en el sentido de *persona*, máscara, personaje) devenía en aquello hacia lo que sus acciones le empujaban, por ejemplo, el que comete un asesinato es un asesino. Aristóteles clasifica, además, a los hombres, y por extensión a los personajes que los imitan en los dramas, entre buenos y malos, dándose estas características como inherentes a los mismos en virtud, como decíamos, de sus acciones (Chatman, 2013; Hardison, 1968), no siendo relevante en primer término la descripción detallista del agente. Es decir, si un hombre asesina a otro se convierte en un asesino y, por tanto, es malo. No importa si es alto o bajo, gordo o flaco, lo importante es que ha hecho algo que le marca para el resto de la historia.

La influencia de Aristóteles en la clasificación de Propp es más que evidente. En esta los personajes se definen por su función en la trama. Se establecen “siete esferas de acción”: el agresor, el donante, el auxiliar, la princesa y su padre, el héroe, el mandatario y el falso héroe (Propp, 2001, pp. 105-106). Cada uno de estos agentes tiene asociadas una serie de funciones. Además de estos, Propp añade que “existen personajes especiales para la unión de unas partes con otras (los que se lamentan, denunciadores, calumniadores) y también informadores particulares para la función (información obtenida)” (Propp, 2001, p. 106). Las características particulares, como en la teoría de Aristóteles, no importan; lo relevante son las funciones que los personajes cumplen con respecto al relato.

El modelo estructural-actancial de Greimas (1966) nace de la clasificación de

Propp. Habida cuenta de las limitaciones de este patrón, el crítico francés (1966) propuso uno nuevo con el objeto de facilitar su aplicación sobre cualquier relato. Greimas toma el calificativo de actante de Tesnière: “los actantes son los seres o las cosas que, de algún modo, incluso a título de simples figurantes y de la forma más pasiva, participan en el proceso” (Tesnière, 1994, p.102). Así, los actantes, al igual que los arquetipos de Propp, siguen definiéndose por su función dentro del relato, aunque, como hemos dicho, buscando que sean más universales. Greimas (1966) estableció un modelo binario con seis actantes, repartidos en tres parejas de oponentes: sujeto/objeto (el sujeto desea un objeto); destinador/destinatario (el motivo que promueve la acción del sujeto y el beneficiario de la misma); y ayudante/oponente (quien ayuda al sujeto y quien pone obstáculos). Así pues, es precisamente las virtudes de este modelo, su generalidad, su abstracción y universalidad, lo que la hacen insuficiente a la hora de abordar la complejidad actual en la concepción del personaje, tal y como señala Pérez Rufí,

Podemos pues concluir que el modelo actancial es insuficiente para abordar por sí la complejidad requerida para el análisis del personaje, habida cuenta principalmente de su excesiva generalidad y universalidad, así como por el intercambio de funciones a lo largo de la historia de la que puede hacer uso un personaje y por la falta de equivalencia entre actores y actantes (2008, s.p.)

Por otra parte se encuentra el modelo psicológico, popularizado a partir de los años sesenta del siglo XX, influenciado fuertemente por la construcción del personaje en el ámbito cinematográfico. Es defendido por autores como Chatman (2013), que propone un modelo abierto: “una teoría viable del personaje debería conservarse abierta y tratar a los personajes como seres autónomos y no como simples funciones

de la trama” (2013, p.163). Chatman comprende al personaje como un signo complejo –“un paradigma de rasgos” (2013, p.172)– un ente con el que el público se identifica, recomponiendo así, el discurso planteado en un principio por el autor.

En esta misma línea, de predominio de lo psicológico, la clasificación de E.M. Foster (1969) diferencia entre personajes planos y personajes redondos. Los primeros, también denominados tipos o caricaturas, se construyen en torno a una sola cualidad o rasgo dominante, limitando, así, su funcionalidad dentro del relato, llegando a rozar, en ocasiones el estereotipo. Son, por ejemplo, muy habituales en la literatura infantil y juvenil, como por ejemplo Alicia de *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* (Carroll, 2010 [1865]), definida como un estereotipo de la infancia: inocente, curiosa, caprichosa, etc.; y cómicas, como ocurre con Koldo, interpretado por Karra Elejalde, en *Ocho apellidos vascos* (Martínez Lázaro, 2014), estereotipo del vasco.

Por otra parte, los personajes redondos, mucho más complejos y ambiguos, tratan de construir retratos más próximos al ser humano. Estos personajes sí que podemos encontrarlos en todo tipo de obras incluidas las trágicas porque, al contrario que los personajes planos que en un rol trágico serían aburridos, serán capaces de emocionarnos y provocarnos todo tipo de sentimientos (Forster, 1969). El formato de serie televisiva es, en este sentido, óptimo para el desarrollo de los personajes. Tony Soprano, el mafioso italiano de *Los Soprano* (Chase, 1999-2007), caso especialmente interesante dado que parte del estereotipo creado en un género tan instituido como lo es el de los filmes de mafiosos italianos, y se desarrolla hasta alcanzar una interesante complejidad. Más actual resulta Red, la maternal pero agresiva cocinera rusa de la

prisión en *Orange Is the New Black* (Kohan, 2013-2017), entre otros ejemplos de esta misma serie. En este caso, la obra va rompiendo ideas sobre diversos lugares comunes referidos a las mujeres en prisión para reemplazarlos por versiones más complejas y humanas, sin perder de vista que es un producto con un punto comercial.

Así mismo, Todorov (1979) distingue dos amplias categorías enfrentando, nuevamente la acción y los caracteres. Una, de narraciones centradas en la trama o psicológicas, donde “la acción es importante en sí misma y no como indicador de este o aquel rasgo del carácter” (original: “action is important in itself and not as an indication of this or that character trait” p. 67). El teórico ejemplifica con la obra *Las mil y una noches* en la que se obvia toda descripción sobre los personajes, lo que mueve la historia son las acciones, el énfasis recae sobre el predicado y no sobre el sujeto. Y una segunda categoría, de narraciones centradas en el personaje o psicológicas, donde “las acciones son los medios para acceder a la personalidad del personaje” (original: Psychological narrative regards each action as a means of access to the personality in question, as an expression not as a symptom. 1979, p. 67).

En la actualidad, tanto en el ámbito literario como en el cinematográfico, la construcción del personaje se da en una interacción entre las categorías de la acción y la caracterización. El personaje, como entidad, ha crecido hasta alcanzar una autonomía capaz de generar, por sí misma, otros relatos, y por tanto las acciones de los mismos, al margen de la narración en la que tuviera su origen. Vemos esto habitualmente en el fenómeno *spin off*, consistente en escribir nuevos guiones sobre “las otras historias” de un personaje determinado. Un ejemplo actual es la serie *Better*

call Saul (Gilligan y Gould, 2015-) que desarrolla el pasado de Saul Goodman, abogado de Walter White, protagonista de *Breaking Bad* (Gilligan, 2008-2013). Esto es un efecto de la perspectiva que apuntábamos al comienzo de este apartado, la consideración del ser humano como individuo, inacabado, siempre incompleto, en perpetuo desarrollo, que ha invadido, también, los modos en los que se piensa y construyen los personajes en la ficción. Así, “el personaje rara vez es definitivo, sino más bien provisorio, pues, al igual que el ser humano, guarda en sí tantos personajes como posibilidades de realizarse, iniciando de este modo la historia de la multiplicidad del personaje novelesco” (García Lara, 2004, p. 12).

Cañelles nos recuerda que “la identificación es una de las armas más potentes que tiene el escritor en sus manos para contar historias, para comunicarse consigo mismo y con el lector” (Cañelles, 1999, p. 35). Muy probablemente por esto, la mayoría de los manuales de guion con mayor reputación (Field, 2002; Mckee, 2002; Seger, 1994) declaran que “un buen personaje es el corazón, el alma y el sistema nervioso de un guion (sic). Los espectadores experimentan las emociones a través de los personajes, se sienten conmovidos a través de ellos” (Field, 2002, p. 49). Lo que no quiere decir que no reconozcan, a menudo, la intensa relación entre todas las características –físicas, psicológicas y sociales– de los personajes y sus acciones: “la acción es el personaje, una persona es lo que hace, no lo que dice” (Field, 2002, p. 50), algo en común con la apreciación de Henry James, crítico literario: “¿Qué es el personaje sino el determinante del suceso? ¿Qué es el suceso sino la ilustración del personaje?” (James en Chatman, 2013, p. 153).

En resumidas cuentas, la construcción del personaje podría ubicarse en

cualquier punto de la siguiente figura (figura 1) que concreta las posibles formas del personaje, desde su mínima expresión, el actante, hasta su configuración mimética total, el individuo. Según Baiz Quevedo, guionista, y Jost, teórico del cine:



Figura 1: Del Actante al individuo (Fuente: Baiz Quevedo y Jost, 2004, p. 9)

Por todo esto, el desarrollo de las características de los personajes participa, asimismo, de la construcción de la historia misma. Es decir, las características de los personajes no son sólo elementos propios del discurso (que también), sino que además, pueden ser causa, motivo de los deseos, aspiraciones, necesidades del personaje y por tanto, encontrarse en la base para la edificación de una correlación entre las acciones más coherente. Así pues, al margen de la discusión sobre la mayor o menor relevancia de la acción sobre el carácter, hoy se asume que las acciones marcan el carácter y que el carácter dota de mayor coherencia las acciones emprendidas por el personaje, así como las reacciones que tiene o las decisiones que toma. Todo esto suma, al final, para que el personaje llegue al lector/espectador y le facilite asumir el pacto ficcional.

1.1.1.3. El escenario, el espacio

El espacio, término más genérico, o el escenario, con un matiz hacia la concreción, está integrado por los lugares, reales o ficticios, en los que transcurre la narración (Reis y López, 2002). Podemos estructurar el espacio en varios niveles: en el más amplio, el escenario o escenarios están insertos dentro de universos más amplios, universos que tienen una historia, que los conecta con un pasado y los proyecta hacia un futuro; sería lo que Klaustrup y Tosca (2004) denominarían *mythos* (diferente al sentido dado por Aristóteles, que era semejante a fábula), “el trasfondo de todos los trasfondos” (Klaustrup y Tosca, 2004, p. 4) que a través de una serie de leyes, dota de coherencia argumental al texto. Son ejemplos de *mythos*, el universo de *El señor de los anillos* creado por Tolkien o el de la saga de *Mundodisco* creada por Pratchett. Sin embargo, no es necesario que este universo sea ficticio, el *mythos* de *El Quijote* lo constituiría la España a caballo entre el siglo XVI y el XVII que conocía Cervantes.

Este primer nivel contiene, a su vez, otro nivel más concreto, el *topos*, constituido por todos aquellos escenarios concretos físicos (escenarios geográficos, exteriores e interiores, así como todos los objetos y elementos propios de la puesta en escena) según Klaustrup y Tosca (2004, p. 4), añadiendo los escenarios sociales y psicológicos en los que se desarrollan los sucesos del relato. A pesar de que las autoras no recogen estos dos últimos tipos de espacio, creemos oportuno añadirlos aquí, siguiendo la clasificación de Zoran (1984). El *topos* de Klaustrup y Tosca coincide con el nivel topográfico horizontal de Zoran.

Este último autor añade el nivel topográfico vertical, comprendiendo todos aquellos escenarios simbólicos, que, con carácter indicial nos remiten a unos escenarios sociales o psicológicos (Zoran, 1984). El espacio social se configura a través de la presencia de tipos y figurantes: “se trata, entonces, de describir ambientes que ilustren, casi siempre en un contexto periodológico de intención crítica, vicios y deformaciones de la sociedad” (Reis y López, 2002, p. 83). Vemos ejemplos en el ámbito audiovisual en series como *Treme* (Simons, 2010-2013) o *The Wire* (Simons, 2002-2008) que hacen una radiografía, en el segundo caso por partes, de los barrios de determinadas ciudades, de las personas que habitan estos entornos y sus relaciones.

Por otra parte, el espacio psicológico se refiere a atmósferas propias de la mente a través de la puesta en escena. Y aunque veremos que el monólogo interior es una herramienta discursiva, aquí nos serviría para mostrar un procedimiento técnico-narrativo que logra llevarnos a ese “escenario de la lucha íntima y como voz cortada del personaje” (Gullón, 1980, p. 101). No en vano, la casa, –símbolo de lo doméstico, incluso de lo femenino–, se erige como gran escenario de muchas películas del género de terror, siendo determinante la relación que tienen los personajes y los sucesos con el espacio. Un gran ejemplo es la casa de Norman, protagonista de *Psicosis* (Hitchcock, 1960), que guarda en el sótano –el subconsciente– a su madre muerta.

No obstante, además de estos niveles, también deberíamos tener en cuenta la noción de cronotopo. El cronotopo, concepto de gran complejidad ideado inicialmente por Bajtin (1991) y desarrollado posteriormente por otros teóricos como Lotman

(1978) y Zoran (1984), alude a la conexión entre el espacio y el tiempo, esto es al movimiento y al cambio:

Vamos a llamar cronotopo a la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura (...) *entendiéndolo* como una categoría de la forma y el contenido (...) El tiempo se condensa, se comprime, se convierte en visible desde el punto de vista artístico; y el espacio, a su vez, se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, del argumento, de la historia. Los elementos de tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo (Bajtin, 1991, pp. 237-238; la cursiva es nuestra)

Vemos aquí la inseparable relación que, para Bajtin, tiene el cronotopo con los demás existentes e incluso con el desarrollo de la trama. En este sentido, el teórico desarrolla diversos escenarios en los que, mediante una gran carga simbólica, procede a identificar con diferentes cronotopos. Así, encontramos el cronotopo del “encuentro”, y ligado a él, y de mayores dimensiones, el del “camino”; el cronotopo del “castillo” ligado a la novela gótica; el del “salón-recibidor” de las obras realistas de Stendhal o Balzac, etc. Por poner un par de ejemplos que ilustren estos conceptos, podríamos encontrar variantes del cronotopo del camino en *Don Quijote de la Mancha*; o en un modelo más actual y transmediático, la trama correspondiente a Aria Stark en la saga Canción de hielo y fuego (Martin, 1996-) en los libros segundo y tercero, *Choque de reyes* (2003) y *Tormenta de espadas* (2005)¹, coincidente con las temporadas segunda (en su mayor parte), tercera y cuarta de la serie, adaptación, *Juego de tronos* (Benioff y Weiss, 2011-).

1 Las fechas de publicación de ambos libros son las de España.
58

Hay estrategias explícitas para describir el espacio en la narrativa verbal como el uso de adjetivos calificativos (“yermo”, “imponente”, “con forma de pelota”, etc.); las referencias a existentes (objetos, escenarios, personajes, etc.) cuyas características se ajusten a un tipo que ya existe en la imaginación colectiva, y que según Chatman, “llevan sus propios calificativos” (2013, p. 139) como por ejemplo los “rascacielos” o “trozo de pizza”; así como comparaciones entre estos existentes y otros estándares, como por ejemplo “una charca tan grande como una piscina olímpica”. Y también hay estrategias implícitas como cuando las imágenes se insinúan a través de otras imágenes: “Juan podía levantar pesas de 90 kilos con una mano” nos da una idea de cómo debían ser los brazos de Juan (Chatman, 2013, p. 139).

Al respecto del cine, esto se consigue a través de la elaboración de la puesta en escena, realista pero significativa, incluyendo localizaciones, diseño de escenarios y organización del espacio y todos los objetos que lo ocupan, vestuario y maquillaje; a través del texto de los intérpretes, así como otras representaciones verbales escritas (carteles, cartas, mensajes de texto, etc.); a través de los estilos musicales de la banda sonora, que nos puede dar pistas sobre la localización geográfica e histórica (incluso si es en un mundo inventado, nos puede dar pistas sobre la similitud de este mundo y cierta época histórica para que las asimilemos y sea más fácil entrar en el relato), y a través del sonido, el cual nos puede dar pistas sobre la climatología (y por tanto, también, la ubicación geográfica de la acción), el espacio social, e incluso el psicológico.

Llegados a este punto hemos de reconocer que es inevitable la relación entre la descripción del escenario, y también de los personajes, en general de todos los

existentes y el punto de vista del narrador, elemento perteneciente al ámbito del discurso, que desarrollaremos en el siguiente apartado.

1.1.2. Discurso

Hasta ahora hemos visto los componentes de la historia, la sustancia de toda narración. Sin embargo estos componentes en cada caso, sea este una novela, una obra de teatro, una película o en una serie, toman diversas formas. El discurso son todos los aspectos a través de los que se manifiesta esta forma, a través de los que la sustancia se adapta para mostrarse en un medio u otro.

Una de las obras clave para entender los distintos aspectos del discurso es el *Discurso del relato*. Genette (1972), su autor, ahonda en el análisis de los elementos discursivos del relato organizándolo en tres dimensiones: el tiempo narrativo, el modo narrativo y la voz narrativa. La categoría de tiempo narrativo contempla los aspectos “que se refieren a las relaciones entre relato y diégesis” (Genette, 1972, p.86). Por otra parte, el modo narrativo recoge las categorías que “se refieren a las modalidades (formas y grados) de la representación narrativa” (1972, p.86). Por último, la voz narrativa que implica “la situación o instancia narrativa y con ella sus dos protagonistas: el narrador y su destinatario, real o virtual” (1972, p. 86). El análisis de Genette parte de la obra *En busca del tiempo perdido* (1913-1927) de Proust. A continuación trataremos de revisar las dimensiones del discurso propuestas por el teórico francés, tratando de aplicarlas al mundo cinematográfico.

1.1.2.1. Tiempo narrativo

La primera categoría dentro de la dimensión del tiempo narrativo es el orden. En este nivel se estudian las relaciones entre el tiempo de la historia (cronológico) y el (seudo)tiempo del relato (la organización de los sucesos en el relato tal y como el autor desea contarlos). Genette señala que esto puede apreciarse claramente tanto en el relato cinematográfico como en el oral, y aunque también en el relato literario, este caso es más complicado dado que también hay un tiempo de la lectura, diferente al tiempo del consumo de un filme o un relato oral (Genette, 1972, pp. 89-90). De este modo, mientras en el primero el lector puede saltarse la linealidad del discurso, es más difícil que pudiera hacerlo con una película o con una narración oral en directo. Aunque podríamos alegar que hoy día, los avances tecnológicos nos han facilitado superar esta situación ya que nos permiten el autoconsumo audiovisual y, por tanto, alterar “la lectura” obligatoriamente lineal de películas, series, y cualquier tipo de narración oral.

Precavidos por este apunte, avanzamos sobre los aspectos que determinan el tiempo del relato: orden, duración y frecuencia.

1.1.2.1.1. Orden

Con este aspecto nos referimos a la ordenación de los sucesos en el relato. En relación al orden cronológico de los sucesos podemos encontrar el relato lineal (o grado cero), en el cual se respetan el orden cronológico de los acontecimientos según se plantean en la historia. Los cuentos tradicionales, sobre todo en sus versiones para

público infantil, pueden ser buenos ejemplos de este modelo. En el cine, las primeras películas de los hermanos Lumière, como tantas otras de la época, serían asimilables a este grado cero. Así mismo, el plano secuencia es un recurso en el que, debido a la mostración sin cortes de una serie de acontecimientos enlazados, podríamos señalar como otro tipo de narración lineal. Como se puede apreciar, fue la llegada de la edición la que facilitó a los realizadores la manipulación del tiempo fílmico, dando, como resultado, una gran riqueza de opciones en la expresión de este parámetro.

De este modo, en contraposición al relato lineal, el relato fragmentado, como su propio nombre indica, no respeta el orden cronológico. Las discordancias entre el orden de los acontecimientos en la historia y en el relato reciben el nombre de anacronías. En el cine podemos encontrar todo tipo de juegos con el orden de ciertos segmentos en la narración (montaje en paralelo o alterno; tramas alternas que se unen al final en una conclusión dramática, etc.), es de hecho uno de los elementos que posiblemente haya influenciado la fragmentación en el discurso literario y la exploración de nuevas formas narrativas en relación al orden en el que se disponen los sucesos. No obstante, encontramos dos tipos más habituales, la prolepsis y la analepsis. Genette describe la prolepsis como “toda maniobra narrativa que consista en contar o evocar por adelantado un acontecimiento posterior” (1972, p. 95). En el ámbito cinematográfico es más común el término *flashforward*. Este efecto puede ir asociado a relatos con inicios *in media res*, como, por ejemplo, el inicio de la película *Trainspotting* (Boyle, 1996); o también *in extrema res*, como en *Amor* (Haneke, 2012), la película arranca con la policía entrando en un piso que está herméticamente cerrado, para descubrir a una mujer, mayor, arreglada, muerta en su cama, y cubierta de flores, como si la casa fuera un elegante mausoleo. A continuación se nos cuenta

la historia para saber cómo los sucesos desembocaron en este final. Otro ejemplo, este de *Pulp Fiction* (Tarantino, 1994) donde la primera escena presenta una historia que no será resuelta sino hasta el final del filme.

Por otra parte, la analepsis es “toda evocación posterior de un acontecimiento anterior al punto de la historia donde nos encontramos” (Genette, 1972, p. 95). También conocida, en el mundo audiovisual, como *flashback*. El cine, como la literatura, ha usado este recurso como base para la construcción de conjuntos narrativos, es decir, la película se compone a través de un diálogo entre el presente y el pasado, se narra a través de constantes analepsis. Esto sucede en *Ciudadano Kane* (Welles, 1941) donde se recompone la historia, y por tanto la figura, del magnate Charles Foster Kane, a base de entrevistas a personas que habían estado relacionadas de algún modo íntimo con él. O en ejemplos más actuales, tanto en *Sospechosos habituales* (Singer, 1995), como en *Forrest Gump* (Zemeckis, 1994). Así mismo, también se puede usar para explicar, al lector o espectador, un acontecimiento puntual que tuvo lugar en el pasado. Tal caso podemos verlo, incluso “materialmente” realizado, en el pensadero, objeto mágico presente tanto en los libros como en las películas de las sagas de Harry Potter, que sirve para que los personajes puedan asomarse a recuerdos de otros personajes. Además de todo esto, hemos de recordar que los metasintagmas (herramienta cinematográfica, monólogo breve de corte evocador) también cumplen la función evocadora de la analepsis.

Hay un caso específico de analepsis que merece un apunte a parte: la anagnórisis. Este es un recurso que ya fuera usado antaño en las tragedias clásicas griegas, renovado en el teatro del siglo XVII y reciclado por los guionistas de cine

(Sánchez-Noriega, 2009, p. 156). Su definición es la de una información crucial que implica un “cambio desde la ignorancia al conocimiento, para amistad o para odio, de los destinados a la dicha o al infortunio” (Aristóteles, 1990 en Sánchez Escalonilla, p. 156), es decir, que cambia totalmente nuestra percepción de todo lo contado hasta el momento, amplificando el efecto del nudo de acción sobre el que se aplica. Uno de los casos más conocidos se da en *El sexto sentido* (Shyamalan, 1999) cuando el niño protagonista, Joel Osment, le dice al personaje encarnado por Bruce Willis aquello de “en ocasiones veo muertos”. Esta figura puede darse en cualquier punto de la película, aunque lo más usual es que sea al final. Recordamos entonces anagnórisis famosas como las de *La guerra de las galaxias: el imperio contraataca* (Kershner, 1980), cuando Darth Vader confiesa a Luke Skywalker que es su padre, o en *Psicosis* (Hitchcock, 1960) cuando el agente de policía descubre que Norman es un asesino esquizofrénico, en ocasiones dominado por la personalidad de su madre muerta. Aunque no tenga la forma habitual de la analepsis audiovisual, mediante una recreación visual y directa de los acontecimientos referidos en el pasado, pensamos que sí cumple la función de remitir a los espectadores a reconstruir los acontecimientos hasta el momento vividos dotándoles de una nueva significación. Así pues, el propio Genette admite con respecto a un pasaje de *En busca del tiempo perdido* que

la función más constante de las evocaciones, (...), es la de venir a modificar a posteriori el significado de los acontecimientos pasados, ora cargando de significado lo que no lo tenía, ora refutando una primera interpretación y substituyéndola por otra nueva (1972, p. 111)

Este tipo de recurso no lo encontramos tan sólo en obras de teatro o el cine, podemos

hallar novelas en las que tan sólo al final se nos desvela la pieza de información que nos faltaba para completar la historia, al tiempo que retuerce el significado de toda la trama. Chuck Palahniuk, autor cuyas obras se caracterizan por los giros inesperados, termina su novela *El club de la lucha* de este modo, elemento que se mantuvo en la adaptación fílmica.

1.1.2.1.2. Duración

Este aspecto trata la relación entre el tiempo estimado de los sucesos de la historia y su representación en el texto. Al margen de los tiempos de lectura o de visionado de cada lector y cada espectador, hay que reconocer que el tiempo real y total de la historia siempre será mayor que el tiempo del discurso, así nos lo recuerda Bordwell:

en el nivel del conjunto, la duración de la historia se espera que sea mayor que la duración del argumento, y la duración del argumento se asume que será mayor que el tiempo de proyección. Esto es así porque muy pocas narraciones representan la totalidad de cada acción. En el nivel de las diversas partes, sin embargo, la situación cambia. (Bordwell, 1996, p. 81)

Así pues, el tiempo del discurso es manipulado a gusto del autor de la obra que puede detenerse o acortar los tiempos según lo crea oportuno. Genette (1972) detecta cuatro variantes del ritmo o “movimientos” (en alusión al tempo en la tradición musical) dentro del texto que llama anisocronías.

En primer lugar Genette nombra la pausa descriptiva. Esta es la forma más

lenta, más desacelerada. La narración se puede quedar congelada en una descripción o en un acto contemplativo, en una divagación del pensamiento. En este modelo, el tiempo de la historia puede ser prácticamente nulo, no sucede nada, sin embargo, el tiempo del discurso puede dilatarse todo lo que el autor de la obra considere oportuno. Podemos poner como ejemplo el cine japonés. Para el ojo acostumbrado a las películas comerciales de Hollywood el cine asiático clásico puede suponer todo un reto en cuanto a ritmo narrativo, nos puede parecer lento, excesivamente contemplativo.

Uno de los directores abanderados de este esquema rítmico es Yasujiro Ozu, cuyas películas “reflejan una postura melancólica y pesimista ante la vida, expuesta con gran sutileza y con una impresionante austeridad formal, hecha de larguísima planos estáticos” (Gubern, 2014, pp. 451-452). También en la actualidad podemos ver esta manera de narrar en las series. Mientras que una película no suele extenderse más allá de las dos horas y media o tres horas, las series televisivas pueden hacerlo a lo largo de episodios de casi una de duración con una media de diez episodios por temporada. Contando con muchas más horas para relatar sus historias, es habitual encontrar –sin llegar al nivel de contemplación de Ozu– pasajes más descriptivos que narrativos, planos, conversaciones que no tienen otro fin que mostrarnos, a los espectadores, los matices de algún existente (personaje o escenario). Uno de los productores, guionistas emblemáticos en este sentido es David Simons, autor de series aclamadas por la crítica como *The Wire* (2002-2008) y *Treme* (2010-2013).

Siguiendo con los tipos de anisocronías, en orden rítmico creciente,

continuamos con la escena, donde el ritmo narrativo equivale al de los acontecimientos narrados, es decir, el tiempo de la historia y del discurso serían iguales. Este sería el *tempo* estándar, salpicando la narración de momentos con mayor o menor densidad informativa (sean palabras, gestos o planos), para el desarrollo de los sucesos clave de la historia.

La siguiente variante es el sumario. Esta anisocronía consiste, en literatura, en resumir en pocas páginas lo que ha sucedido en un tiempo considerable. En otras palabras, el tiempo de la historia es mayor que el tiempo del discurso. El narrador puede reducir a unos pocos párrafos lo sucedido en semanas o meses o años. En el medio audiovisual encontramos los *time lapse*, vídeos realizados a partir de fotografías de un lugar, elemento perecedero, como comida, o una persona en una misma posición con el objetivo de ver cómo les afecta el paso del tiempo. En esta misma línea, vemos una secuencia del uso del sumario con una función descriptiva en *Marie Antoinette* (Coppola, 2006), en la que se muestra el derroche de la reina francesa y sus amigas yéndose “de compras” a través de un montaje de imágenes de zapatos suntuosos, torres de copas de champán, y atractivas bandejas de pasteles de todos los colores.

Por último, la elipsis se define como “ausencia del relato sumario, ausencia de la pausa descriptiva” (Genette, 1972, p. 161). Es la ausencia de acontecimientos, el sobreentendido, es el valor de lo que no se cuenta. Aquí, mientras el tiempo de la historia, los sucesos, siguen siendo los que son, el tiempo del discurso sería equivalente a cero. La elipsis en el cine está en la base de la narración, además de cumplir diversas funciones tales como eliminar fragmentos de tiempo histórico que no

contienen sucesos significativos para el desarrollo del relato; alterar el tiempo del relato por razones narrativas (más tarde se recurrirá a la analepsis para retornar sobre los sucesos eliminados); o como elemento sugestivo (no vemos cómo matan a una persona, pero vemos a una persona entrar en una habitación donde se haya el asesino; después ya no vemos salir a la persona o vemos salir sangre por debajo de la puerta).

Tanto el sumario como la elipsis son recursos habituales cuando se adaptan obras literarias al cine. Precisamente debido a la estructura fílmica se suele prescindir de o acortar algunos motivos secundarios presentes en el texto. Las múltiples adaptaciones cinematográficas de las aventuras de Don Quijote pueden servir de muestra. La complejidad del libro cede ante la estructura de la película que, para tener un ritmo equilibrado, necesita prescindir de la mayoría de las peripecias en las que se ven envueltos el famoso hidalgo y su escudero.

1.1.2.1.3. Frecuencia

Este aspecto hace referencia a la periodicidad, o repetición, con la que se narran los acontecimientos. Genette diferencia cuatro tipos. El primero es el relato singulativo, en el que se “*cuenta una vez lo que sucedió una vez*” (1972, p. 173). Como el propio autor señala, esta forma de relato es la más corriente. Presente, también, en la mayoría de las narraciones cinematográficas, de forma invariable, sobre todo si estos pertenecen al discurso comercial o *mainstream*.

El siguiente es el relato singulativo tipo anafórico, o contar cuántas veces

sucedió algo. Pongamos un ejemplo textual: el lunes me levanté temprano, el martes me levanté temprano, el miércoles me levanté temprano, etc. En el cine, valga como muestra la comedia, protagonizada por Bill Murray, *Atrapado en el tiempo* (Ramis, 1993), también conocida coloquialmente como “El día de la marmota”, en la que un meteorólogo frustrado y con mal humor queda literalmente atrapado en un bucle temporal, despertándose todos los días –independientemente de cómo hubiera acabado el día anterior– con el tema *I got you, babe* de Sonny and Cher, hasta que es capaz de romper el ciclo.

El tercero es el relato repetitivo: contar más de una vez, con posibles variaciones estilísticas o cambiando el punto de vista, algo que sólo sucedió una. El ejemplo más clásico en el cine es *Rashomon* (1950) de Akira Kurosawa, en la que distintos personajes narran sus distintas versiones sobre un mismo suceso.

Por último está el relato iterativo: contar una sola vez acontecimientos similares que se repiten con cierta frecuencia. Es el resultado de resumir en un solo enunciado el tipo de relato singulativo tipo anafórico. En lugar de decir “el lunes me levanté temprano, el martes me levanté temprano, el miércoles me levanté temprano, etc., podríamos resumirlo diciendo “todos los días me levanté temprano”. Según Genette “se trata de un procedimiento lingüístico de lo más corriente y probablemente universal o casi universal, en la variedad de sus giros” (1972, p. 175). Este tipo de relato queda en la mente de los espectadores fijado a través del uso reiterado de convenciones cinematográficas, ese universo de lugares comunes que a fuerza de repetirse se han convertido en institución, según Gutiérrez Aragón,

Cómo no recordar, por ejemplo, que cuando se cruza un río africano tiene que aparecer un plano de cocodrilos, aunque en ese río nunca los haya habido. Más caseramente, si alguien salta huyendo por una ventana, los visillos deben quedar ondulando acusadoramente. Cuando se dispara un arma de fuego, el agredido suele caer violentamente de espaldas, pero, en cambio, si se le dispara con un silenciador, aunque el arma sea del mismo calibre, la víctima debe ir doblándose poco a poco hasta desplomarse blandamente en el suelo. La retórica puede hacer del género una parodia (2016, p. 17).

1.1.2.2. El modo narrativo

Esta categoría hace referencia al cómo se representa la narración, esto es, a la cantidad de información que ofrece el narrador y al grado de intensidad: si se da de un modo directo, por ejemplo si un personaje ha matado a otro lo vemos con nuestros propios ojos; o indirecto, lo deducimos por las acciones de un personaje –está inquieto–, por el diálogo –se lo confiesa a otro personaje, lo sugiere, etc.–, por informaciones de la puesta en escena –vemos sangre en el suelo–, por el encuadre y la angulación, etc. Los parámetros señalados por Genette (1972) para analizar el modo narrativo son la distancia y la perspectiva.

1.1.2.2.1. Distancia

Tanto Platón como Aristóteles trataron el tema de la distancia en sus obras. Este concepto se plantea en función del narrador, se ha de entender “como posición específica del sujeto de la enunciación con relación a la historia” (Lopes y Reis, 2002, p. 67). Platón planteó una oposición entre los términos diégesis o relato puro (Platón, III libro de La República), en donde es el poeta el que narra por sí mismo, y mimesis,

en la que se narra la historia por medio de los personajes. Esta oposición fue retomada por Henry James y Percy Lubbock en términos similares, *telling* (contar) y *showing* (mostrar). Siendo menor la distancia (entre narrador y receptor de la historia) en el caso del relato imitativo o *showing*, dado que son los mismos personajes los que escenifican la historia.

El caso del discurso cinematográfico, podríamos pensar que es un relato por imitación (mímesis). Y efectivamente, generalmente es un relato que procede a través de la imitación de sucesos, personajes y escenarios. Sin embargo, podemos encontrar momentos puntuales en los que la distancia narrativa es mayor, o que está más próxima a un relato diegético. Aunque no es habitual, este caso sería el del uso de una *voz en off* como un narrador omnisciente con función contextualizadora. Y no es habitual, ni recomendable ya que “si la adoptamos como una costumbre, las películas dejarían de ser películas para convertirse en «novelas filmadas»” (Cruz, 2014, p. 26).

En el proceso de llevar una obra literaria a la pantalla, la adaptación de los diferentes tipos de discursos –discurso directo, indirecto, monólogo interior, etc.– dependerán de las decisiones expresivas que tome el director de cada película. Sin embargo, es preciso observar que mientras que en la narrativa literaria la distancia, efectivamente, puede adoptar diferentes formas, en el ámbito audiovisual esta distancia viene más determinada por la construcción de los encuadres (tipo de plano, angulación) y los movimientos de cámara, y estos guardan más relación con el siguiente punto, la focalización.

1.1.2.2.2. Focalización

El punto de vista es un factor esencial dentro de la narración que marca aquello que se sabe o lo que se ve. Todorov (1966) propuso un modelo a partir de la relación entre narrador y personaje con distintos grados: a) el narrador dice más que lo que el personaje sabe; b) el narrador cuenta lo mismo que sabe el personaje; c) el narrador dice menos de lo que en realidad sabe el personaje. Partiendo de este, Genette (1972) planteó el término focalización para definir la cuestión del punto de vista y formuló tres modalidades básicas: focalización cero, en la que el narrador, omnisciente, sabe más de lo que sabe cualquier personaje; focalización interna, en donde el punto de vista del narrador y de un personaje coincide (en este caso puede ser fija en un solo personaje, variar entre el punto de vista de varios personajes, o múltiple como en el caso del filme, Genette presenta como ejemplo *Rashomon* (Kurosawa, 1950), anteriormente referenciado, en el que la misma historia es evocada desde distintos puntos de vista) y focalización externa, en la que el narrador es un personaje fuera de la acción, y por tanto su relato está limitado a lo que ve y oye.

No obstante, Gaudreault y Jost señalan que mientras que los términos saber, y ver, utilizados indistintamente por Genette, “reunidos bajo el mismo término de «focalización», puede parecer legítimo tratándose de la novela, (...) en cuanto intentamos reflexionar sobre la representación del punto de vista en un arte visual como el cine se convierte en un obstáculo” (1995, p. 139). Y con toda razón, hacen un apunte sobre el verdadero punto de vista del filme *Rashomon*, el cual a pesar de presentar una misma historia contada por personas diferentes, es decir limitada a lo que cada uno de estos *sabe*, presenta ante el espectador tres relatos desde una

perspectiva omnisciente, más similar a la reconstrucción que cada oyente de la historia pudiera hacer en la cabeza, que al verdadero punto de vista subjetivo, grabado con cámara subjetiva, en la que no se ve al personaje relator de los hechos.

Partiendo de esta base, Gaudreault y Jost plantean la separación entre lo que se ve y lo que se sabe, renombrando cada una de estas categorías: “según este sistema, la «ocularización» caracteriza la relación entre lo que la cámara muestra y lo que el personaje supuestamente ve. (...). *Mientras que* «focalización» sigue designando el punto de vista cognitivo adoptado por el relato” (Gaudreault y Jost, 1995, p. 140; la cursiva es nuestra). Yendo por una parte lo que se ve y se escucha, y por otra lo que se sabe. De este modo, razonan tres posturas posibles para cada estímulo informativo: la ocularización interna primaria, secundaria y ocularización cero, para el punto de vista; y auricularización interna primaria, secundaria y auricularización cero, para lo que se conoce a través de la escucha.

Por ocularización interna primaria nos referimos a la identificación directa con el punto de vista del personaje. En *Con la muerte en los talones* (Hitchcock, 1959), el protagonista huye de la mansión en la que unos gánsteres le tenían retenido por error. Al haberle obligado a ingerir una gran cantidad de whisky va borracho. El espectador infiere esta información por el efecto de *flou* (efecto fotográfico en el que se muestra la imagen desenfocada) que imita la visión doble, alterada, que convencionalmente asumimos que se da en dicho estado. Esto se puede aplicar, también, al movimiento de cámara: al inicio de *M, el vampiro de Düsseldorf* (Lang, 1931), seguimos a una niña, que vuelve del colegio a su casa, a través de un travelling con el ángulo en picado, semejante a la altura de una persona adulta que está siguiendo con la mirada

a la niña, para descubrir un poco más tarde que quien la estaba siguiendo era el criminal que da título al filme. En cualquier caso, este punto de vista es el que más semejanzas guarda con la forma discursiva del monólogo interior, dado que muestra directamente el sentir y discurrir del personaje.

La ocularización interna secundaria, también trata de reconstruir, en cierto grado, la subjetividad de la imagen, a través “de los *raccords*, como el plano-contraplano, por una *contextualización*” (Gaudreault y Jost, 1995, p. 143). Esto es, cuando un personaje mira fuera de plano y esta mirada se conecta, en el siguiente plano, con aquello que mira.

En tercer lugar, la ocularización cero o externa sería asimilable al narrador omnisciente literario. Uno de los factores más interesantes de este punto de vista es que produce la ilusión de transparencia, esto es, el sentimiento en el espectador de que lo que ve es real, y por tanto ha de ser cierto. Algo similar a lo que se produce a través del estilo indirecto en literatura. Este tipo de encuadres puede funcionar en el sentido de “naturalizar” la mirada del espectador, hacer que olvide que está viendo una película, el modo más habitual del cine comercial. O bien, puede que el realizador quiera atribuir al encuadre o al movimiento de cámara un significado especial, para lo cual se vale de la libertad total de movimiento que permite la técnica. Así, la cámara puede atravesar paredes, rejas, enfocar desde angulaciones nada naturales como el plano nadir (o contrapicado puro; imagen ejemplo) o el plano cenital (picado puro, imagen ejemplo), acercarse o alejarse del objeto enfocado, etc. todo ello con la finalidad de producir determinadas sensaciones sobre el espectador, que pasa a ser un testigo invisible, omnipresente y dotado de una ubicuidad fantasmal (Bordwell,

1996).

Del mismo modo operan la auricularización interna, primaria y secundaria, y externa o cero. Mientras que la auricularización interna nos remitiría a la banda sonora intradiegética, es decir, lo que escuchan los personajes, o más concretamente el protagonista o protagonistas, la externa se debe a una modulación del sonido extradiegética como podría ser el aumento o la disminución del volumen de la música que no está naturalizada dentro del relato. Los elementos de la banda sonora se reconocen en el texto literario a través de verbos del tipo escuchar, sentir, notar, etc. El autor puede usar recursos retóricos como la imitación de sonidos a través de las palabras, u onomatopeyas, aunque estas figuras están más vinculadas a lo poético que a lo narrativo.

Por otra parte, Gaudreault y Jost también describen tres tipos de focalización o, para no confundirnos, focos cognitivos –recordemos que se refieren a lo que conocemos, y es producto de todos los tipos de información que recibimos durante el visionado de la película—. Así describen una focalización interna, otra externa y la espectacular.

La primera se da cuando el relato está limitado por lo que el personaje sabe. Así pues, es el modelo óptimo para tramas de investigación, dado que la focalización interna permite a los espectadores ir descubriendo progresivamente el camino hacia la resolución de los conflictos. En las películas de la saga de *Indiana Jones* es típica esta focalización, que busca que los espectadores nos sorprendamos con los hallazgos y nos pongamos tensos ante las pruebas que el arqueólogo ha de pasar

como si nos sucediera a nosotros mismos.

La focalización externa, contrariamente, se da cuando el personaje sabe más de lo que sabemos nosotros. Este tipo de focalización está representada por la figura del enigma, “puede, pues, servir para engranar la película o plantear una pregunta que el relato se esforzará por dilucidar” (Gaudreault y Jost, 1995, p. 154). De nuevo, ponemos como ejemplo otra escena de *Psicosis* (1960), en este caso en la que Norman, acosado por los investigadores, decide bajar a su madre al sótano, Hitchcock nos muestra, a través de lo que vemos y oímos, que pasa algo, pero no nos dice el qué claramente.

Por último, en la focalización espectral, el espectador sabe más que el propio personaje, sufriendo, como si de un niño ante un espectáculo de marionetas se tratase, por el destino de aquellos. Así pues, este tipo de foco está en la base de situaciones o bien tensas, de suspense, o bien cómicas. *La soga* (Hitchcock, 1948), es un posible ejemplo, dado que la mayoría de los personajes en la historia no saben dónde está el muerto, mientras que nosotros, los espectadores sí tenemos esa información. Como decíamos, también las películas de Chaplin o de Buster Keaton, entre otras, juegan con este tipo de focalización para sorprender y hacer reír al público.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que del mismo modo que ocurre en la literatura, el modelo más habitual es el que alterna entre diferentes focos y fuentes de información. Así pues, en todo caso se podría hablar de predominancia de un tipo de focalización, ocularización y auricularización u otra.

1.1.2.2.1. *Más allá del foco*

Hasta ahora habíamos tratado los focos como estímulos para ver, escuchar y conocer en general. Estos conceptos inciden, sobre todo, sobre la ubicación concreta de la cámara a la hora de filmar, sus movimientos e incluso su angulación. Sin embargo, faltaría por determinar el papel que cumplen los diferentes tipos de planos y la relación que tienen, si es que puede haber alguna, con otros recursos literarios. Vamos a considerar el plano como parte del encuadre, es decir, como parte del mirar del narrador de la historia, tanto si es un narrador en primera persona como si es omnisciente, por tanto, es cabal tomarlo en cuenta aquí.

El plano es un elemento que nos ayuda a ver y conocer a los existentes. Nos dan información sobre la distancia del narrador con respecto a lo que está contando, y sobre la intensidad, énfasis que, en algunos puntos, requiere la narración. Esto, generalmente, se logra en literatura, entre otros métodos, a través de los recursos descriptivos, tanto si estamos tratando de contextualizar una acción como de poner el foco de atención sobre un detalle concreto. Por ejemplo, al principio de *La Regenta* (Alas, "Clarín", 1991, [1884]) encontramos las siguientes imágenes descriptivas

En las calles no había más ruido que el rumor estridente de los remolinos de polvo, trapos, pajas y papeles que iban de arroyo en arroyo, de acerca en acera, de esquina en esquina revolando y persiguiéndose (...). Cual turbas de pilluelos, aquellas migajas de la basura, aquellas sobras de todo se juntaban en un montón, parábanse como dormidas un momento y brincaban de nuevo sobresaltadas, dispersándose, trepando unas por las paredes hasta los cristales temblorosos de los faroles, otras hasta los carteles de papel mal pegado a las esquinas, y había pluma que llegaba a un tercer piso, y arenilla que se incrustaba para días,

o para años, en la vidriera de un escaparate agarrada a un plomo.

Vetusta, la muy noble y leal ciudad, corte en lejano siglo, hacia la digestión del cocido y de la olla podrida, y descansaba oyendo entre sueños el monótono y familiar zumbido de la campana de coro, que retumbaba allá en lo alto de la esbelta torre en la Santa Basílica
(1991, pp. 135-136)

Las imágenes visuales se complementan con los efectos sonoros, el rumor del viento, la campana, comenzando a construir el escenario de la novela. Y es posible que en la mente del lector se hayan formado ciertos planos cortos, desde el suelo de las calles, siguiendo el movimiento de los remolinos de polvo y basura, en ligero ascenso, y abriendo plano hasta descubrir la torre de la Catedral.

Además, puede ocurrir que en un mismo plano se haga más compleja su interpretación por la introducción del uso de la profundidad de campo. Este recurso influido por la tradición pictórica,

es un importante medio auxiliar de la institución del artificio de profundidad; si es grande, el escalonamiento de los objetos sobre el eje vistos nítidamente vendrá a reforzar la percepción del efecto perspectivo; si es pequeña, sus mismos límites manifestarán la “profundidad” de la imagen (personaje que se vuelve nítido al “acercarse” a nosotros, etc.) (Aumont, Bergala, Marie y Vernet, 1996, p. 34)

El uso de la profundidad de campo puede ser un elemento para ampliar la perspectiva, hacer a un personaje grande o pequeño, o bien para alternar, comparar dos informaciones relativas que, teniendo lugar en el mismo tiempo, se dan en diferentes espacios, el primer término y último término. Uno de los modos en que esto puede suceder en la literatura es a través de la contextualización de una acción principal

dentro de cuadros más generales de sucesos. Encontramos un ejemplo en *La verdad sobre el caso Savolta* (2008 [1975]) de Eduardo Mendoza:

En el salón una orquesta interpretaba valeses y mazurcas encaramada sobre una tarima forrada de terciopelo. Algunas parejas danzaban en el reducido espacio libre dejado por los corrillos. Había concluido la cena y los invitados aguardaban impacientes la medianoche y la llegada subsiguiente del nuevo año. El joven Lepprince conversaba con una señora de avanzada edad (2008, p.35)

La resolución audiovisual de este párrafo podría ser variada. No obstante, parece evidente que la ordenación de las oraciones tiene un sentido contextualizador, desde un último término o un plano muy general –la orquesta tocando, la música de fondo– hasta la acción concreta, allí donde el autor quiere que centremos nuestra atención – el diálogo entre Lepprince y una aristócrata–.

1.1.2.3. La voz narrativa

Siguiendo con las categorías del discurso enunciadas por Genette, la voz narrativa tiene que ver con un proceso, la enunciación, y con las circunstancias en las que se desarrolla, la narración (Lopes y Reis, 2002). De ahí que nos lleve a plantearnos el papel de los sujetos participantes en la enunciación, así como dónde y cuándo se da. Así pues, mientras en el apartado sobre el punto de vista atendíamos a las posiciones “físicas” desde las que se procedía a la narración, la voz narrativa se enfoca sobre los posicionamientos ideológicos, más o menos evidentes, pero de cualquier modo presentes en la narración.

Antes de avanzar en la disección de este apartado, vamos a tratar de aproximarnos a algunas nociones sobre los participantes en la enunciación narrativa que, como en cualquier otro proceso comunicativo se divide en dos “bandos”: por una parte, la referente a la emisión de la narración en todos sus niveles; y por otra, la recepción, más todas las entidades narrativas asociadas.

El autor real es la persona de carne y hueso que produce la obra y la firma. Mientras que en el ámbito literario el autor real suele ser una única persona, en el de la creación cinematográfica suele ser más complicado, dado que generalmente la obra está compuesta por la aportación de muchas personas entre las que destacan las encargadas del guion, de la realización y de la producción. Por otra parte, no hay que confundir al autor real con el autor implícito. Esta entidad reúne todo el conjunto de posibles influencias que han empujado e inspirado al autor real a producir la obra: “él o, mejor dicho, ello no tiene voz, ni medios de comunicación directos. Nos instruye silenciosamente, a través del diseño general, con todas las voces, por todos los medios que ha escogido para enseñarnos” (Chatman, 2013, p. 202). En tercer lugar, también hay que diferenciar estas dos figuras del narrador, la instancia desde cuya perspectiva se cuenta la historia. Puede ser un narrador omnisciente (llamado por Chatman (2013), narrador cero o narrador invisible), puede ser un personaje principal, un personaje secundario, etc. Puede no estar indicado, o puede estar totalmente caracterizado.

Por otra parte, existe un receptor real (hemos sustituido lector real, el término original, para incluir, así, a los espectadores de cine), la persona de carne y hueso que consume la obra. Cuando el lector real se sumerge en el consumo de la obra y

acepta el contrato de la ficción, se convierte en el receptor implícito (Chatman, 2013). Como ocurría en la relación entre el autor real e implícito, el receptor implícito es diferente del receptor real en dos sentidos. Por una parte, esta figura reúne a todo el público potencial de una obra; y por otra, está conformado por todo el conjunto de influencias y referentes que utiliza el receptor real para interpretar la obra. Por último, dentro de la narración puede darse la existencia de un narratario, lector virtual para Genette (1972), la instancia a la que se dirige la narración. Esta puede estar especificada o no, “es solamente uno de los recursos por los que el autor implícito informa al lector real de cómo comportarse como lector implícito, de qué *Weltanschauung* debe adoptar” (Chatman, 2013, p. 204), donde *Weltanschauung* se traduce como conjunto de conocimientos y referencias culturales necesarias para entender una obra. En términos más sencillos, el narratario nos ofrece pistas para entender la obra, puede ser especialmente útil en obras de mayor complejidad, aunque no es indispensable.

Una vez hechas estas aclaraciones, pasamos a reseñar los elementos de la voz narrativa coincidentes en cine y literatura.

1.1.2.3.1. *Tiempo de la enunciación*

Este aspecto trata la relación entre el tiempo de la enunciación, referido al momento en el que alguien cuenta, narra la historia; y el tiempo del relato, el tiempo interno del discurso, al que nos referíamos algunos puntos atrás. Podríamos suponer, como advierte Genette (1972), que el tiempo de la enunciación es siempre posterior al momento en el que sucedió lo que cuenta, sin embargo, el autor francés pone como

excepción el relato predictivo, en sus múltiples expresiones. Así pues, es posible distinguir cuatro tipos de relatos: ulterior, anterior, simultánea e intercalada.

El primer tipo es el más usual, se da cuando la narración es posterior al momento en el que sucedió lo que se cuenta. En literatura, “el empleo de un tiempo de pasado basta para designarla como tal, sin por ello indicar la distancia temporal que separa el momento de la narración del de la historia” (Genette, 1972, p. 277). Mientras que en el ámbito cinematográfico, la ausencia de marcas que nos indiquen lo contrario (un rótulo, indicios en la puesta en escena, etc.) hacen que automáticamente asumamos este tipo de narración.

Se dan ocasiones en las que la distancia entre el tiempo histórico y el de la enunciación puedan acercarse tanto como para, casi, considerarse simultánea, como por ejemplo ocurre con las dos últimas temporadas de *South Park* (Parker y Stone, 1997-), las temporadas 22 y 23, en las que las historias narradas van marcadas por la actualidad estadounidense, semana a semana. Similar caso, en las referencias sobre el seguimiento de la realidad, podemos observar en la serie *The Newsroom* (Sorkin, 2012-2014). No obstante, aunque la distancia sea mínima, aunque con el paso del tiempo real, vuelva a aumentar, no se pueden considerar dentro del tiempo de narración simultáneo, reservado para otras representaciones como, por ejemplo, las improvisaciones, los programas en directo, etc.

La enunciación anterior está relacionada con el género profético. Encontramos ejemplos literarios en Bradbury o en Asimov, así como las sagas basadas en futuros distópicos del estilo *Los juegos del hambre* (Collins, 2008-2010), tan de moda en la

actualidad. En las novelas, las marcas que nos indican que el tiempo de la narración no es el habitual no son los verbos, sino otros indicios de tipo informativo fantástico, pero no tanto como para pasar de ciencia ficción a fantasía. De este modo, los encontramos en *Fahrenheit 451* (Bradbury, 1993 [1953]), cuando nos llega alguna información que choca frontalmente con nuestra manera de ver el mundo: “—¿Lee alguna vez los libros que quema? Él se echó a reír. —¡Está prohibido por ley!” (pp. 19-20); cuando encontramos costumbres, hábitos, normas que siendo diferentes de las actuales, pudieran ser realizables (además, el fragmento que presentamos también cumple la característica de conectar con elementos del presente): “¿Ha visto los carteles de sesenta metros de largo que hay fuera de la ciudad? ¿Sabía que hubo una época en que los carteles solo tenían seis metros de largo? Pero los automóviles empezaron a correr tanto que hubo que alargar las vallas publicitarias, para que pudieran verse” (Bradbury, 1993, p. 21); o por el uso de adjetivos que o son inventados o nos hacen pensar en inventos que no sabemos cómo son exactamente, como coches *retropropulsados* o *televisión mural*. A través de elementos como estos entendemos que el tiempo de la narración a la que se refiere el autor está en el futuro. En el caso de las películas, este viaje al futuro se da a través de ciertas convenciones en la puesta en escena, pero manteniendo los mismos elementos que destacábamos en el ámbito literario aplicados a la puesta en escena. El caso del lenguaje, ocasionalmente puede ser alterado para admitir palabras alteradas, adjetivación llamativa (como los ejemplos que presentábamos anteriormente), etc., del mismo modo que nos las encontrábamos en las obras literarias.

Finalmente, tenemos el caso de la narración intercalada caracterizada por intercalar los tres modelos anteriores. Genette (1972) la relaciona con la novela

epistolar. Ciertamente, sería complicado encontrar un ejemplo en el cine, teniendo en cuenta que en dicho ámbito el tipo simultáneo no es posible. Tendríamos que pensar, entonces, en otros medios audiovisuales como la televisión, pero nos saldríamos del ámbito narrativo que contempla esta tesis.

1.1.2.3.2. Niveles narrativos

Los niveles narrativos se definen por la relación que mantiene el narrador con la historia que está contando. Así distinguimos entre relaciones extradiegéticas, diegéticas y metadiegéticas. Las primeras se caracterizan por la situación externa del narrador, caracterizado o no, con respecto a la historia. Normalmente este tipo de relato suele estar narrado por un ente omnisciente. En cine esto daría lugar a evitar cualquier tipo de recurso que evidenciara la participación del narrador en el relato, incluyendo la voz en off, en estos relatos habrá una predominancia de la ocularización cero y con la focalización espectral. Este modelo es el más habitual en el cine clásico de Hollywood y aún, en la actualidad, es el más seguido a la hora de hacer cine comercial.

El siguiente nivel, diegético o intradiegético, definido porque el narrador se halla dentro de la narración. En el ámbito cinematográfico, el narrador puede hacerse notar a través del uso de la voz en off o a través de la reiteración en el uso de una ocularización interna, entre otros elementos. Cumplen estas características, entre otras muchas películas, *Trainspotting* (Boyle, 1996) o *El club de la lucha* (Fincher, 1999).

Por último, cuando el narrador, siendo un personaje de la historia, cuenta otra historia, se le da el nombre de relato metadieético. Uno de los ejemplos literarios más clásico y popular de la metanarración sería *Las mil y una noches*. En el cine, recurrimos, una vez más, a un ejemplo paradigmático, *Rashomon* (Kurosawa, 1950), aunque también están dentro de este grupo otras películas más populares como *La princesa prometida* (Reiner, 1987), o *La milla verde* (Darabont, 1999).

Capítulo 2. El género poético y el cine

El estudio de la poesía en Secundaria está relacionado con elementos como versos, rima, métrica, figuras retóricas, etc. Y, sin embargo, durante todo el siglo XX se han sucedido oleadas de autores que, enfrentándose a todas las normas del género, han tentado todos los límites posibles en busca de nuevos y sorprendentes horizontes. Aun con todo este revuelo, la lírica se sigue caracterizando por ser un discurso fuertemente subjetivo y emocional, estar centrado y profundizar, en cada poema, en un aspecto o tema concreto, y en que es autorreferencial (Garrido, 2004). Esto último, según Pérez Bowie (2011) se puede entender de dos maneras complementarias:

un mensaje autorreferencial es, por una parte, aquel en el que existe una primacía evidente de la forma sobre el contenido, o dicho de otra manera, aquel que se caracteriza por su opacidad, por la visibilidad de la forma que se traduce en una exhibición de los mecanismos expresivos que son los que producirán la función extrañante y desautomatizadora inherente a todo mensaje “artístico”. Pero a la vez, la autorreferencialidad de un mensaje supone que éste produzca sus propios referentes, es decir, que sus palabras no remiten a ninguna situación anterior y exterior al acto de habla, sino que crean un mundo autónomo y, a la vez, la propia situación comunicativa y las instancias implicadas en la misma. (2011, p. 2)

Debido a similitudes con estas características hay un cine al que se le otorga el apelativo de lírico (utilizamos, aquí, lírica como sinónimo de poesía). Normalmente, un cine que cuestiona, a través de diversos procedimientos, los modelos hegemónicos del cine más comercial. No es, desde luego, un grupo de cine homogéneo. El grado de “poeticidad” de una película a otra puede variar

enormemente: desde la común inclusión de elementos líricos en el cine de prosa (o narrativo, o comercial, aunque tampoco este grupo es puro), hasta los extremos del cine poético más autorreferencial e irreverente con los códigos institucionales. Así pues, próximas al adjetivo de lírico encontramos también otras etiquetas como cine antinarrativo, antirrealista, antinaturalista, poético, artístico, autoconsciente, paramétrico, etc. Todas estas variantes tienen en común “el uso estrategias tan diversas como la antinarratividad, la reflexividad o la trasgresión de los patrones miméticos habituales mediante las que se manifiesta la actitud resistente frente a las prácticas cinematográficas mayoritarias” (Pérez Bowie, 2011, p.1).

Y es a través de estos modelos transgresores que se encuentra un cine con mayores similitudes con el género literario poético. Así, ese cine más cercano a las formas poéticas serían el cine de vanguardias, cine asociado a los rompedores movimientos artísticos que prendieron en Europa en los años veinte, caracterizado por tratar de abandonar toda pretensión de narratividad en favor de una nueva manera de contemplar la realidad que pudiera inducir a la reflexión. Dentro de este grupo, incluiríamos filmes como *Un perro andaluz* (Buñuel, 1929), *Berlín, sinfonía de una ciudad* (Ruttman, 1927) o *El hombre y la cámara* (Vertov, 1929).

Otra forma, sería el cine de autor con el cual Pérez Bowie establece una comparación con la novela lírica (2011, p. 4): las vanguardias serían puramente antinarrativas, su objetivo era hacernos percibir de un modo distinto, llevarnos a lugares y a posiciones desde las que mirar y sentir el mundo de un modo diferente; el cine de autor contempla la narración, pero desde una posición altamente subjetiva, fuertemente marcada por el carácter del director. Así, dentro de este cine

encontraríamos grandes directores como Fellini, Truffaut o Goddard, con respecto a los orígenes de este cine, denominado también Modo de Representación Moderno (Wollen, 1969); y más hacia la actualidad, nombres como David Lynch o Lars Von Trier (que además es uno de los fundadores del cine dogma, corriente artística cinematográfica nacida en 1995 en respuesta a la creciente tecnificación de la industria). Otra perspectiva sobre cine lírico la encarnarían directores como Bresson o Tarkovski. Estos autores sostenían que la poesía ya existía en la realidad. La función del director de cine, para ellos, estaba más centrada en captar estos momentos y atraparlos en el celuloide: “La belleza radica en la verdad de la vida, cuando esta es recogida de nuevo por el artista y configurada con sinceridad plena” (Tarkovski, 2008, p. 128).

Para ilustrar las similitudes entre la poesía y el cine nos basaremos en dos cuestiones que “encarnan” el contenido y la forma de la poesía: en el nivel lingüístico, las figuras retóricas y en el nivel estructural, el ritmo. Para ello trataremos de utilizar ejemplos provenientes de la literatura y del cine. Comenzaremos con las figuras retóricas.

2.1. Figuras retóricas en el cine

Relacionar la poesía tan sólo con las figuras retóricas sería inexacto. Sin embargo, no lo sería tanto admitir que en la poesía es donde la retórica se hace más valiente, casi temeraria y los autores, con aquello de que la poesía es la máxima expresión subjetiva y, sobre todo, emocional se atreven a explorar las múltiples posibilidades en el uso de las palabras. Así, los significados, en los textos poéticos

son originales y elaborados, ya que, según Beristáin, “proviene de la capacidad del poeta para establecer audaces y novedosas asociaciones entre aspectos de la realidad que no suelen comúnmente ser vinculados” (Beristáin, 1985, p.395).

De un modo parecido, “el cine es algo más que un registro de la realidad” (Urrutia, 2000, p.409). Son muchos los teóricos y cineastas que han señalado el carácter onírico y poético de este arte (Buñuel, 1958; Pasolini, 1970; Tarkovski, 2008; Urrutia, 2000); aunque es relativamente compleja la labor de definir lo poético en el cine, dado que “en mucho cine de prosa hay poesía. Y en mucho cine de poesía hay prosa. No puede confundirse el uso de recursos poéticos con la poesía, porque rasgos poéticos puede haberlos en un texto no construido poéticamente” (Urrutia, 2000, p.414). Así pues, nos topamos con dos primeras dificultades: una, establecer que incluso en el cine de prosa (un cine más narrativo, dentro del cual se dan las obras más convencionales y comerciales) puede, como señalaba Urrutia, darse la poesía, en tanto que discurso subjetivo, aunque de forma más velada; dos, comprender cómo puede analizarse una retórica cinematográfica.

La primera dificultad la salvaremos reconociendo que la retórica atraviesa cualquier tipo de discurso, independientemente del lenguaje en el que se exprese. Aunque para ejemplificar las similitudes y conexiones entre la poesía y el cine a este respecto tenderemos más a trabajar sobre un cine experimental o de vanguardia, dejando sólo para algunos casos el cine más narrativo.

En cuanto a la segunda dificultad, hay que reconocer que la retórica cinematográfica ha estado durante mucho tiempo a la sombra de la retórica clásica y

requiere de una adecuación (García de Austria, 2015; Rajas, 2005). Si bien muchos conceptos han sido útiles al análisis fílmico, se ha de considerar la mayor complejidad a la hora de abordar una retórica adaptada al cine. Mientras la retórica clásica atendía a un discurso elaborado con palabras (organizado en frases, párrafos, apartados, hasta constituir el texto) e incluso aunque estas palabras hicieran referencia a elementos perceptibles –visuales, sonoros, táctiles, etc.–, la retórica cinematográfica tiene que servir para comprender un discurso heterogéneo hecho con palabras (habladas y escritas), imágenes, sonido, y todo ello en movimiento. De este modo, cabría revisar el amplio abanico de figuras retóricas en relación al medio cinematográfico para aplicar el análisis de los conceptos de un modo dinámico, esto es, teniendo en cuenta que pueden estar encerrados en cada uno de los elementos que conforman el hecho fílmico –analizado primero por separado– y de la contextualización de este primer análisis en el marco de relaciones entre todos los aspectos.

El análisis pormenorizado de figuras retóricas y tropos literarios que se pueden dar también en el cine no es el objetivo de esta tesis, pero a continuación pondremos varios ejemplos.

2.1.1. En el nivel de texto

El texto, las palabras no son el medio de preferencia en el cine lírico, en principio más centrado en las posibilidades expresivas de la imagen y el sonido (no verbal). Aun así, es muy reseñable el uso del lenguaje poético tanto en los diálogos de los personajes como en títulos. En esta línea, podemos encontrar el uso directo de

fragmentos de poemas dentro de las líneas de texto de los actores. Martín Puigpelat justifica la coherencia de este procedimiento dado que “el texto poético de hoy se construye con una sucesión de símbolos o imágenes, de alguna manera, como se construye una obra cinematográfica” (2008, p.3). Así, la aparición de estos fragmentos puede enmarcar una obra cinematográfica, como cuando se usan de título o darse en un momento clave. Podemos mencionar, entre muchísimos otros, un ejemplo en la película *21 gramos* (2003), donde Sean Penn le recita a Naomi Watts los siguientes versos del poeta venezolano Eugenio Montejo:

La tierra giró para acercarnos
giró sobre sí misma y en nosotros,
hasta juntarnos por fin en este sueño.

Por otra parte, podemos encontrar el uso de diferentes figuras retóricas dentro del texto, o de forma más significativa ser usadas para crear el habla particular de algunos personajes con la intención de dirigir la atención del espectador. Tal es el caso del uso del hipérbaton y el maestro Yoda (*La Guerra de las Galaxias*). El hipérbaton es una “figura de construcción que altera el orden gramatical de los elementos del discurso al intercambiar las posiciones sintácticas de las palabras en los sintagmas, o de estos en la oración” (Beristáin, 1985, p. 249). Algunas de las frases del personaje de *La Guerra de las Galaxias* han sido: “*La muerte una parte natural de la vida es*” (otro personaje hubiera dicho “*La muerte es una parte natural de la vida*”) o “*Siempre en movimiento está el futuro*” (“*El futuro siempre está en movimiento*”).

De cualquier modo, aunque el cine no sea tanto el reino de las palabras como

lo es la literatura, la inspiración en la retórica literaria es innegable. Así surgen algunas de las frases más memorables de este arte, incluso aquellas que no sean muy poéticas, rezuman estrategias retóricas por todos sus fonemas:

Yo he visto cosas que vosotros no creeríais: naves de ataque en llamas más allá de Orión.
He visto Rayos-C brillar en la oscuridad cerca de la puerta de Tannhäuser. Todos esos momentos se perderán en el tiempo; como lágrimas en la lluvia..., es hora de morir. (*Blade Runner*, 1982)

dice Batty, el replicante, en un metasintagma conclusivo cargado de emociones, mientras cae la lluvia, justo antes de morir.

2.1.2. En el nivel de la imagen

El análisis se complica por la cantidad de elementos sobre los que puede aplicarse. Es decir, todo lo que aparece en pantalla, -personajes, objetos, escenarios-, las relaciones entre estas partes e, incluso, la ausencia de lo que no está, configuran un universo icónico-poético que va más allá de lo indicial. En filmes de poesía, así como experimentales, podemos observar cómo estos personajes, objetos y escenarios son puros instrumentos, antes no protagonistas, que se configuran como una red retórica que el cineasta usa para transmitir sensaciones y emociones al espectador sin que estas se vean necesariamente involucradas en hilos narrativos. Así pues, en *Berlín, Sinfonía de una ciudad* (1927), conocemos la vida en esta ciudad a través del uso metonímico de las imágenes, partes del todo, y el uso simbólico de los espacios: mientras la ciudad aún duerme vemos planos de calles vacías e incluso una comparación con la tranquilidad con la que fluyen las aguas en las alcantarillas

bajo la ciudad; las casas son sus habitantes, y mientras estos duermen, las persianas están echadas, las ventanas cerradas; cuando Berlín despierta, la actividad en los planos aumenta: cocheras que se abren, persianas que se levantan, gente que camina y se aglomera por las calles, niños que van al colegio, etc. La película completa podría considerarse como metonímica, como parte significativa de la sociedad alemana: la película comienza con el viaje de un tren hacia Berlín (la figura del tren en sí misma es recurrente durante toda la película); el tren, el industrialismo y el fervor por las máquinas; entonces, la capital alemana se transforma en el tren de una sociedad que prospera casi diez años después de la primera gran guerra gracias al esfuerzo de los trabajadores, aunque ajena a los desastres que vendrían posteriormente.

Por otra parte, las películas de Buñuel, director vinculado a la generación del 27 y al surrealismo, por añadir otro ejemplo entre los muchos posibles, encierran una cantidad ingente de metáforas, obsesiones de su director, que por su inserción y reiterado uso cultural podrían llegar a considerarse símbolos tales como son la luna y los ojos (o la mirada) en *Un perro andaluz* (1929), o los animales del campo tales como burros en *Un perro andaluz* (1929), u ovejas en *El ángel exterminador* (1962). El cine de este director es rico en recursos propios de surrealismo -conexión con lo inconsciente, lo absurdo, lo onírico, etc.-, y como tal, se ha argumentado tanto a favor (Sánchez Biosca, 1999) como en contra (Bermúdez, 2000) de la posible interpretación de estos elementos plásticos: el cuerpo femenino (sobre todo las piernas y los pies, y los zapatos), animales, las cruces y la religión, etc. El mismo Buñuel argumentaba que estas conexiones eran espontáneas (Buñuel, 1993). Se llega a la conclusión de que aquellos son elementos libres de interpretación, que la intención del director sería

llamar la atención sobre ciertos elementos, y/o escenas, que las imágenes sugieren y que el espectador, dejándose llevar convenientemente, hace todo lo demás (justo como si sus películas fueran sueños).

Otro elemento importante en la construcción de la imagen es el color. Un caso paradigmático de uso poético del color se halla en *Las margaritas* (Chytilová, 1966). Esta película, enmarcada por los movimientos previos a la primavera de Praga, es una parodia de una sociedad rígida que encierra a los individuos en roles pre-establecidos de comportamiento. En este sentido, la directora utiliza el color para enfatizar la existencia de diferentes versiones de la realidad: un mundo “sin filtrar”, menos rígido y más libre, en color (figuras 2 y 3)², en contraposición a un mundo hecho en base a apariencias y estereotipos, filtrado sobre todo en diversas gamas del gris, aunque también, de forma puntual, en rojo, amarillo y morado (figuras 4 y 5). Este es, quizás, el uso más habitual de este recurso: a través de un valor simbólico. Lo podemos encontrar en poesía, en el cine, y en general está asociado a la cultura (rojo pasión, rojo fuego, también rojo de vergüenza, etc.) o a posibles impresiones personales del artista.

Otro ejemplo, volviendo sobre el filme de Chytilová, son los cambios de filtro de color (naranja, morado, etc.) en la misma escena, como cuando las protagonistas están tomando el sol en un balneario, lugar simbólico en el que, con una apariencia relajada, se exploran algunas de las ideas que fundamentan el filme (figuras 6 y 7). En estos casos los cambios de color plantean una posible metáfora de los juegos con

² Los fotogramas referidos a este capítulo se encuentran agrupados al final del mismo, a partir de la página 107.

las ideas. A través de probar las diferentes combinaciones, los espectadores somos expuestos a la contemplación de estos juegos en un nivel visual e irracional, a través del color, y en otro nivel auditivo y racional, a través de las palabras. En esta misma línea, esta película juega con otros elementos, como el collage, para reiterar su mensaje sobre la necesidad de desautomatizar el pensamiento. Las tijeras aquí se transforman en un potente leitmotiv poético a través del que las protagonistas recortan y prueban nuevas combinaciones. El caso más extremo se da cuando, jugando, “recortan” sus propias cabezas y cuerpos, que flotan con aire divertido por la habitación (figura 8 y 9).

Nos planteamos cómo podríamos extrapolar este uso concreto del color, elemento visual, en *Las margaritas* (1966), al ámbito de la literatura con un rasgo propio de las palabras o del texto que tuvieran el mismo objetivo retórico, o similar, que, en el caso de la película, es decir, casi cualquier alteración de orden semántico, estructural, paraverbal, etc. que empujara al lector hacia la idea de una rotura de la lectura convencional. Un ejemplo en el nivel paraverbal (o paratextual) podría ser la lectura “aleatoria” en la mayoría de los libros de poesía: el lector no está forzado a seguir un orden, puede leer a su antojo, puede leer y reflexionar sin seguir un orden concreto. En el nivel de construcción, tendríamos el hipérbaton (del que ya hemos puesto un ejemplo en el punto anterior). En el nivel semántico podría ser la de la alegoría, “la metáfora continuada” (Beristáin, 1985, p.35). Esta figura reproduce un universo paralelo a la realidad. Y a través de este mecanismo se facilita la incubación futura de nuevos mundos paralelos dentro de la imaginación del lector, su capacidad de conectar y ver temas reales dentro de ficciones.

2.1.3. En el nivel del montaje

El montaje, por su naturaleza de poner en relación fragmentos de película, ha tenido un impacto notorio en relación a la llamada escritura cinematográfica. Según una definición de Eisenstein, es “el enfrentamiento, el conflicto de dos trazos opuestos entre sí” (1929, p. 170). Desde los inicios del desarrollo del Modo de Representación Institucional (o conjunto de códigos y reglas que conformaron el lenguaje cinematográfico básico), se ha evidenciado la relación entre la función poética y el montaje:

Igual que el poeta, al preparar un libro con poemas ya escritos previamente, crea una nueva composición, considerando sus poemas anteriores no como complejas representaciones formales sino como simples materiales, el realizador cinematográfico puede crear un argumento mediante el montaje (Sklovski, 1927, p. 48).

Eisenstein reiteraba también, que más allá del continuum narrativo, que el montaje rompe, los planos y secuencias equivaldrían a los versos de un poema, “el cine realiza saltos de una imagen a otra, como la poesía de una línea a la siguiente” (1927, p. 133). Así mismo, el crítico cinematográfico y poeta, Bela Balaz, describiría el montaje como “unas tijeras poéticas” (sí, las tijeras que aparecían recurrentemente en la película *Las margaritas* (1966) eran muy posiblemente un homenaje a estas palabras).

Uno de los efectos del montaje más conocidos y que más pie puede dar a

figuras retóricas es el *efecto kuleshov*. Según el cual los espectadores tienden a relacionar dos imágenes montadas de forma consecutiva. Esto provoca que el cineasta pueda unir dos planos dispares, del mismo modo que el poeta une dos palabras o dos frases con significados dispares con la intención de sorprender al lector, llamar su atención o evocarle ciertos sentimientos y reacciones. Así, son posibles ejemplos de paralelismos y comparaciones, como los que observamos en *Berlín, sinfonía de una ciudad* (Ruttman, 1927) entre un trabajador fumando que abre las puertas de su puesto por la mañana (figura 10) y un tren que sale, soltando humo, del taller, para iniciar su recorrido (figura 11); antítesis, como la que podemos observar en la película checa *Las margaritas* (1966) en la que se opone el mundo barroco y colorido de la habitación donde viven las protagonistas (figura 12) y el mundo exterior, gris, vacío, anodino (figura 13); metáforas como la que vemos en los créditos de esta misma película en la que se alternan planos de una máquina en movimiento (figura 14), el automatismo, la costumbre, lo aburrido e imágenes de guerra (figura 15) y destrucción que anuncian, en esta comparación metafórica, las intenciones de la directora con respecto al film, que este sirva para dinamitar las maneras de pensar basadas en la costumbre, lo conservador disfrazado de sencillez, así como la relación que las protagonistas van a tener con respecto al mundo que las rodea y que encuentran aburrido y corrupto.

Comentaremos brevemente, por ejemplar, el caso de *Berlín, sinfonía de una ciudad* (1927). En este filme se nos muestra un collage de recortes a través de los que respira una ciudad, a través de los que el espectador viaja y penetra en su vida acelerada y pretendidamente moderna. Sin embargo, esta no es una mera película descriptiva. Se vale de múltiples elementos poéticos para componer esta obra:

símbolos del industrialismo, como el tren y las máquinas, y la laboriosidad, grandes multitudes marchando a trabajar; paralelismos, en los que el montaje juega un papel muy importante, como el que ya comentábamos entre la locomotora saliendo, entre vapores, de la estación, y el trabajador fumando una pipa: ambos se refieren al despertar de la gran ciudad, a la apertura de los centros de trabajo, al inicio de un nuevo día laborable; así mismo, se recurre, en numerosas ocasiones, a la repetición de imágenes significativas: de las persianas echadas y las ventanas cerradas al principio, como metonimias de la ciudad durmiente, pasan a abrirse, marcando el inicio de la jornada; la celeridad del trabajo de oficina se ilustra en el encadenamiento de imágenes repetidas, reiterativas: trabajadores tecleando en sus máquinas de escribir (figura 16), el mecanismo de las máquinas de escribir (figura 17), letras de teclas de las máquinas mecanográficas (figura 18) en una falta de transiciones (imágenes con baja carga significativa que sirven para equilibrar el ritmo y la densidad entre escenas muy significativas) que podría recordar a la enumeración.

2.1.4. En el nivel de planos y movimiento de cámara

Por cuestiones de espacio y tiempo asumimos en un mismo punto estos dos elementos que ya de por sí, darían para un estudio más minucioso.

La noción de plano siempre ha sido algo conflictiva. Muestra de ello son las diferentes acepciones del término, que por cuestiones de espacio no recorreremos aquí. Mitry consideró el plano como la “unidad mínima” del lenguaje cinematográfico, mientras que Metz lo pensó como “taxema fílmico”, según Zunzunegui (1995, p. 198). Con todo, se considera al plano como la “unidad discursiva mínima de continuidad

espacio-temporal comprendida entre dos cortes que posee significación completa” (Rajas, 2008, p. 81). La angulación del plano, así como la duración del mismo serán algunos de los elementos retóricos en manos del cineasta-poeta.

Con respecto a al tipo de plano, Tynianov y Eisenstein han comparado el primer plano con la metonimia (“sustitución de un término por otro cuya referencia habitual con el primero se funda en una relación existencial”, Beristáin, 1985, p. 328), debido a que “totalidad y detalle se *ofrecen* bajo el mismo signo de orientación, ya que esta conmutación parece desmembrar la cosa visible, la convierte en una nueva serie con un signo semántico único” (Cabanilles, 2006, p. 119. La cursiva es nuestra). Claros ejemplos de esta figura serían los usos que Bresson da a los primerísimos planos, o planos detalle, de los robos llevados a cabo en *Pickpocket* (1959) (figura 19), por otra parte, adaptación muy libre del clásico *Crimen y Castigo* de Dostoievsky. El personaje se define por sus manos. Es lo que hace con sus manos.

Otro ejemplo de uso magistral del primer plano, o plano corto, se da en *La pasión de Juana de Arco* (1928), del director danés Dreyer. Película muda que podría prescindir de los cortes de texto debido a la gran expresividad de los rostros en primeros planos (figura 20), y primerísimos planos (figuras 21 y 22) que acentúan las emociones. Este recurso da como resultado una sensación de claustrofobia y agotamiento que nos hace empatizar con la protagonista.

Tanto el caso de *Pickpocket* como el *La pasión de Juana de Arco* no forman parte de un cine puramente de poesía dado que conservan la característica narrativa, aunque la logran a través de procedimientos diversos en comparación con el cine más

comercial, no en vano el primer ejemplo es un clásico de la Nouvelle Vague francesa, movimiento caracterizado por su ruptura con los planteamientos narrativos del Modo de Representación Institucional; mientras que el segundo ejemplo es un clásico del cine de vanguardias. Por lo tanto, podríamos considerar que, pese a que estas películas no tengan un puro componente lírico, son asimilables a una narrativa altamente poetizada, “mucho menos interesados en contar que en revelarnos una visión interior de las cosas” y en sus películas “los objetos, las figuras, los movimientos de cámara, la luz (...) adquieren una existencia propia” sin subordinarse a los imperativos de la narración convencional (Peña Ardid 1997, p.19).

Por otra parte, otro elemento fílmico merecedor de un punto, por la cantidad de páginas de teoría que ha suscitado, sería el plano secuencia. Definido como la “unidad estructural en continuidad que integra, en términos de equivalencia durativa, un plano, como organización formal del discurso, y una secuencia, como componente básico del contenido” (Rajas, 2008, p. 128). Encontramos un ejemplo de antítesis a través del plano secuencia en los últimos minutos de *Sacrificio* (1986) de Andrei Tarkovski. Los componentes de esta antítesis son el fuego (el sacrificio, la destrucción, el hoy), y el agua (el renacer, el mañana). El protagonista incendia su casa y sale corriendo a mirar como arde. La casa ardiendo es el inicio del plano secuencia, que, a través de un barrido hacia la derecha (desplazamiento que en la cultura occidental, mayormente, puede interpretarse como de avance, hacia el futuro), siguiendo el desplazamiento del protagonista, nos muestra el cenagal, los charcos que rodean la casa, adelantando cómo será en el futuro la tierra, adelantando una especie de principio, de volver a empezar, anhelado por el personaje principal. El resultado difiere del montaje, presentando esta oposición de un modo gradual, y no

de un modo tan abrupto como cuando dos significantes con significados opuestos se contraponen a través del montaje de dos planos contiguos, sino diluida en el tiempo y naturalizada en el mirar (la filmación).

2.1.5. En el nivel de sonido

La banda de audio en el cine se constituye a través de la música, ruidos y efectos especiales. La música juega un papel determinante como elemento reforzador del discurso narrativo: anuncia personajes (a través del tema del personaje), enfatiza emociones, o ayuda en la producción de sensaciones claves en ciertos momentos, quizás la más evidente sea la de anticipación (Chion, 1997), como pasa, por ejemplo, en las películas de terror.

La música, como arte, está radicalmente emparentada con la poesía. Y como veremos, es a través de la música que, incluso en las películas menos poéticas, se cuele el elemento lírico. Dependiendo de las intenciones del director podemos encontrar música diegética (integrada dentro de la película: música proveniente de un aparato de radio, de una orquesta tocando en la escena, etc.) o extradiegética (proveniente de una fuente externa); así mismo, puede que la música se haya compuesto para acompañar al montaje y enfatizar el ritmo y las emociones que surgen en la pantalla, o también se puede componer de forma anticipada, a partir del guion, de forma que la música pasa a ser un elemento fundamental y no sólo de apoyo (Blanco Mallada, 2010; Chion, 1997; Porta Valencia, 1998), a parte contaríamos otras piezas que no se han compuesto *ex profeso* para la película.

Con respecto al primer caso, al ser un elemento reforzador del ritmo o de las emociones constituye, según el teórico francés Marcel Martin, un pleonasma: “es lo que llamo música paráfrasis, que termina por crear una repetición sonora e incesante de la línea dramática visual y constituye un pleonasma” (Martin, 2002, p. 137). Según este autor, el cine de Hollywood estaría lleno de compositores de bandas sonoras que cumplirían este papel. Ejemplos como Max Steiner compositor de las bandas sonoras de películas tan renombradas como *Lo que el viento se llevó* (1939) y *Casablanca* (1942); o más actual, John Williams, compositor una gran cantidad de bandas sonoras muy conocidas, las que entrarían dentro de esta categoría de música pleonásmica serían las de películas como *Indiana Jones* (Spielberg, 1981) o *La lista de Schindler* (1993).

En el otro extremo, según Martin (2002) estaría un tipo de música que complementaría el resto del mensaje audiovisual de la película. Siguiendo el caso del mismo compositor John Williams tendríamos el caso de *Tiburón* (1975) (en la memoria de todos los espectadores que hemos visto la película quedará para siempre grabado ese contrabajo que anunciaba el inminente ataque del tiburón) que, además, cumpliría una función de anticipación.

Por otra parte, puede cumplir una función irónica. Así lo demuestra la canción “Beggars Banquet” compuesta por Jiri Slitr y Jiri Sust para la banda sonora de *Las margaritas* (1966). Un tema con aires ceremoniales que no casa, en absoluto, con el comportamiento irreverente de las protagonistas que devoran, juegan y se atiborran con la comida de un banquete preparado para unas supuestas autoridades que nunca llegan.

Otro ejemplo, pero en este caso de sinestesia, sería el conocido tema interpretado por violines del asesinato en la ducha de *Psicosis* (Hitchcock, 1960). La sinestesia es una figura “que consiste en asociar sensaciones que pertenecen a diferentes registros sensoriales” (Beristáin, 1985, p.466). Pensemos, por ejemplo, en este verso de Quevedo: “y escucho con mis ojos a los muertos”. En nuestro ejemplo cinematográfico la interpretación del instrumento trata de ser aguda y cortante, trata de acercar auditivamente al espectador a la sensación de ser cortado para así enfatizar la agonía y terror que producen las imágenes y forzar una identificación poco deseada con la protagonista. Así se completa el verso de Quevedo, y vemos –y sentimos– con nuestros oídos y nuestra piel lo que sucede, y el terror nos recorre de nuevo cada vez que sentimos la melodía de nuevo.

Por otra parte, los ruidos, que son una gran fuente de información en el nivel indicial (y esta función lo es sobre todo en el cine de prosa), también puede cumplir funciones retóricas en los filmes poéticos. Por ejemplo, un ruido concreto puede descontextualizarse y resignificarse unido a una imagen diferente. Volvemos una vez más sobre la película checa *Las margaritas* (1966) para mostrar un ejemplo de esto. En la primera escena dos actrices toman el sol y mantienen una conversación al tiempo que comienzan a moverse, sus movimientos son rígidos, como de títere o muñeca articulada, y van acompañados de un chirrido característico como de bisagra oxidada. Una posible lectura es que a través de ese ruido, la directora del filme convierte a sus protagonistas en dos marionetas, es decir, hace una metáfora sonora que se completa a través de la interpretación de las actrices.

2.2. El ritmo en el cine

Dejamos las figuras retóricas para pasar a otro elemento clave de la poesía, el ritmo. Este es:

el efecto resultante de la repetición, a intervalos regulares, de un fenómeno. Conforme a su percepción hay ritmos visuales (la alternancia de las luces de un semáforo), auditivos (la rima), etc. Según su ejecución hay ritmos físicos (el remar), fisiológicos (el del latir del corazón), naturales (el de la marea), y artificiales (el de la música y el de la poesía, que están relacionados) (Beristáin, 1985, p.429).

En poesía, el ritmo se consigue a través de la repetición del número de sílabas en los versos, los acentos, las pausas y la rima. En el cine, por el montaje y otros elementos dinámicos como pueden ser el movimiento de las cámaras, el de los intérpretes, la música, e incluso el texto. Sin embargo, esta comparación no es tan sencilla, dada la diferente naturaleza entre los elementos rítmicos en cada arte. Mientras que se acepta que las unidades mínimas de nuestra lengua son la letra y el fonema, que posteriormente devienen en monemas, que conforman las palabras que forman los sintagmas y así sucesivamente hasta construir un texto, el debate por las unidades mínimas en el cine siempre ha sido un terreno pantanoso. El plano, supuesta unidad mínima, puede variar su duración y la cantidad de información proveniente de otros elementos (música, texto, interpretación actoral, etc.). Además, la definición de plano no es la misma para todos los profesionales implicados en la realización de un filme:

si escuchamos a un operador de cámara o director de fotografía referirse “al plano”, probablemente esté hablando del encuadre (espacio), mientras que si lo hace un montador,

se referirá a la acción que transcurre entre dos cortes en el montaje (tiempo). El “plano” (su duración) filmado por el cámara no es, por lo general, el mismo que montamos finalmente, ya que suele ser necesario, “afinarlo” (Castillo, 2000, p.11 en Rajas, 2005, p. 75).

En comparación con las adaptaciones teatrales al cine, o no digamos ya de novelas, la adaptación de textos poéticos no es algo tan habitual. Y llama la atención que en la mayor parte de los casos lo que se adapta son las imágenes mentales y sensaciones que crea el poema, raramente se tiene en cuenta la cuestión rítmica. Incluso en proyectos tan recientes como *The Sonnet Project* (<http://sonnetprojectnyc.com/>), consistente en la filmación de los sonetos de Shakespeare para su posterior exposición de libre acceso en la web referenciada, aunque el montaje y el cambio de plano de algunos sonetos se haya usado para denotar algunos saltos entre versos, esto no es la tónica general ni en este proyecto ni en el resto de adaptaciones en general.

Todo esto es llamativo por la raíz común que comparten el género poético y la música a través de los recursos rítmicos. Los proverbios, los refranes, los dichos y las canciones infantiles (entre otras muchas representaciones), la tradición oral tiene entre sus hebras una determinada característica musical que facilita la memorización. El ritmo poético, clásicamente enclaustrado en las formas métricas no se adapta de una forma tan sencilla al cine como el ritmo musical. Gubern (2013) nombra algunos experimentos vanguardistas inspirados en piezas musicales, que nos sirven como pruebas, como son los casos de *Étude cinématographique sur un arabesque* (Dulac, 1928) sobre un tema de Debussy, *Thème et variations* (Dulac, 1928) y *Disque 927* (Dulac, 1929) inspirados en un preludio en si bemol de Chopin. De la misma época

encontramos el *Poema Óptico* (Fishinger, 1938) basado en la segunda rapsodia húngara de Listz. Los casos más actuales de estas adaptaciones rítmicas audiovisuales serían los videoclips.

Hay que tener en cuenta que el cine nació al tiempo que ya estaba plantado el germen para el nacimiento de las vanguardias. No es de extrañar, pues, que el cine tendiera más hacia un ritmo más independiente, como el del verso libre, y que no se adaptara a fórmulas rígidas. Así, los artistas de principios del siglo XX encontraron en el cine un vehículo en el que desarrollar nuevas formas de escritura, no sólo tradicional, sino también audiovisual. Según Sánchez Biosca, “se disparan, en primer lugar, los juegos de montaje-collage-cita poéticos sometiendo a textos anteriores a unas estructuras de parodia y pastiche, que dejan ver los hilos con que han sido cosidas” (1987, p. 104), el montaje rítmico en los textos poéticos. Este ritmo, el montaje, las sensaciones producidas por los sonidos de las palabras al margen de sus significados (como en el futurismo), o por la libre asociación de palabras y sintagmas (como en el dadaísmo), así como la apertura a la asociación entre significados guiados por la lógica del inconsciente (como en el surrealismo), eran más importantes para las vanguardias artísticas que la producción de sentido. De un sentido según se había entendido hasta entonces. Se abría la ventana a la proliferación de nuevas maneras de experimentar el mundo. Y en esta línea, encontramos similitudes entre el montaje cinematográfico y los experimentos literarios de aquellas primeras décadas del siglo XX.



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12



Figura 13



Figura 14



Figura 15



Figura 16

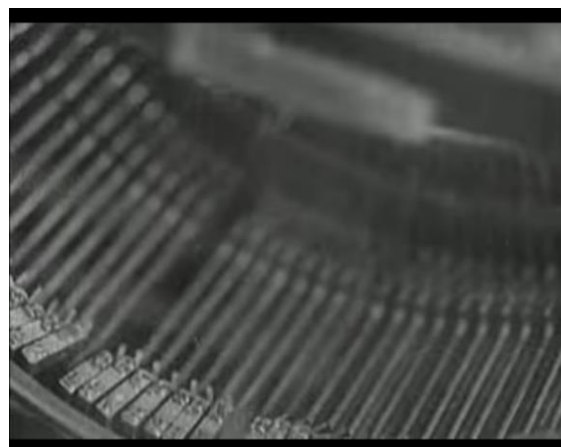


Figura 17

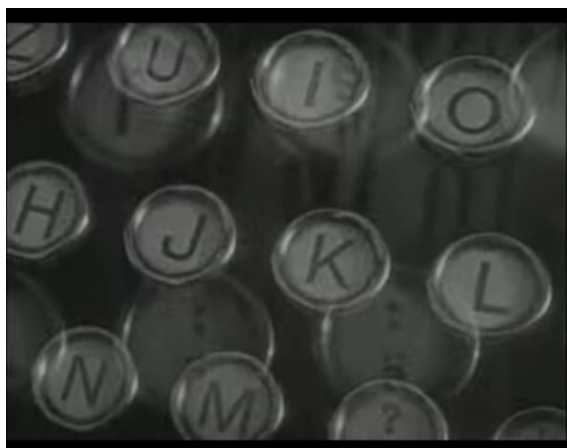


Figura 18



Figura 19



Figura 20



Figura 21



Figura 22

Capítulo 3. El género dramático y el cine

Cuando pensamos en teatro, generalmente, nos acordamos de la representación, de los actores recitando su texto sobre el escenario. Hay obras de duración corta, como los entremeses o, una variante más actual, el microteatro (<http://microteatro.es/>); mediana, como algunos sainetes y otras representaciones del género chico, subgénero de la zarzuela, a caballo entre el teatro y la ópera; también hay obras largas.

Así mismo, cuando pensamos en el cine, nos acordamos del espectáculo, del producto proyectado sobre una pantalla. Y también hay obras cortas, cortometrajes; medianas, mediometrajes; y largas, largometrajes.

El teatro es, además, un lugar, un patio de butacas, quizás unos palcos. Aunque en ocasiones las circunstancias o la experimentación ha llevado a los dramaturgos y actores a innovar: así pues, entre otros espacios, durante el último tercio del siglo XVIII y principios del XIX tuvieron lugar diversos proyectos en los que las casas del propio público fueron los escenarios para las representaciones (Ríos Carratalá, 2012). Este aspecto vive, en la actualidad, un renacimiento de la mano de compañías como Teatro de Cerca (<http://www.teatrodecerca.com/>), por poner un ejemplo, y festivales como el Festival de Teatro Íntimo, TI (<https://tifestival.wordpress.com/filosofia/>), o el Cabanyal Íntim (<http://cabanyalintim.com/que-es-el-festival-cabanyal-intim/>).

En paralelo a esto, el cine también guarda relación con un lugar, la sala con la

gran pantalla y sus butacas, la oscuridad. Incluso, lo podemos relacionar con el cine en casa y llevar esas sensaciones a nuestro propio salón. Las tecnologías de la información y la comunicación han permitido deslocalizar y relocalizar el visionado y la audición de obras a casi cualquier lugar.

Por último, las obras tienen una versión en soporte papel, los libretos, normalmente localizables con cierta facilidad. Aunque, también es cierto, que hay espectáculos de improvisación, un modo de hacer teatro sin guiones partiendo de la base de la creatividad y experiencia de los actores, algo que ya había hecho con muchísima anterioridad la *Commedia dell'arte* y que, también, ahora vive un buen momento de la mano de compañías como <http://www.imprebis.com/home.asp>, así como festivales tal que <http://impromadrid.com/festim015/>

Y también en el cine hay un soporte en papel anterior al proyecto audiovisual, el guion, aunque no son tan fáciles de localizar, en el sentido de que no se encuentran normalmente en bibliotecas públicas y librerías generalistas. Además, al igual que sucede en el teatro, hay excepciones: en el cine de la Nouvelle vague, cine experimental, etc. en los que se podía llegar a prescindir de guion.

La familiaridad entre teatro y cine es inevitable en tanto que principales baluartes del discurso audiovisual, entendiendo por discurso audiovisual “el conjunto de mecanismos, independientemente del soporte concreto que los sustente, encaminados a contar una historia o expresar una idea o emoción valiéndose de recursos que apelen a la vista y al oído de forma simultánea e interdependiente” (Iglesias, 2007, p. 15).

El cine nace en un momento en el que el teatro había desarrollado toda una serie de técnicas para atraer al gran público de la incipiente y creciente clase media. Desde mediados del siglo XIX, la industrialización, sobre todo en los países pioneros, contribuyó a que se construyeran más teatros y esto impulsó, a su vez, la escritura de más obras. La competencia en el estreno generó la necesidad de llamar la atención, de sorprender y atraer a un público cada vez más ávido de este tipo de experiencias de entretenimiento (Iglesias, 2007). Este desarrollo de la sociedad en los niveles económico, social y cultural tendría su reflejo en el teatro (el modo de escribir, el modo de representar, las puestas en escena, el negocio, etc.) y terminaría influenciando el desarrollo del cine.

En las primeras producciones cinematográficas encontramos muchos elementos teatrales provenientes del teatro culto, pero también del *music hall* o del vodevil, e incluso del circo. Nos estamos refiriendo, entre otros muchos elementos que iremos desgranando a lo largo de este apartado, a la prevalencia del plano general, generalmente posicionando al espectador centrado y al nivel de la escena, como en un lugar privilegiado dentro de un teatro; al plano secuencia con cámara fija, esto es, a grabar desde un punto de vista fijo y no incluir movimientos de cámara; al uso de decorados teatrales, como se observa de forma muy notable en las películas de Méliès, entre otras; a la interpretación ampulosa; e incluso al modelo de entretenimiento, dado que en una sola sesión se podían ver varios cortos entre los que se alternaban piezas de diverso tipo, al estilo del *music hall*, entre ellas del tipo gag. En España, los equivalentes a estos espectáculos de variedades se venían cultivando desde bien antiguo, por ejemplo, en el modelo de comedia del Siglo de Oro en cuyos descansos se representaban entremeses, bailes, jácaras y mojigangas. Así

mismo, del teatro al cine hubo un buen trasvase de actores, tanto por la parte del teatro al cine culto (Sarah Bernhardt), como del espectáculo ambulante al cine (Buster Keaton, Charles Chaplin, los hermanos Marx, etc.), y escritores (en España, Enrique Jardiel Poncela, Jacinto Benavente, Adrià Gual, Edgar Neville, Alberti, etc.).

El cine de la representación de la realidad tal cual, empujaría al teatro hacia representaciones cada vez más naturalistas, iniciando un diálogo que se dejaría sentir en dos direcciones opuestas: por una parte, en la dirección de lo que Iglesias denomina el *enmascaramiento dramático* (2007, p. 246), la reducción o eliminación de los soliloquios y apartes en pos de una interpretación más realista; el alzamiento de la *cuarta pared*, tratando de igualarse a la relación del cine con sus espectadores (como resultado de esto los actores comienzan a dar la espalda al público “una cosa impensable antes de la llegada del Drama de la Ilusión” [Hamilton, 1914, p. 38]); la expansión del método de interpretación inventado por Stanislaski, y que constituiría la base de famosa academia Actors' Studio.

Por otra parte, en respuesta a este movimiento naturalizante, surgió, a partir de los años 20, un teatro que se rebeló en contra de los preceptos miméticos y trataría de mostrar, con sus propios medios, el funcionamiento de la realidad: Bertold Brecht llevaría la teoría del montaje cinematográfico a la práctica escénica: “su concepción del tiempo se inspira en las constricciones fílmicas, a la vez que la estética de la puesta en escena desarrolla las técnicas de focalización, puesta en cuadro, manipulación del espacio-tiempo, etc.” (Pérez Bowie, 2004, pp. 583); además, este teatro también tendría en cuenta nuevas maneras de mostrar observando las cambiantes referencias audiovisuales del público:

Pero sin duda, la influencia más relevante es la que afecta al universo de referencias del espectador pues es evidente que la gente del teatro ha tenido cada vez más en cuenta los nuevos hábitos perceptivos, cognitivos y epistemológicos de unos espectadores formados en el cine y en la televisión cuya experiencia de lo fragmentario, de la pluralidad - el zapping- le incitan a construir un sentido para cada signo: así son cada vez más frecuentes en escena la utilización de los efectos del ralentí, las inserciones de flash-backs del pasado, de fragmentos de conversación, de informaciones radiofónicas, de desplazamientos bruscos de los actores, etc. (Helbo, 1989, p. 36-38).

Por otra parte, De Miguel expone la fructífera relación en decenas de adaptaciones tanto del teatro al cine como del cine al teatro (De Miguel, 2008), tan sólo teniendo en cuenta el caso español. Entre las del segundo grupo, *Todo sobre mi madre* (1999), de Pedro Almodóvar que pasó a los teatros londinenses en 2007, *El verdugo* (1963) de Berlanga hizo también lo propio en una adaptación de Bernardo Sánchez en 2000, *Atraco a las tres* (estreno en cine en 1962, en teatro en 2001), *Solas* (Benito Zambrano, su director, la estrenó en cine en 1999, y en 2005 la adaptó para el teatro), *El otro lado de la cama* (en cine en 2002, en teatro en 2004). Y también en el ámbito infantil con las adaptaciones de un gran número de películas de la factoría Disney, entre ellas, *El rey león* (originalmente estrenada en 1994, pasó a los teatros en 1997). Del otro lado, son numerosísimas las películas que tienen su origen en una obra de teatro. De escritores universalmente conocidos como Shakespeare tenemos películas tan populares como *Sueño de una noche de verano* (adaptada por Simon Boswell y dirigida por Michael Hoffman en 1999) o *Mucho ruido y pocas nueces* (una de las adaptaciones del dramaturgo inglés producidas, dirigidas, adaptadas y protagonizadas por Kenneth Brannagh, está fechada en 1993); o de García Lorca como *La novia* (2015), adaptación reciente de *Bodas de Sangre* a cargo de Paula

Ortiz y Javier García Arredondo. Así mismo, hay obras que dieron el paso al cine transformándose en clásicos muy reconocidos como el caso de *La soga* (1948), obra original de Patrick Hamilton, adaptada a la gran pantalla por Arthur Laurents y Ben Hecht, y dirigida magistralmente por Alfred Hitchcock.

Como se puede apreciar, el diálogo y la influencia entre el cine y el teatro será ya, a partir de los años 20 del pasado siglo una inevitable y fructífera constante. El objetivo, por tanto, de este punto es tratar las similitudes e influencias mutuas entre cine y teatro, para lo que dividiremos este apartado en tres: en la primera parte analizaremos los textos, el libreto teatral y el guion cinematográfico, como puntos de partida; en la segunda centraremos nuestra atención sobre la puesta en escena revisando aspectos como la perspectiva y la disposición de elementos en el escenario, la iluminación, el sonido, así como el atrezzo y la dirección actoral; finalmente revisaremos las características de los principales subgéneros teatrales (tragedia, comedia, y drama), así como los arquetipos que las pueblan y su relación con los géneros del cine.

3.1. Elementos textuales: el libreto teatral y el guion cinematográfico

Antes de comenzar con las similitudes, creemos conveniente realizar una puntualización. El libreto teatral es un texto escrito, generalmente, por un autor, como mucho dos, exiguos son los casos con un número superior. Además, es un texto que se considera acabado, pese a que cuando se lleva a escena pueden cambiarse y adaptarse partes del mismo.

Por otra parte, el guion cinematográfico puede estar escrito por uno o dos autores y reescrito por muchos otros (el director a través de sus puntos de vista, el productor a través de los límites materiales, los actores poderosos a través de sus propias demandas, etc.). Además, atraviesa diversas fases, desde el tratamiento, fase incipiente consistente en la “exposición literaria del argumento de la historia, en forma similar a la novela corta pero siguiendo la pauta de las escenas” (Fernández-Tubau, 1994), narrada en presente, sin diálogos, indicando, tan solo, las descripciones de los personajes y la acción. Pasando por el guion literario, “texto que contiene el argumento de una película, con todas las escenas, el diálogo, y la acción” (Konigsberg, 2004, p.251), pese a no contener todavía las indicaciones técnicas – planos, movimientos de cámara, etc.– aunque el guionista pueda sugerirlos de distintas maneras. Este texto, el guion literario, es el que más podría asemejarse al libreto teatral. Hasta llegar, finalmente, al guion definitivo, llamado también guion cinematográfico. En este sentido, el guion cinematográfico funciona como una guía para coordinar el proceso de producción de la película, no solo como un soporte artístico.

Y es aquí, en este punto, donde nace la polémica sobre si el guion podría equipararse al texto teatral o si se considera tan sólo una herramienta; si los guionistas deben tener el mismo estatus que un autor teatral, o si por otro lado, el verdadero autor del filme son los directores que, con su punto de vista, terminan de darle forma a la obra artística. Tanto del universo teatral como del cinematográfico surgen opiniones de todos los tipos. En el sentido de reivindicar la figura del guionista, o mejor dicho, del escritor de cine, figuran algunas voces como la del director de cine y académico de la lengua, Borau (2008); profesionales del guion como Fernández-

Tubau, (2012), (2016); y guionistas como Arriaga, conocido por enfrentarse con el director González Iñarritu por temas relacionados con la autoría de películas como *Amores perros*, (2000), *21 gramos*, (2003), *Babel*, (2006); también el estadounidense Kaufman (*Cómo ser John Malkovich*, 1999; *¡Olvídate de mí!*, 2004; *Anomalisa*, 2015) se ha pronunciado al respecto. En el sentido contrario, por ejemplo, la mayoría de los críticos de Cahiers du cinéma, revista francesa, icono de la crítica cinematográfica de los años cincuenta y sesenta del pasado siglo, entre los que podemos encontrar a Bazin, Truffaut, Goddard, etc.; profesionales del guion como Sánchez-Escalonilla (2009); y directores de cine, entre otros, Tarkovski (2008).

Sin entrar en más discusiones, en esta tesis contemplamos tanto al texto teatral como al guion de cine como si fueran partituras musicales. Una pieza musical que tiene un primer autor que la concibe y la plasma en papel; y más tarde, hay otro autor, el intérprete que la expresa según su sensibilidad y que, incluso, puede llegar a adaptarla o versionarla, según su criterio.

El guion cinematográfico no surge espontáneamente de la nada. Las primeras películas filmadas por los hermanos Lumière no tenían prácticamente preproducción: surgían de una idea y se filmaba. Del mismo modo, muchas películas de la época no partían de una idea demasiado elaborada. Sin embargo, según los productores comprendieron que aquellas con argumento vendían más, se fueron contratando más escritores para pensar y elaborar mejores historias (Gubern, 2014; Sánchez Noriega, 2000; Talens y Zunzunegui, 1998). Este tipo de escrito beberá de la influencia más directa y similar, el libreto del teatro del siglo XIX (Iglesias, 2007).

El teatro, como los otros géneros literarios, ha evolucionado en el tiempo adaptándose a los cambiantes contextos socioculturales. Así pues, siguiendo el desarrollo de la sociedad estadounidense e inglesa, mayormente, durante las revoluciones industriales del siglo XIX, traza una serie de cambios que influenciaron la producción teatral del momento y que posteriormente repercutirían sobre diversos aspectos del recién nacido cinematógrafo, desde la escritura de guiones hasta las puestas en escena y los temas. Iglesias explica que

mediante las acotaciones los dramaturgos empezaron a señalar de un modo minucioso los lugares de la acción (...), el momento en el que se desarrolla la acción (...), las condiciones atmosféricas, las transiciones entre escenas (...), las entradas y salidas, movimientos, acciones y posición concreta de los personajes dentro de los espacios, las emociones que deben expresar los actores (por medio del gesto o de la entonación), la configuración del vestuario, la introducción de música y efectos de sonido, el despliegue de determinados recursos escénicos (2007, pp. 20-21)

Así pues, a continuación ilustraremos la evolución de las acotaciones en diversos textos teatrales, desde dos ejemplos del Siglo de Oro español, de Lope de Vega y de Calderón de la Barca respectivamente, pasando por el siglo XVIII con Fernández de Moratín, el siglo XIX con Zorrilla y, finalmente, el siglo XX con Jardiel Poncela. Compararemos, posteriormente, el último texto con tres ejemplos de guiones de filmes.

Comenzamos con los libretos del Siglo de Oro. Podemos ver en los textos 1 y 2, correspondientes a las primeras páginas de *El perro del hortelano* de Lope de Vega y a *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, la práctica ausencia de indicaciones

contextuales. Son textos que no se detienen en detalles ni descripciones. El objetivo es hacer que los versos brillen. El texto lo es todo, la puesta en escena es un aspecto menor, que acompaña y no ha de quitar protagonismo a las letras.

La obra de Lope de Vega (Figura 23) apenas cuenta con observaciones más allá de las entradas y salidas de los personajes. Si acaso alguna puntualización de alguna acción concreta como por ejemplo “MARCELA, DOROTEA y ANARDA hacen tres reverencias a la condesa, y se van” (Lope de Vega, p. 23) o sobre el vestuario “Sale TRISTÁN vestido de armenio con un turbante graciosamente, y FURIO con otro” (Lope de Vega, p. 141).

Por la parte de Calderón, su texto (Figura 24) da algo más de información al lector, pero siempre en forma de parcos apuntes: “sale CLOTALDO con pistola y soldados, todos con los rostros cubiertos” (Calderón de la Barca, p. 16) o “sale por una puerta ASTOLFO con acompañamiento de soldados, y por otra ESTRELLA con damas. Suena música” (Calderón de la Barca, 23).

ACTO I

Salen TEODORO y TRISTÁN; vienen huyendo

TEODORO:

Huye, Tristán, por aquí.

TRISTÁN:

Notable desdicha ha sido.

TEODORO:

¿Si nos habrá conocido?

TRISTÁN:

No sé; presumo que sí.

Vanse. Sale DIANA

DIANA:

¡Ah gentilhombre!, esperad.

¡Teneos, oíd! ¿qué digo?

¿Esto se ha de usar conmigo?

Volved, mirad, escuchad.

¡Hola! ¿No hay aquí un criado?

¡Hola! ¿No hay un hombre aquí?

Pues no es sombra lo que vi,

ni sueño que me ha burlado.

¡Hola! ¿Todos duermen ya?

Sale FABIO

Figura 23: Fragmento del libreto de *El perro del hortelano* (Lope de Vega)

PRIMER ACTO

(En las montañas de Polonia)

Salen en lo alto de un monte ROSAURA, en hábito de hombre, de camino, y en representado los primeros versos va bajando

ROSAURA: Hipogrifo violento
que corriste parejas con el viento,
¿dónde, rayo sin llama,
pájaro sin matiz, pez sin escama,
y bruto sin instinto
natural, al confuso laberinto
de esas desnudas peñas
te desbocas, te arrastras y despeñas?
Quédate en este monte,
donde tengan los brutos su Faetonte;
que yo, sin más camino
que el que me dan las leyes del destino,
ciega y desesperada
bajaré la cabeza enmarañada
de este monte eminente,
que arruga al sol el ceño de su frente.
Mal, Polonia, recibes
a un extranjero, pues con sangre escribes
su entrada en tus arenas,
y apenas llega, cuando llega a penas;
bien mi suerte lo dice;
mas ¿dónde halló piedad un infelice?

Sale CLARÍN, gracioso

Figura 24: Fragmento del libreto de *La vida es sueño* (Calderón de la Barca)

Damos un salto de siglo y medio para llegar hasta la obra *La comedia nueva o el café* (1792), de Moratín. Esta obra está precedida del siguiente texto con función de contextualizar la obra:

La escena es en un café de Madrid, inmediato a un teatro. El teatro representa una sala con mesas, sillas y aparador de café; en el foro, una puerta con escalera a la habitación principal, y otra puerta a un lado, que da paso a la calle. La acción comienza a las cuatro de la tarde y acaba a las seis (Moratín, 1792)

Además de esta corta nota, el texto incluye entradas y salidas, y también indicaciones sobre acciones puntuales que el autor quiere destacar tales como “(Leyendo el diario que está sobre la mesa)” (Moratín, 1792, p. 3) o “DON PEDRO se sienta junto a una mesa distante de DON ANTONIO; PIPÍ le sirve el café” (Moratín, p. 7), que ofrece una pista sobre la disposición del mobiliario y personajes en escena.

Avanzamos unos cincuenta años más, Zorrilla escribe y presenta su *Don Juan Tenorio* (1844) (Figura 25).

De nuevo, precediendo el inicio del primer acto, el escritor ofrece una nota contextualizadora como la que encontramos en el texto de Moratín. Además de esto, este autor nos obsequia con muchos más detalles sobre la puesta en escena y el atrezo, como se puede apreciar en el texto 3 correspondiente a un fragmento de esta obra. No se nos puede pasar por alto el siguiente apunte “Al levantarse el telón,

ACTO I

DON JUAN, DON LUIS, DON DIEGO, DON GONZALO, BUTTARELLI, CIUTTI, CENTELLAS, AVELLANEDA, GASTÓN, MIGUEL. *Caballeros, curiosos, enmascarados, rondas. Hostería de Cristóforo BUTTARELLI. Puerta en el fondo que da a la calle; mesas, jarros y demás utensilios propios de semejante lugar.*

ESCENA I

DON JUAN, *con antifaz, sentado a una mesa escribiendo*, CIUTTI y BUTTARELLI, *a un lado esperando. Al levantarse el telón, se ven pasar por la puerta del fondo máscaras, estudiantes y pueblo con hachones, músicas, etc.*

DON JUAN ¡Cuál gritan esos malditos!
¡Pero mal rayo me parta
si en concluyendo la carta
no pagan caros sus gritos!

(Sigue escribiendo.)

BUTTARELLI *(A CIUTTI.)* Buen Carnaval.

CIUTTI *(A BUTTARELLI.)* Buen agosto
para rellenar la arquilla.

Figura 25: Fragmento del libreto de *Don Juan Tenorio* (Zorrilla)

se ven pasar por la puerta del fondo máscaras, estudiantes y pueblo con hachones, músicas, etc.” que indica una visión del autor sobre una escenografía típica del siglo XIX en la que los espacios interiores y exteriores representados están conectados en un intento de darle mayor veracidad y riqueza a la escena. Además de esto, en el texto, multitud de acciones de los personajes quedan subrayadas.

Finalmente, nuestro cuarto ejemplo ilustra la evolución del texto dramático en el siglo XX. Este fragmento de la obra *Angelina o el honor de un brigadier* (1934) de Jardiel Poncela está plagado de notas, apuntes, observaciones y recomendaciones. Comenzando por la presentación de los personajes con una descripción nunca antes vista. Como se aprecia en el texto 4, la descripción del ambiente es minuciosa, similar a la que podríamos encontrar en algunos guiones literarios. Y no es para menos, ya que el autor de la obra trabajó en Hollywood escribiendo guiones a principios de los años 30.

Por otra parte, podemos advertir que la tradicional división de la obra en tres actos, correlativos a la división clásica de la narración (inicio o presentación, nudo o desarrollo, y desenlace o final) que podemos observar en las obras del Siglo de Oro, van cediendo espacio a una nueva organización en cuadros o escenas a partir del siglo XVIII. Ciertamente, en las obras clásicas se observan cambios de escenario en las pocas acotaciones, entre paréntesis, que incluye el libreto. Sin embargo, la inclusión de una mayor variedad de lugares para la acción y cambios en los mismos, exigió su explicitación minuciosa y clara para lo que surgieron las escenas (definidas por Millá Gacio como “parte de toda obra escénica que a la vista del público transcurre en un mismo lugar” [1914, p. 252]). Mientras que según Konigsberg, la

ACTO PRIMERO

Saloncillo íntimo en casa del brigadier, puesto con mucho lujo. Una gran puerta al foro, con salidas a derecha e izquierda. En el fondo, jardín y balaustrada. A la derecha, en primer término, puerta grande con forillo de sala. A la izquierda, paño liso donde va un piano vertical. Frente al público, izquierda, consola con reloj y candelabros de velas. El piano cubierto con un mantón, recogido en los extremos con dos lazos. Banqueta de piano, y, junto a ella, músico para partituras. A la derecha, mesa de ajedrez. En el forillo de sala, otra consola con figuritas y más candelabros. Cuadros y detalles. En el centro, un vis á vis. Sillones, sillas, maceteros con plantas artificiales. Del techo pende una araña de cristal con velas. Todos los candelabros, encendidos. En las puertas, amplios y pesados cortinajes sujetos con lazos a los lados, haciendo juego con los lazos que sujetan el mantón del piano. Son las diez de la noche de un espléndido día de junio

Al levantarse el telón, la escena sola. Dentro se oye una orquesta que toca una mazurca. Por el foro izquierda entra GERMÁN, que saca un cigarrillo de su pitillera de oro y lo enciende en uno de los candelabros

GERMÁN:

(Mirando a la lumbre del cigarrillo y con acento filosófico, hablando consigo mismo.)

Lumbre de cigarro, lava
de un Vesubio en miniatura,
cuya combustión perdura
hasta que en colilla acaba
¡cómo, a mi modo de ver,
te pareces en tu esencia
al ser de hermosa presencia
conocido por mujer!
Puesto en opuesto platillo
el cigarro y la mujer,
se equilibran a mi ver
la mujer y el cigarrillo,
y en ese ejercicio sumo
queda en el fiel la balanza,
porque de ambos la esperanza
en realidad es humo.

Figura 26: Fragmento de *Angelina o el honor de un brigadier* (Jardiel Poncela)

escena en el cine es “la acción unificada contenida en la trama de una película, por lo general desarrollada en una sola localización y un sólo período de tiempo” (2004, p. 203), aunque puntualiza que en ocasiones puede encadenar diferentes localizaciones como en el caso de una persecución donde el comienzo y fin de la acción -la persecución- pasan a ser los marcadores que indican cuando empieza y acaba la escena.

A continuación, veremos tres ejemplos diferentes de guion cinematográfico, en la versión de guion literario (aquel que está completo a excepción de las indicaciones técnicas). El primero se trata del guion de *El Verdugo* (1963), firmado por Berlanga y Azcona. Llama la atención la disposición de la información en dos columnas, un formato más propio de algunos guiones de cine. En la columna de la izquierda se detallan las acotaciones, observaciones y descripciones; en la de la derecha, el texto de los intérpretes. La información dada facilita el trabajo a todo el equipo implicado en la realización de la obra, especialmente a los actores y actrices, y a los responsables del equipo de producción. Pero además aporta al lector una cantidad de detalles que facilitan que nos imaginemos la escena, casi como si se estuviera leyendo un texto a medio camino entre el teatro y una novela.

Sin embargo, no todos los guiones son como el de Berlanga y Azcona. En el siguiente fragmento, el correspondiente a la película de Richard Linklater, coescrita con los actores protagonistas Ethan Hawke y Julie Delpy, *Antes de medianoche* (2012), se puede apreciar una cantidad mínima de detalles, casi como si fuera un texto teatral.

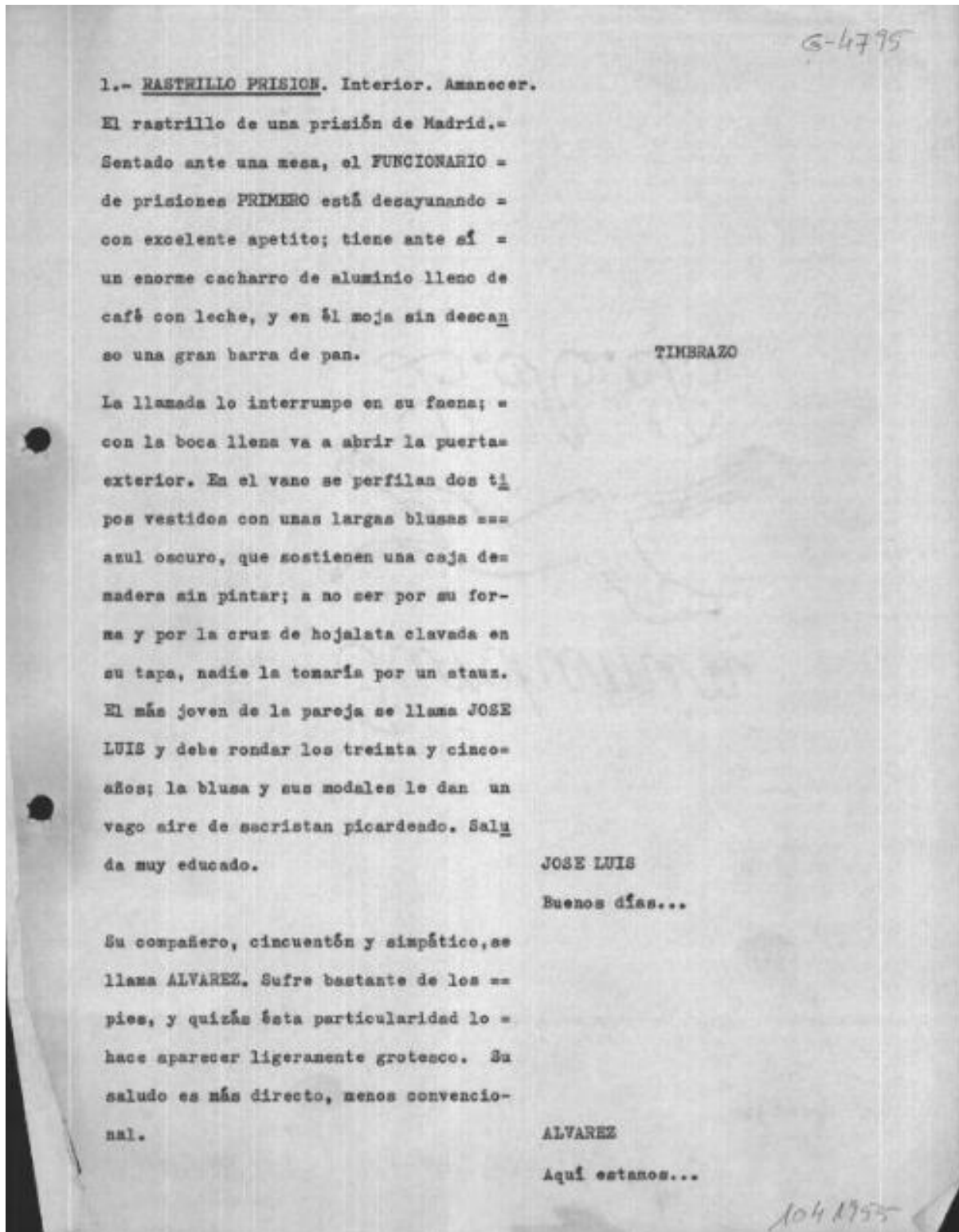


Figura 27: Primera página del guion de *El verdugo* (Berlanga y Azcona)

FADE IN:

INT. AIRPORT - AFTERNOON

Jesse and 14-year-old Hank are walking through an airport in Greece.

JESSE
So you got everything?

HANK
Mmm-hmmh.

JESSE
You going to play video games the whole flight, or do you think you might actually crack a book?

HANK
Probably read some.

JESSE
If I write you an email, don't be scared to write me back, okay? It won't kill you to let your old man know what you're thinking about and what's going on, you know?

HANK
Yeah.

JESSE
If we want, we could try Skyping once a week or something.

HANK
All right...

JESSE
You got the drawings for your science deal?

HANK
Yeah, think so.

JESSE
Alright, well they turned out great by the way. Like, really great.

HANK
Thanks.

They've arrived at the concession stand. Hank grabs a couple of snacks.

Figura 28: Fragmento del guion de *Antes de medianoche* (Linklater, Hawke y Delpy)

1 EXT/ AMANECER CAMPOS DE FLANDES [1569]

Rótulo: Flandes, 1569.

Vemos un soldado de los tercios yacer en tierra... los colores de su uniforme, su cara, sus manos tienen ahora el color del barro. Ampliamos el campo de visión y vemos que no yace solo: cientos de hombres descansan muertos junto a él.

POR CORTE.

2 INT/DÍA. SALA OFICIALES [1569]

ALONSO llega escoltado a la sala (NO SE LE VE: SÓLO SE VEN LAS BOTAS MANCHADAS DE BARRO). Allí, de espaldas, le espera el CAPITÁN , que se gira al oírles llegar.

CAPITÁN

¡Atacasteis antes de tiempo! ¿Por qué lo hicisteis?

Ahora, vemos a ALONSO (treinta y pico, con ropas de soldado de los Tercios), serio y demacrado...

ALONSO

Porque vos lo ordenasteis.

CAPITÁN

¿Tenéis testigos de lo que decís?

ALONSO

Si los muertos pudieran hablar, los tendría.

CAPITÁN

¡Mentís!

El capitán coge una vara y va a atizarle. Alonso agarra firme la vara según le viene, antes de que le cruce la cara y, mirando amenazante al capitán...

ALONSO

Yo nunca miento.

El capitán le mira como si estuviera loco.

CAPITÁN

¡Prendedle!

Pero antes de que los soldados puedan hacerlo, Alonso estalla. Y se lanza por el capitán.

ALONSO

¡¡Todos han muerto por vos!!!
¡¡Todos!!!

Figura 29: Fragmento de un guion de un episodio de *El Ministerio del tiempo* (Olivares y Olivares)

Mientras que en el que corresponde al primer capítulo de la serie *El ministerio del tiempo* (2014), con guion de Javier y Pablo Olivares, conjuga funcionalidad (en las acotaciones de tipo temporal y espacial) con las descripciones oportunas para sugerir posibilidades técnicas para el futuro rodaje, sin llegar a ser tan completo como un guion técnico.

No obstante, y más cuando nos referimos a la literatura del siglo XX, tampoco en los libretos teatrales se puede generalizar un modo de escritura. Cada autor redactará sus obras, y añadirá más o menos acotaciones, según su conveniencia. Así pues, podemos encontrar obras, como el teatro de García Lorca, que casi prescinde de las acotaciones (en su teatro, además, las acotaciones tienen un carácter simbólico, poético, y están ligadas al contexto o a las emociones de los personajes), mientras que otros como Buero Vallejo, en la línea de Jardiel Poncela, llenan su texto de pistas para todos los lectores de la obra, sean cuales sean sus intenciones.

3.2. Puesta en escena

La puesta en escena es un concepto presente durante toda la historia del teatro, pero al que se le empieza a dar relevancia a partir del siglo XIX (Iglesias, 2007, Veinstein, 1955, 1962). Según Veinstein, este término designa “el conjunto de los medios de interpretación escénica: decoración, iluminación, música y trabajo de los actores” (Veinstein, 1962, p. 7). En el cine, la puesta en escena incluiría los aspectos teatrales más algunos propios como “la posición y ángulo de visión de la cámara, así como los movimientos dentro del encuadre” (Konigsberg, 2004, p. 322).

La puesta en escena suele estar condicionada por diversos aspectos como los espacios escénicos –las características de los edificios, teatros, y más concretamente del escenario–, la concepción que del teatro tiene la sociedad –entretener, deslumbrar, educar, etc.–, los gustos del público, así como otros elementos, entre ellos la tecnología disponible para poner en marcha un espectáculo (Iglesias, 2007). De modo similar, la puesta en escena del cine también sufre, aunque a su manera, estos condicionantes. Aquí entenderemos por espacio escénico aquel en el que se lleva a cabo el rodaje, y no tanto la exhibición. Este elemento depende de los propios límites de la producción. Así mismo, este punto se entremezcla con el último de los enumerados, ya que las tecnologías digitales han facilitado la realización de infinidad de películas prescindiendo o minimizando la necesidad de escenarios reales para el rodaje, e incluso logrando reducir costes.

En este punto vamos a formular dos grupos principales de elementos constituyentes de la puesta en escena para explorar las similitudes entre el cine y el teatro. Por una parte, los elementos no relativos a lo humano, es decir, la escenografía, el sonido y la iluminación; por otra, los elementos relativos a lo humano, la interpretación y la caracterización.

3.2.1. Escenografía

Del mismo modo que los textos teatrales evolucionaron, las técnicas para la puesta en escena, también mejoraron y se hicieron más complejas con el devenir de los siglos, pero especialmente durante el siglo XIX:

...durante el último siglo, el arte de la perspectiva ha conseguido alcanzar una perfección mucho mayor que en siglos anteriores. Se han realizado numerosas mejoras en la configuración de los escenarios para los teatros, de modo que se pueda mostrar cualquier tipo de espectáculo y se puedan alterar completamente las perspectivas tantas veces como sea preciso. Para facilitar todo esto, se han inventado muchas máquinas, al igual que para ayudar a los cambios de escena y para elevar objetos. En cierto modo, *para conseguir que el teatro parezca una imagen en movimiento...* (Rees, 1819-1820, en Iglesias, 2007, p.24; la cursiva y la traducción son de Iglesias, 2007)

Los elementos clave para entender la puesta en escena del teatro del siglo XIX, según Iglesias, son la espectacularidad y la huida de la monotonía (Iglesias, 2007). Para conseguir esto se desarrollaron técnicas que fomentaban la sensación de profundidad en escena, como la ubicación de los elementos de atrezzo, las puertas (normalmente al fondo), ventanas a través de las que pudiera pasar “luz” o a través de las que se viera “el exterior”; se cuidaba la composición escénica: la posición y movimiento de los actores por la escena se da por planos, la acción oscila entre el primer término y el fondo, e incluso a diferentes niveles (más elevados por encima del escenario); otro elemento de composición escénica son los cuadros, son breves momentos en los que la escena parece congelarse y que puntúan ciertas acciones, enfatizando su significado y ayudando a fijarlo en la impactada retina del espectador; la iluminación (sobre todo a partir de la aparición de la iluminación eléctrica) además de como ayuda para contextualizar temporalmente la acción, también es un recurso ambiental y facilita la dirección de la atención conjuntamente con el sonido (efectos) y la música que también colabora con el subrayado de sensaciones y emociones. El cine primitivo recogió estos testigos.

Los hermanos Lumière consideraron su invento como el resultado de trabajos de investigación técnica. Renegaron, al menos aparentemente, de las posibilidades narrativas del cinematógrafo y, por tanto, de que alguna vez hubieran tratado de llevar a cabo alguna “puesta en escena”. Sin embargo, no todas sus películas tienen el mismo carácter documental. No hay más que recordar el corto titulado *El regador regado*, (1895), en la que la ubicación de los personajes durante las acciones, en relación a la colocación de la cámara, destapan la planificación anticipada en el uso del espacio (figuras 30 y 31)³. Como podemos ver en el primer fotograma el jardinero aparece a la izquierda, de espaldas a lo que sucede a la derecha del cuadro. Dándonos a entender que, aunque los espectadores podamos verlo todo, este personaje no puede. En el segundo fotograma vemos el castigo del bromista que es, tras una muy corta persecución, llevado al centro de la pantalla, lugar privilegiado para captar la atención del espectador, y que además significa la relevancia de la acción, como veremos más adelante.

Así mismo también encontramos un uso de la profundidad de campo, aunque primitivo, limitado por razones tecnológicas, como se puede apreciar en películas en las que los elementos pasan de último a primer plano en exteriores: *Llegada del tren a la estación*, (1895), *Rescued by Rover* (1905), *Le cheval emballé* (1907); y en la recreación de exteriores fantásticos ideados y diseñados para las películas de Méliès: *Viaje a la luna*, (1902) o *Viaje a través de lo imposible*, (1904). Estos decorados se inspiraron en las técnicas del teatro decimonónico para crear la ilusión de profundidad, intercalando telones y bastidores pintados, así como otros elementos de atrezzo

³Los fotogramas referenciados en este capítulo aparecen, al igual que en el anterior, al final del capítulo, a partir de la página

también pintados (para acentuar los claroscuros y dar sensación de relieve) haciendo que los actores interactuasen con estas superficies planas como si no lo fueran. Por ejemplo, en *Viaje a la luna*, (1902) (figuras 25 y 26) o en *Viaje a través de lo imposible*, (1904) (figura 27).

Méliès, también conocido como el mago de Montreuil, fue el primer director en plantear fantásticas y complejas puestas en escena en las que se puede observar un alto grado de teatralidad. El cineasta francés opinaba que “la puesta en escena también debe ser preparada de antemano, así como los movimientos de la figuración y el emplazamiento del personal. Es un trabajo totalmente idéntico al de la preparación de una obra de teatro” (Méliès, en Romaguera y Alsina, 1998, p. 391). Sus películas ejemplifican claramente esa herencia recibida de las artes escénicas en la centralidad del foco de atención, la distribución de los actores con respecto a principios compositivos teatrales, así como el uso primitivo de la profundidad de campo.

Vamos a ilustrar estos conceptos con ejemplos extraídos de *Viaje a la luna* (1902). En la primera escena vemos entrar a unos científicos, de una forma teatralmente ordenada y casi coreografiada, a un aula abarrotada de posibles estudiantes. El último en entrar es el científico maestro, que ocupa su lugar entre una mesa y una pizarra, en un estrado, separado de los estudiantes, desde donde explica sus planes (figura 28). Observamos una composición de escena triangular. En el punto más alto de esta figura encontramos un ventanuco por donde asoma el telescopio, enfocado hacia la luna. La base del triángulo es el escenario dominado por los “sabios”. Vemos otros elementos, que rellenan el espacio, tales como un grupo

de magos con gorros cónicos, dispuestos, de forma artificiosa, como si fueran un coro. O un grupo de tres chicas sentadas bajo la mesa del profesor en una mesa más pequeña. Estos elementos ayudan a fijar esta forma en la retina del espectador, así como subrayar las líneas importantes en la acción.

Encontramos otro ejemplo en la escena del despegue, el espacio está repartido en cinco partes: la parte inferior que es donde quedan los tejados de la ciudad, donde vive la gente normal; la parte superior, espacio ocupado por algo así como un ejército en formación y, como se verá más tarde en la película, personas de clases pudientes; mientras que en la parte media es donde transcurre la acción y se divide, a su vez, en tres partes: la izquierda, donde aguarda la nave espacial antes de partir, la derecha, donde se halla el cañón por donde se lanzará la nave espacial en su viaje hacia la luna y el centro, que es por donde acceden los científicos a la escena (desde abajo y el fondo) como podemos ver en el fotograma (figura 29).

Esta división del espacio, como la mayoría en el cine de Méliès, está ideada para promover el dinamismo. Se añade a esto un detalle más propio de espectáculos de variedades: unas vedettes (vestidas de marinero y ligeras de ropa para la época), que son las encargadas de empujar la nave dentro del cañón, una vez realizada esta tarea, miran todas a cámara, se quitan sus sombreros y saludan al espectador en un guiño que sería inusual en el cine actual.

Finalmente, también en Méliès, encontramos el uso de cuadros —estrategia teatral que toma su nombre de su estilo pictórico y que consiste en congelar por unas décimas de segundo la acción para provocar un flash, la fijación potente de una

imagen, como si fuera un cuadro o una fotografía; en el cine de Méliès suele tener funciones conclusivas— como en *El reino de las hadas*, (1903) (figura 30), *La sirena*, (1904) (figura 31) y en *Cenicienta o los zapatitos maravillosos*, (1912) (figura 32). Si observamos los fotogramas finales de dichos filmes, efectivamente, vemos a los personajes posar como si se les fuera a retratar con una máquina fotográfica.

No podemos acabar este punto sobre la influencia del teatro sobre el cine primitivo sin hacer mención a las películas producidas bajo la etiqueta de *Film d'art*, un proyecto empresarial que se propuso “dignificar al cine y redimirlo de sus antiguos pecados plebeyos y juglarescos” (Gubern, 2014, p.67) a través de grandilocuentes adaptaciones de clásicos literarios y grandes temas del teatro clásico, contratando para ello los servicios de algunas plumas francesas de renombre como Anatole France o Victorien Sardou, así como a famosos intérpretes de la Comédie Française, e incluso a un icono de la época, Sarah Bernhardt, conocida por denostar el arte cinematográfico. Añadimos, de paso, que este último aspecto fue uno de los pilares en los que se apoyó, la introducción de “la noción de estrella, como polo atractivo de públicos” (Gubern, 2014, p. 67), que ya se había utilizado en el teatro y que daría sus mejores frutos años después en Hollywood.

Una muestra paradigmática de este teatro fotografiado con grandes pretensiones fue *El asesinato del Duque de Guisa* (1908), dirigida por Charles Le Bargy y André Calmettes, adaptada por Henry Lavedan, interpretada por actores de la Comédie Française, y musicada por Saint-Saëns. Como bien demuestra esta película, el *Film d'art* volvía a negar las virtudes del lenguaje que el cine apenas comenzaba a balbucear para tratar de ser el teatro que no era: se eliminan el montaje

y los trucos técnicos; se filma en un continuo de planos generales; y la puesta en escena es íntegramente teatral: espacios diseñados para fomentar la sensación de profundidad, puertas al fondo, ventanas a los lados mobiliario para forzar los recorridos de los actores por el escenario y así dar sensación de un escenario de mayores dimensiones (figura 33). Si pudiéramos imaginar el escenario desde arriba observaríamos una forma triangular, donde el vértice superior coincidiría con la silla, elemento centrado y en primer plano. Las entradas y salidas estarían en los otros vértices, ocupando, en el fotograma, puntos opuestos.

Así mismo, en cuanto a la ubicación y dirección de los personajes, estos y los objetos más relevantes se colocan en el centro y en primer término, como se aprecia en el fotograma de la figura 34 en el que el centro es ocupado por el Duque y la carta que, previamente, le había enviado el rey para convocarlo y tenderle, así, una emboscada. Así, también los personajes “dinámicos” serían los protagonistas de la acción y reclaman la atención frente a los “estáticos” que ocupan puestos secundarios o de bulto, como vemos en la figura 35. En esta misma línea de dirigir la atención del espectador, también se hace uso del color, negro para el rey, otros tonos más claros para los caballeros que le rodean (también el Duque viste de blanco, para destacar la adversidad entre ambos personajes). Así como una interpretación grandilocuente en la que se nota que los actores están declamando un texto que nadie puede oír. Además, encontramos algunos cuadros, como en el fotograma 36 en el que se subraya la justificación del asesinato, amparado bajo la divergencia en la tendencia religiosa.

El *film d'art* se propagará por toda Europa adaptando títulos literarios como *El*

Retorno de Ulises, (1909), *La dama de las camelias*, (1912), ambas del director André Calmettes, y temas históricos como *Napoleón* (1927) de Abel Gance. Esta influencia también llegaría al otro lado del Atlántico donde el productor Adolph Zukor fundaría la empresa Famous Players in Famous Plays (Actores Famosos en Obras Famosas) que rodaría obras como *El Conde de Monte Cristo*, (1912) dirigida por Edwin S. Porter.

Posteriormente llegarían otros movimientos artísticos cinematográficos con un gran influjo teatral en su puesta en escena. *El gabinete del doctor Caligari* (1919) de Robert Wiene, clásico del expresionismo alemán, es un ejemplo de obligado reconocimiento en este sentido. La falta de recursos de Alemania, devastada tras la guerra no supuso el fin de la industria cinematográfica del país, sino la leña que azuzó el fuego creativo en un movimiento artístico que reaccionaba como “respuesta al impresionismo pictórico y al naturalismo literario” (Gubern, 2014, p. 154). El expresionismo no trataba de mostrar la realidad del mundo según los sentidos, sino a través de la interpretación subjetiva y emocional de los sentimientos, distorsionando y exagerando para ello formas y colores. Así, en *El gabinete del doctor Caligari* destacan los desquiciados elementos escenográficos con unos decorados que pretenden hacer entrar al público dentro de la mente trastornada del loco narrador.

En la misma línea de evidenciar los mundos subjetivos de los personajes a través de puestas en escena artificiosas y teatrales, entre otros recursos expresivos, podemos destacar otros títulos como *La pasión de Juana de Arco* (Dreyer, 1928), película francesa donde la minimalista puesta en escena acentúa el carácter sesgado del proceso; o *La caída de la casa de Usher* (Watson y Webber, 1928), adaptación estadounidense del cuento de Poe, que sigue los pasos de *El gabinete del doctor*

Caligari. Mención aparte merecería el cine japonés, influenciado fuertemente por las múltiples variantes de teatro japonés y su puesta en escena (Cid Lucas, 2010; Fortes Guerrero, 2005) que aparece en elementos como la disposición simétrica de los objetos en escena, empleo expresivo de las sombras y la máscara (entendiendo la máscara como gesto, más allá del objeto y del maquillaje, aunque estos también juegan, en ocasiones, papeles importantes). Así, destacamos algunos filmes como *A page of madness* (Kinugasa, 1926), de marcado talante vanguardista y *La hierba errante* (Ozu, 1934) que, además, nos presenta la historia de un actor nómada de kabuki.

Al margen del efecto del teatro decimonónico y de las vanguardias sobre el cine primitivo y sobre el cine de vanguardias, el naturalismo fue otro movimiento artístico teatral con gran influjo en el mundo del cine, concretamente sobre el Modo de Reproducción Institucional, ejemplo del cual es el cine clásico de Hollywood. De tipo materialista, esta manera de entender el teatro defendía una puesta en escena que pretendía reproducir fotográficamente la realidad, lo que en cine se llamaría la ilusión de realidad. La estética naturalista se define por decorados detallistas, como si fueran naturales, en palabras del escritor Zola, como si fueran “descripciones continuas” (Zola, 1881 en Pavis, 1998, p. 312), que a menudo incluyen objetos reales y no reproducciones. No obstante, todo esto no aleja al naturalismo de un velado simbolismo o estilización de la puesta en escena, al fin y al cabo “el texto más realista o naturalista es aquel que domina mejor las convenciones artísticas que presiden su producción” (Pavis, 1998, p. 312). La escenografía, por tanto, se convierte en otro elemento director de la atención del espectador hacia la acción representada, se ocultan todos los mecanismos narrativos escenográficos amalgamándolos dentro un

discurso continuo que fluye con la interpretación actoral. Los elementos estéticos se someten a la transmisión del mensaje fundamental de la obra de forma clara y unívoca, asumiendo funciones indiciales sobre los personajes o sus acciones:

...para cualquier obra en el teatro contemporáneo imaginamos un decorado particular que es completamente nuevo y está especialmente concebido para que se ajuste a la acción y complementa a los personajes. Sabemos exactamente qué hay más allá de cada puerta y ventana y, cuando un actor pasa a través de una puerta, sabemos a dónde va.

Seleccionamos y disponemos el mobiliario según la idea que va a dar sobre los gustos de la persona a la que esa habitación pertenece (Hamilton, 1914, p. 177 en Iglesias, 2008, p. 218).

En la misma línea de dirigir la atención del espectador, los directores de escena utilizan movimientos en diagonal, así como la triangulación en las composiciones. Este último aspecto consiste en la construcción de grupos de acción en forma de triángulo, con el principal personaje en medio y al fondo. Así mismo, se utilizarán los contrastes entre opuestos para facilitar la dirección de la mirada: la oposición entre personajes estáticos y en movimiento, entre personajes aislados y grupos, entre personajes sentados y levantados (diferenciaciones en el plano vertical), personajes en primer plano y al fondo, entre personajes a la izquierda y a la derecha del escenario, y como forma novedosa de llamar la atención, los personajes que dan la espalda al patio de butacas (Iglesias, 2007, pp. 225-227). Todos estos elementos continúan siendo utilizados en la práctica cinematográfica actual.

Además, Iglesias añade que también la percepción del espectador teatral tuvo que ver con la famosa ley de filmación: la Ley de 180° o Ley del eje. La intención por la que existe esta ley es para orientar al espectador en el espacio cinematográfico,

mucho más cambiante a consecuencia de la variedad de planos introducidos. Para ello, hay que imaginar que el escenario alrededor de la acción es un círculo de 360 grados; entre los intérpretes se dibuja una línea imaginaria, el eje de la acción, que divide el proscenio en dos mitades de 180°. La Ley de 180° plantea que el director ha de escoger una de esas mitades como referente para la filmación, pudiendo rodar desde cualquier punto dentro de la mitad elegida, según sus necesidades, sin saltarse el eje. La figura 37 representa un esquema de lo que hemos explicado, visto desde arriba: los dos círculos negros serían los intérpretes, entre ellos se traza el eje y se elige la mitad del escenario y se ubicará la cámara, representada por las flechas, según la voluntad narrativa del director. No obstante, como todas las normas, hay ocasiones en las que, precisamente para destacar algún aspecto narrativo, el director ha decidido saltarse la norma. Son numerosos los ejemplos: Kubrick en *El resplandor*, Ridley Scott en *Alien*, las hermanas Wachosky en *Matrix*, etc.

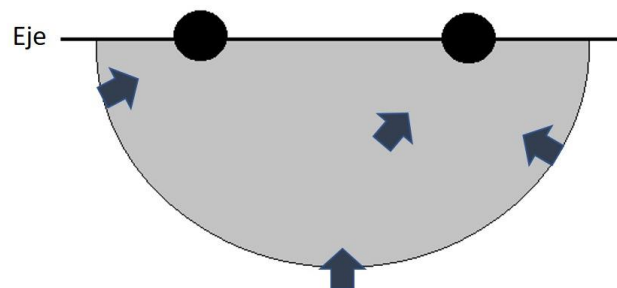


Figura 44: Ley de 180° o Ley del eje (Fuente: elaboración propia).

Así mismo, el r cord de dirección en cine funciona igual que en el teatro, se trata de seguir la lógica del movimiento ficticio de los personajes. Esto es, en teatro, si un personaje sale por la derecha, dirigiéndose a una habitación que supuestamente se encuentra en esa dirección, en la siguiente escena, cuando entra a ese lugar al

que se dirigía lo hará por la izquierda. En el cine sucede lo mismo, se trata de imaginar la ubicación de los espacios fuera de campo y aplicar la lógica al movimiento de los intérpretes.

3.2.2. Sonido

Por la parte del sonido, hay que recordar que a pesar de la mudez de las películas, las salas no eran lugares para el silencio por diversas razones. Las que nos ocupan con respecto a las similitudes con el teatro serán, en este primer momento, las de la música y los efectos. Del mismo modo que en el teatro el uso de la música estaba motivado por el refuerzo de emociones, en el cine, las piezas que se interpretaban, generalmente al piano, tenían aquel mismo objetivo. Durante el período primitivo, lo más común era la improvisación, aunque este *modus operandi* se comenzó a abandonar con la llegada del período clásico (alrededor de 1915). En otras ocasiones la música estaba compuesta *ex profeso* para la película y en otras ocasiones era el propio pianista de la sala el que, después de un pase, interpretaba un popurrí a base de piezas conocidas y que fueran coherentes con el ritmo del filme (Iglesias, 2007 163).

La música será, sobre todo, a partir de las imposiciones estéticas del Cine Clásico de Hollywood, un recurso subordinado a la óptima exposición de la historia. Así la música daría indicaciones sonoras sobre el ámbito geográfico o temporal en el que se desarrollaba la historia, serviría para informar al espectador de la entrada de un personaje a través de su tema y destacarlo con respecto al resto del reparto, pues sólo los personajes principales tienen tema (se sabe que Wagner fue el inventor de

los *leit motiv*, elementos musicales de identificación que usó en sus composiciones) y situaciones (músicas para escenas de amor, persecuciones, de tensión, etc.). Además, la música durante la proyección constituirá, al ser ininterrumpida, un factor de continuidad y de cohesión, “al unir planos dispares pertenecientes a una escena o atmósfera al presentarlos bajo un mismo clima musical” (Iglesias, 2007, p. 165). También del silencio se sacará partido, al ser un elemento que rompa el ambiente musical, aportando efectividad en situaciones tales como “la aparición de una persona inesperada o cuando se comete un crimen” (Rapee, 1925).

Todos estos aspectos habrían aparecido antes en el teatro. La relación de la música con el teatro tiene relevancia e intensidad. Además del caso de los *leit motiv*, están los casos de composiciones realizadas específicamente para una obra, ejemplos como la obra de Mendelssohn para acompañar la representación de la obra de Shakespeare, *Sueño de una noche de verano* (1597), o la compuesta por Bizet para *L'Arlesienne* (1872) de Alphonse Daudet. Más allá de las obras en las que la música ocupa un lugar secundario, incidental, se han dado multitud de ejemplos en los que estas teatro y música se mezclan como en la ópera y el teatro musical. Estas influencias también pasarían al cine, y no tardarían en llegar, de la mano del cine sonoro, obras en las que la música jugara un papel fundamental: como las películas de Astaire y Rogers (*Sombrero de copa*, [1935]; *Ritmo loco*, [1937], etc.), o musicales como *Cantando bajo la lluvia* (1952) o *Melodías de Broadway* (1955).

Por otra parte, aunque no en todas las salas, era habitual que los mismos artilugios y máquinas que en el teatro imitaban sonidos tales como el mar, el viento, o el descorche de una botella, se encontraran en el cine. El encargado de estos

efectos era, como no podía ser de otro modo, el *effect-man* (Iglesias, 2007, p. 169).

3.2.3. Iluminación

En cuanto a la iluminación, el cine primitivo copia del teatro el uso de una luz difusa que ayude a destacar las figuras y que evite la proyección de sombras. Las funciones expresivas en el uso de la luz tardarían algo más en llegar, al ser el cine una tecnología nueva dependiente de la luz como recurso imprescindible para la filmación, y dada la bastedad del material impresionable, así como la falta de pericia de los primeros operadores.

Según mejoraron las condiciones técnicas de rodaje, así como los equipos, las posibilidades expresivas mejoraron. A las funciones dadas a la luz en el teatro, como son el fomento de la claridad y la continuidad expositivas, la dirección de la atención del espectador, la creación de ambientes y climas emocionales, así como la promoción de soluciones espectaculares (Iglesias, 2007, p. 233), el cine añade algunos elementos como la iluminación parcial, el uso de claroscuros (recurso expresivo de procedencia pictórica). Por otra parte, tanto las tendencias teatrales como las cinematográficas durante el siglo XX acusaron tendencias entre el realismo y el expresionismo: desde una iluminación naturalizante (que escondiera las fuentes de iluminación a no ser que fueran naturales) pero que favoreciera a los intérpretes, a una que jugara un papel psicológico y revelara aspectos del carácter de los personajes.

3.2.4. Interpretación y caracterización

Diversos métodos de interpretación, tales como los de Stanislavski, Meyerhold, Brecht o Grotowski, han pasado al cine de la mano de actores y actrices y directores. Así, dependiendo de la situación, de las necesidades del director y de la obra, los actores toman un método u otro para interpretar. Es posible que el sistema más conocido sea el que desarrolló Stanislavski, y que pasaría a ser la base del Actor's Studio, biblia básica en la formación de los intérpretes de Hollywood.

El sistema básico, tal y como se describe en la obra *Stanislavsky dirige* de Toporkov (1961), es un método que consta de tres partes fundamentalmente (aunque admite variaciones): una parte analítica destinada al conocimiento y la identificación progresiva del intérprete con el personaje; una segunda parte denominada expresiva en la que el actor trabaja “con su instrumento vocal y psicotécnicamente” (1961, p. 11) en la construcción del personaje; y una tercera parte, la escénica, centrada en continuar el entrenamiento psicotécnico y de dicción, añadiendo el aspecto físico (entrenamiento físico, expresión corporal del personaje, etc.). Este sistema tiene como una de sus palancas de acción el “sí mágico”. El propio Stanislavski explicaba que el actor debía creer en las posibilidades del “sí” mágico “como la niña cree en la vida de su muñeca y en la existencia de todo lo que la rodea. Desde el momento de la aparición de ese “sí” mágico el actor pasa del plano de la realidad que lo rodea al de la otra vida, creada e imaginada por él mismo. Creyendo en esta vida el actor puede empezar a crear...” (Stanislavski en Toporkov, 1961, p. 14). Como vemos es un tipo de interpretación centrado en el conocimiento de las emociones y su control. De dentro hacia afuera.

Además de la interpretación, está la caracterización. Los inicios del cine oscilan entre la naturalidad, producto de la circunstancia (se rodaban en exteriores, historias ubicadas en la misma época) y de la falta de atención sobre este asunto; y el recargamiento teatral de las primeras ficciones fantásticas, como se puede apreciar en las numerosas obras fantásticas de Méliès.

Sin embargo, con la llegada del naturalismo al cine y la aplicación de sus preceptos, el vestuario y la caracterización cobrarían mayor importancia hasta constituirse en elementos que marcarían tendencias y modas, tal y como ya había sucedido con las estrellas del teatro: “el vestuario de las actrices tal y como aparece ante el público representa el último grito en la moda. Con frecuencia, se anticipan a la moda.” (Martin, 1914, p. 283 en Iglesias 2007, p. 232). El vestuario, además, potenciaba el realismo ilusionista y ayudaba en la caracterización de los personajes: los interpretes usaban mayormente el método de Stanislavski o sistemas similares, por lo que el vestuario también ayudaba en la construcción de su identidad escénica) y potenciaba el realismo ilusionista.

3.3. Subgéneros teatrales y géneros fílmicos

Los principales modelos dramáticos, según Garrido (2004, p. 338-339), son la tragedia, la comedia, y el drama. Los dos primeros son los más antiguos, mientras que el tercero es el más moderno. Al margen de estos subgéneros, más clásicos, encontramos, también, el melodrama, el más moderno, y posible evolución del drama. Todos estos subgéneros se insertan dentro del pensamiento y los discursos de las

sociedades de cada momento, influyen sobre el mismo, pero también se ven arrastradas por los cambios de percepción y evolucionan para continuar adaptándose a las demandas del público.

3.3.1. Tragedia

La tragedia se caracteriza por girar en torno a un conflicto grave de carácter inevitable e irremediable en la que los protagonistas suelen acabar muertos o bajo un terrible castigo, en el fondo, víctimas de sus propias pasiones. Esto responde a una función, didáctica, la cual busca promover emociones y actitudes como el temor y la compasión produciendo un efecto catártico (o purga de emociones que arrastraron al héroe hasta su desdicha) en el público.

Esta es la base sobre la que se construye la tragedia. Este subgénero ha evolucionado a lo largo del tiempo. En la Grecia clásica el destino estaba sellado de forma divina y eran los dioses los que administraban justicia. Protagonizaban estas obras, normalmente, grandes personajes, héroes, nobles, semidioses, que “encarnan una determinada visión del mundo” (Garrido, 2004, p.338). Algunos de los personajes clásicos y más conocidos son Orestes, Medea, Edipo, Polifemo. Pasolini recreó, a su manera, el mito de Edipo Rey en la película *Edipo, el hijo de la fortuna* (1967).

A partir del renacimiento, en la tragedia moderna, asistimos a un cambio: “los terribles dioses son sustituidos por los humanos libres, tan crueles, cuando menos, como las deidades” (Medina Vicario, 2008, p. 49). En esta línea son famosas las tragedias escritas por Shakespeare, muchas de ellas adaptadas al cine y con puestas

en escena novedosas y actuales, algunas con un gran éxito tanto por parte de la audiencia como por parte de la crítica (*Hamlet*, 1996; *Romeo + Juliet*, 2000; *Titus*, 1999; e incluso *Macbeth* en versión japonesa, *Throne of blood* de 1957, adaptada por Akira Kurosawa).

Finalmente llegamos a la tragedia contemporánea, en la que somos espectadores de la lucha de individuos por “ser”. Ejemplos de esta evolución son las tragedias de García Lorca en las que los protagonistas ya no son grandes personajes, sino figuras del pueblo llano con una visión rígida del mundo o encerrados en un mundo rígido, tal y como sucede en su trilogía *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La casa de Bernarda Alba* (1936). Todas estas obras han sido adaptadas al cine, *Bodas de Sangre* fue llevada recientemente a la pantalla en *La novia* (2015). Una versión de *Yerma* se ha estrenado en 2016, adaptada por Tirso Calero y Emilio Ruiz Barrachina. Y la última interpretación de *La Casa de Bernarda Alba* para cine data de 1987 por Mario Camus.

Al margen de adaptaciones cinematográficas, como las que ya mencionábamos, el séptimo arte también ha recogido las características de la tragedia para escribir sus propias historias y continuar con la evolución del modelo. Aunque la industria actual, siempre con un ojo en la taquilla, no sea muy proclive a producir obras que acaben mal, por mucho que induzcan a la reflexión o a la catarsis. No obstante, podemos poner algunos ejemplos como las películas *Réquiem for a Dream* (2000), o *Black Swan* (2010). Los protagonistas de estas películas son individuos, ciudadanos generalmente de clase media, media-baja, atrapados por unas demandas sociales de éxito, necesario para llegar a ser felices y reconocidos, convencidos de que si quieren, pueden conquistar sus sueños de triunfo y notoriedad,

y luchan contra sí mismos y las circunstancias hasta agotarse, volverse locos, degradarse y morir. Con *Black Swan*, la tragedia, de corte psicológico, llega al siguiente nivel: los ajusticiadores ya no son ni dioses, ni otros humanos, ni una sociedad opresora, sino cada individuo en sí mismo.

3.3.2. Comedia

La comedia es un género paralelo y complementario a la tragedia, “la tragedia, decíamos, refleja los aspectos más solemnes y trascendentales del hombre. Arranca de una forzosa relación con los dioses y todo lo que de inquietante ellos representan. La comedia viene a oxigenar esta sublime tensión” (Medina Vicario, 2008, p. 56). La comedia se desarrolla en el marco de la cotidianidad y está protagonizada por gentes simples. A este respecto, Aristóteles opinaba que los protagonistas eran seres morales inferiores, aquejados de vicios o aspectos ridiculizables, aunque según evoluciones del subgénero esto no siempre se ha mantenido así.

El máximo objetivo de la comedia es amenazar los fundamentos sociales, pero solamente para hacer reír, al tiempo que tiene una función didáctica que se muestra a través de la moraleja. Este subgénero siempre tiene final feliz y está propiciado por el esquema *equilibrio-desequilibrio-equilibrio*. Según Pavis, precisamente de estas sencillas bases “proviene su capacidad de adaptación a todas las sociedades, la diversidad infinita de sus manifestaciones y la dificultad de formular una teoría coherente acerca de ella” (1998, p.72).

Dentro de la etiqueta comedia entran muchos subtipos como pueden ser

comedia antigua (en el teatro griego del siglo V a. C., con un carácter satírico, político, violento y grotesco) y comedia nueva (también del teatro griego, a partir del siglo IV a. C., más moderada, “describe situaciones cotidianas recurriendo a tipos y a situaciones estereotipadas” [Pavis, 1998, p. 78]). Esta segunda tendría influencia sobre autores latinos como Plauto y Terencio, y sería germen de la *Commedia dell'arte*. Hay comedia de episodios y comedia de ideas, comedia de situación y comedia de enredo, comedia lacrimógena y comedia negra. Existen tantos subtipos, dependiendo del uso del humor y de la estructura de la obra, que han influenciado la escritura de guiones para cine que sería imposible abarcar todas las definiciones y ejemplos aquí. Por tanto, hemos elegido un par de criterios para ilustrar cómo éstos han pasado de la comedia teatral al cine.

Baudelaire diferenciaría dos tipos de efecto cómico: “lo cómico significativo” que es cuando nos reímos de alguien; y “lo cómico absoluto”, determinado por un humor más elaborado, generoso e inteligente en el que nos reímos con alguien (Medina Vicario, 2008; Pavis, 1998). Estos dos tipos de comicidad evolucionaron a través del tiempo y de autores hasta llegar al cine. Vemos ejemplos tanto de un tipo como de otro en cómicos clásicos como Charles Chaplin, Buster Keaton y Harold Lloyd. Todos ellos logran que nos riamos de ellos, de sus caídas, de sus torpezas, de su mala fortuna etc., pero también con ellos de la sociedad que habitan, ridiculizada en sus costumbres.

También se puede diferenciar entre alta y baja comedia. La primera estaría basada en el gag (término de origen americano, quiere decir efecto burlesco: “es un efecto o un sketch cómico que parece improvisado por el actor y que es realizado

visualmente a partir de objetos o de situaciones inusuales” [Pavis, 1998, p.219]), *lazzi* (juegos escénicos originarios de la *commedia dell'arte* destinados a caracterizar al personaje a través del elemento mímico o improvisado), persecuciones, etc. El segundo tipo tomaría forma a partir de las sutilezas del lenguaje, alusiones, juegos de palabras, etc. (Pavis, 1998, p. 73-74) Según este criterio, las películas de cine mudo basadas en el gesto más que en la palabra tomarían de la baja comedia sus instrumentos. Sus grandes representantes son los ya nombrados Chaplin, Keaton, Lloyd, etc. Mientras que el segundo tipo se propició con la llegada del cine sonoro, y con este, a modo de ejemplo magistral, los grandes éxitos de los hermanos Marx (aunque también tomaban elementos propios de la baja comedia).

3.3.3. Drama

El tercer subgénero puro, según Medina Vicario (2008), es el drama. Aparece como género particular en el siglo XVIII al calor de los intereses de una pujante burguesía. Trata de ser un reflejo real de las cotidianidades de los ciudadanos. Toma sus influencias de la comedia moralista y sentimental inglesa, e impulsada por filósofos, intelectuales y artistas franceses en el marco de la Ilustración. Este subgénero planteará las bases del teatro naturalista que llegará en el siglo XX (recordemos que, con gran influencia en la institucionalización de las representaciones del cine clásico de Hollywood). Dentro de la literatura española encontramos la obra *El sí de las niñas*, de Fernández de Moratín, ejemplo de los postulados del drama:

En el siglo anterior no se habría dudado: Don Carlos raptaría a Francisca tras un sangriento

duelo donde con toda seguridad el anciano y algunos de sus criados encontrarían la muerte. Pero estamos en el Siglo de las Luces. Se debe ejemplarizar por medio de la razón y el buen criterio. Aquellos héroes coléricos, pendencieros, con un punto de delincuentes, son sustituidos por verdaderos caballeros respetuosos de las leyes. Por encima de sus apetencias se encuentran las normas de comportamiento moral (Medina Vicario, 2008, p. 94).

Del drama burgués inicial, éste evolucionará hacia el drama romántico. El drama romántico, según el escritor francés Victor Hugo, “es capaz de pasar de la seriedad a la risa; de las excitaciones bufas a las emociones desgarradas; de lo agradable a lo severo; de lo grave a lo suave” (Medina Vicario, 2008, p. 95). Este subtipo ha dado obras, *Los Miserables*, y personajes, como Fausto (aunque el mito llevaba un par de siglos forjándose, fue la obra de Goethe la que terminó de elevarlo), que han pasado a formar parte de una mitología romántica que ha llegado hasta el cine: Méliès y Murnau filmaron sus propias versiones del mito fáustico; pero además, se han hecho otras revisiones libres, no necesariamente dramáticas, como en *La muerte os sienta tan bien* (Zemeckis, 1992) o *El abogado del diablo* (Hackford, 1997).

3.3.3.1. Una evolución del drama: el melodrama

Sobre la base de aquel subgénero teatral, y de la tradición folletinesca, nace el melodrama, a caballo entre el siglo XVIII y el XIX. En el teatro, este subtipo se caracteriza por ser un drama en donde la música interviene para acentuar los momentos de mayor emotividad. Según Pavis, el melodrama es un tipo de culminación paródica, aun sin saberlo, de la tragedia clásica en la que se han estirado y exagerado los aspectos heroicos, lo sentimental y trágico, se han multiplicado los

giros argumentales o golpes de teatro, los reconocimientos y los comentarios trágicos de los héroes (1998, p. 286). Thomasseau indica que tiene una estructura narrativa característica que no cambia: amor, desgracia provocada por el traidor, triunfo de la virtud, castigos y recompensas, además de la persecución como “eje de la intriga” (Thomasseau, 1984; 1995). Es un modelo que presenta personajes planos: o buenos o malos. Esto facilita en el espectador la identificación, así como una “catarsis barata” (Pavis, 1998). Los escenarios donde transcurre la acción suelen ser irreales y fantasiosos, propios de su herencia romántica: un castillo, una isla, los bajos fondos, en plena naturaleza salvaje. En conclusión, es un subtipo de discurso simplista y moralista con pretensiones universalistas y, por tanto, tiene como objetivo llegar a un público amplio e instruirlo en el ciego seguimiento de unos valores determinados.

Todas las características descritas anteriormente para el melodrama teatral, pasan al cine: personajes planos, escenarios idealizados, tramas simplistas y moralistas:

el término melodrama se utilizó para definir filmes de todos los espectros genéricos por el simple hecho de compartir efectos como el rescate en el último minuto o el enfrentamiento del héroe a una trama criminal en los más diferentes contextos, desde las intrigas palaciegas hasta el salvaje Oeste, los barrios marginales de una gran ciudad, o un barco pirata. Hay algunos elementos constitutivos permanentes, como la relación con la literatura folletinesca, la hiperemotividad, el enfrentamiento moral a través de una clara definición del bien y del mal, el peso de los elementos simbólicos, etc. (Benet, 2004, p.74-75)

Mientras que este modelo languidecía en el teatro y, ya a principios del siglo XX con el auge naturalista, se consideraba un arcaísmo, en el cine inicia un viaje hacia su

gran culminación gracias a elementos técnicos como el primer plano (dramático y glamuroso de la estrella) o al apoyo de recursos como la fuerza emotiva de la música. Tendrá su culminación en las décadas doradas de Hollywood, los años 20 y 30, y su influencia se deja sentir, todavía, en numerosos productos audiovisuales –películas, series, incluso algunos programas televisivos– en los que a través de la música fuerzan una tendencia emocional en el público con fines puramente moralizantes.

3.3.4. Tragicomedia: entre la tragedia y la comedia

Finalmente, como ejemplo de híbrido entre la tragedia y la comedia, vamos a tratar brevemente a la tragicomedia. Tipo de obra protagonizada por personajes con los que el espectador se puede sentir identificado, provenientes tanto del estrato aristocrático como popular (el noble, el soldado, la dama enamorada, la alcahueta, el paje, etc.). Estos se enfrentan, durante la narración, a diversos problemas de corte trágico, salpicados por momentos cómicos. Es, un género más interesado por ofrecer un espectáculo de entretenimiento que didáctico, a los autores tragicómicos les interesa lo sorprendente, lo patético y lo barroco (Pavis, 1998, p. 492). Fernando de Rojas escribió *La tragicomedia de Calisto y Melibea*, con raíces muy similares y parecidas a *La trágica historia de Romeo y Julieta*, de Shakespeare. Es curioso que, mediando prácticamente un siglo entre la publicación de ambas obras, a una se la presente con un apelativo, tragicomedia, mientras que la segunda mantiene otro diferente, tragedia. Con respecto a la influencia de la primera obra en el cine, a modo de anécdota, podemos hacer notar que la actriz Nuria Espert, habiendo tratado de llevar al teatro *La Celestina* sin éxito, admitió que “Es que *La Celestina* no es teatro. Es cine” (De Miguel Martínez, 2008, p. 51).

Estos modelos pasan al cine con sus propias modificaciones y adaptaciones para atraer al público, pero no pasan bajo la denominación de géneros (que en cine es algo distinto, donde no sólo se vinculan aspectos estructurales, sino también el tema (western, romántico, horror, etc.) y ciertas convenciones que se repiten lo suficiente de una película a otra hasta constituir un corpus más o menos abierto y reconocible por el público [Altman, 2000, Konigsberg, 2004]). En el cine estos subgéneros precisan de adjetivos tales como comedia romántica o drama histórico en donde no sólo se da cuenta de las características heredadas del teatro sino también de la temática, predisponiendo al espectador a las convenciones que mencionábamos anteriormente e incluso a la renovación de estas.

Al margen de estos modelos basados en el teatro clásico, el cine toma elementos también de otras artes escénicas menores. Así, como ya veíamos del vodevil y del cabaret pasan elementos al cine musical. Del circo, pasarán, de forma icónica en Fellini, maquillajes y personajes con un toque carnavalesco. De los espectáculos de ilusionismo a las películas cargadas de efectos especiales, como las de Méliès o las de Segundo de Chomón, etc.



Figura 30



Figura 31

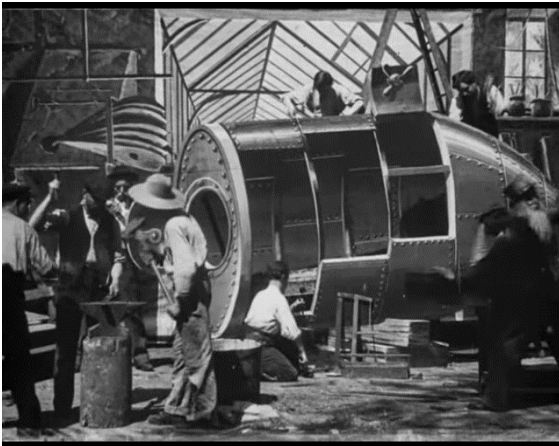


Figura 32

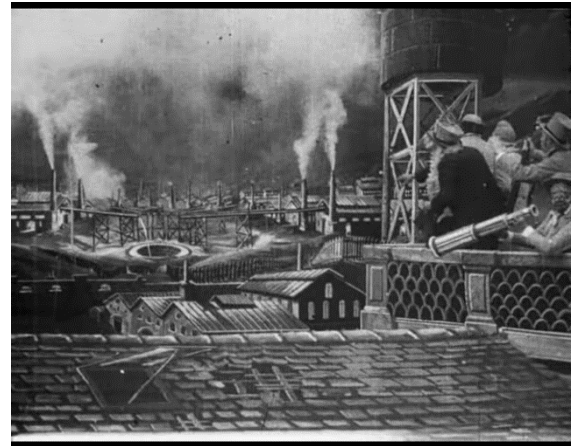


Figura 33



Figura 34



Figura 35

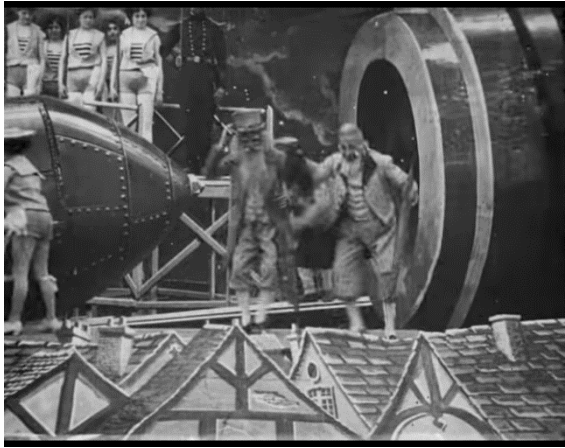


Figura 36



Figura 37



Figura 38



Figura 39



Figura 40



Figura 41



Figura 42



Figura 43

Conclusiones a la primera parte: puesta en común entre el cine y la literatura.

Estos tres capítulos nos han servido para ilustrar los haces de relaciones entre ambas artes. Así pues, hemos hallado una multitud de puntos de interconexión: la herencia recibida por el cine de la literatura es riquísima. Mientras que el cine ha impulsado la experimentación y la creatividad expresiva en todos los géneros literarios, devolviendo así, con honores, todos los préstamos.

En el primer capítulo vimos que el cine y el género literario narrativo tienen en común que ambos cuentan historias, cada uno a través de sus propios procedimientos y recursos. Y pese a las diferencias, comparten objetivos, estructuras, elementos, que nos hacen valorar la proximidad que se da entre ambas artes. La narratología, como área centrada en la reflexión teórica y metodológica sobre el análisis de las narraciones, indistintamente del formato en el que se den, ha facilitado y sigue facilitando que se avance en la línea de la anulación de preceptos jerarquistas que pretendiesen la superioridad de un tipo de enunciados sobre otros.

Con respecto al género poético, en el segundo capítulo, vimos que en los primeros días del cinematográfico hubo artistas y literatos, como el caso que ya referenciábamos de Virginia Woolf, que creyeron ver que el futuro del nuevo arte se encontraría en el juego poético de las imágenes. En el capítulo dedicado al cine y a la poesía hemos podido comprobar que, aunque el cine ha desarrollado más sus vertientes narrativas, su lenguaje ha encontrado los modos de apropiarse de la retórica literaria y adaptarla a sus propios procedimientos y recursos, a través de todos los materiales con los que trabaja –imagen, sonido, palabra–.

Así mismo, hemos evidenciado que, aunque hay un arte cinematográfico más ligado a lo poético, como el cine de vanguardias, y muchos de los filmes dentro del grupo cine de autor, el cine de la Nouvelle Vague, etc., también podemos encontrar poesía (figuras retóricas, estructuras rítmicas que nos recuerdan a estructuras poéticas) en el cine de prosa, el cine más narrativo, e incluso en el cine más convencional y comercial.

En el capítulo tercero comprobábamos que del mismo modo que la relación entre el cine y la narrativa se estrecha en el ámbito de los contenidos, los elementos constituyentes de la historia y su estructuración en el discurso, la relación entre el cine y el teatro está más enfocada en la forma representativa, en el nivel espectacular, la puesta en escena.

Y aunque en un principio, la influencia de los modos de representación teatrales, sobre todo del teatro decimonónico, se dejó notar fuertemente en el modo de representación primitivo, en los primeros filmes, según el cine fue evolucionando, aumentó sus diferencias con las expresiones teatrales, tomando dos caminos diferenciados: uno hacia el naturalismo y otro hacia el experimentalismo. En ambos casos, y ya desde los años 20 del pasado siglo XX, el diálogo entre ambas artes se ha mantenido. Asimismo, y a pesar de que la organización de los géneros cinematográficos es diferente a la de los géneros teatrales, hemos podido ver cómo el cine los ha reflejado, de un modo adaptado y propio.

Así pues, hemos probado que existen motivos suficientes como para que se

puedan contemplar los tres géneros literarios trabajados en Secundaria en su forma cinematográfica como un modelo digno en el que se puedan reflejar los procedimientos literarios y viceversa, constituyendo, así, una herramienta plausible para explicar conceptos propios de estos contenidos en Secundaria, así como forma emparentada con la literatura cuyas formas pueden fácilmente integrarse en un estudio *per se* que sirva como punto de partida para un abordaje actualizado de conceptos literarios . Por lo tanto, aceptamos la hipótesis planteada al inicio de estos tres capítulos: entre el cine y la literatura hay una consistente red de similitudes que hacen factible el abordaje conjunto en el ámbito de estudio de la Literatura en Secundaria.

Introducción a la segunda parte: conjunción de itinerarios entre la Educación Mediática y la Educación Literaria

Comprobado que existe una red firme de conexiones intertextuales entre el cine y la literatura, en la siguiente parte abordaremos la relación entre la Educación Mediática y la Educación Literaria.

El cine y la literatura, además de artes, formas culturales, son, ante todo, medios. Formas diversas para que unos emisores transmitan un mismo contenido a unos receptores, generando, así, una reacción (psicológica, sociológica, cultural, etc.) que repercutirá en la formulación de nuevos mensajes. Al conocido modelo de la comunicación propuesto por Jakobson en 1960 (Jakobson, 1985), añade Cloutier, educador canadiense, en 1973 la consideración de igualdad entre emisor y receptor, a los que pasa a denominar emerec (acrónimo formado por las primeras sílabas de *émetteur/récepteur*), para que sea completo el fenómeno de la comunicación. Emerec será, entonces, “la personificación de la ambivalencia del *homo comunicans* a la vez que emisor y receptor”, y añade “el emerec es el punto de partida y el punto de llegada de la comunicación” (Cloutier 1973, p. 59 en Sagrario Crespo, 2010). En la sociedad hipermediática e hiperconectada actual esta teoría está plenamente vigente y ha cobrado pleno significado.

Entendemos, de este modo, que el proceso de la comunicación, que puede ser informativo o comunicativo, depende de la calidad de la relación entre los emerec. Y es que tal y como apunta Aparici, “informar no es lo mismo que comunicar” (2010, p. 29). Mientras la mera transmisión de información no requiere de ningún tipo de

contacto entre emisor y receptor, y donde, además, la transferencia de mensajes es unidireccional en una relación desigual, el proceso comunicativo precisa de la implicación de todos los agentes envueltos en la comunicación, en una situación de igualdad, dada porque todos los miembros envueltos en la comunicación dispongan de las herramientas para hacerlo y también del conocimiento de los códigos, del contexto y de los referentes,

La comunicación está vinculada a los actos fundamentales de un ciudadano.

Significa participación, acción, conectividad. Para ello es necesario tomar consciencia de la necesidad de poner en marcha procesos de liberación en el sentido freiriano a partir de nuevas alfabetizaciones que comprometan a toda la ciudadanía (Aparici, 2010, p. 32).

Siendo la educación mediática o la multialfabetización las llaves para que los individuos adquieran conocimientos y reflexionen sobre las prácticas comunicativas diversas en los entornos mediáticos, entendemos que deben existir puntos de conexión con los objetivos de la materia de Lengua y Literatura, que tratan de dotar a los alumnos de un dominio sobre la competencia en comunicación lingüística suficiente. Es por esto que en este bloque investigaremos las relaciones e interacciones entre la educación mediática en relación a la alfabetización cinematográfica y las implicaciones de la educación literaria en relación al currículo para comprobar si es posible un trabajo conjunto entre ambas disciplinas. La hipótesis, en este caso, será: hay una relación viable entre los planteamientos actuales de la educación literaria y la educación mediática, concretamente aplicable a la alfabetización cinematográfica.

Para ello desarrollaremos la investigación en dos capítulos: en el cuarto, exploraremos los marcos terminológicos para la inclusión del estudio del cine conjuntamente con el estudio en Secundaria, analizando para ello diversos modelos propuestos por expertos. Así mismo, en el capítulo quinto, veremos las tendencias actuales para la educación literaria, enmarcadas en el pensamiento pedagógico del siglo XXI, heredero de grandes líneas educativas del pasado siglo.

Capítulo 4. Marco terminológico para la inclusión del estudio del cine conjuntamente con el estudio de la literatura en Secundaria.

Como decíamos en la introducción de la primera parte de esta tesis, el ser humano es un animal social y eminentemente comunicativo. Es inevitable que siendo así, la historia de la comunicación estreche lazos con la historia de las tecnologías disponibles para este fin. Según Cloutier, “la llegada de nuevos medios crea nuevos tipos de comunicación que no reemplazan a los anteriores sino más bien, se adicionan al todo completándolos” (Cloutier, 2001, citado en Aparici, 2010, p. 45). Este autor traza, en su historia de la comunicación, cinco episodios dependiendo de los medios de los que dispusieran los seres humanos en cada momento:

LOS TIPOS DE COMUNICACIÓN	LOS TIPOS DE MEDIOS
La comunicación interpersonal	Hombre-medium
La comunicación de las élites	Medios soportes
La comunicación de masas	Medios de Masas
La comunicación individual	Self medias
La comunicación universal	Net medias

Tabla 1: Historia de la Comunicación (Fuente: Cloutier, 2001 en Aparici, 2010, p.45)

Así tenemos para el desarrollo del lenguaje oral, la comunicación interpersonal; para los primeros medios soportes (por ejemplo, la escritura), la comunicación de élites; para los medios de masas (los periódicos, el cine, la radio, la televisión), la comunicación de masas; para los self-medias (cámaras de fotos y videocámaras en un principio, ahora móviles inteligentes, tabletas y ordenadores portátiles, entre

muchos otros), la comunicación individual; y finalmente para los net medias (web 2.0 y 3.0), la comunicación universal⁴.

De este modo, para estar integrado en cada momento histórico del desarrollo de la comunicación, habría que contemplar la adquisición de diferentes habilidades. Tal como se puede observar en la Tabla 2:

Momento Histórico	Medio Comunicativo	Nuevas Posibilidades	Consecuencias socioculturales
Antigüedad clásica	Comunicación oral y gestual Desarrollo de la escritura alfabética	Dominio del lenguaje oral y gestual Habilidades alfabéticas	Sistematización y conservación del conocimiento Origen de la filosofía y la exploración científica
Renacimiento (1) - Primera revolución industrial (2)	Invencción de la imprenta: impresión de libros (1); más tarde, la llegada de los periódicos (2)	Expansión de la alfabetización	Avance de las ciencias filológicas prácticas
Segunda revolución industrial	Aparición de los medios electrónicos: el teléfono, el cine, la radio, y la televisión	Alfabetización audiovisual	Sociedad mediática y sociedad del consumo
Sociedad de la información	Medios digitales e Internet	Alfabetización digital Alfabetización mediática (clima de convergencia mediática)	Globalización de la información Explosión del conocimiento Sociedad del conocimiento

Tabla 2: La evolución de las necesidades de alfabetización (Fuente: European Association for Viewer's Interests, EAVI, 2007. La traducción y la adaptación al formato APA es nuestra)

⁴ El texto original de Jean Cloutier data de 1973. Se han adaptado los ejemplos de esta teoría que, pensamos, sigue totalmente vigente.

El conocimiento de diversos códigos lingüísticos, y de las destrezas comunicativas asociadas, ha sido vital para desarrollar otras muchas actividades fundamentales para el progreso del ser humano tales como el comercio, el avance intelectual, científico y social. De hecho, la competencia sobre las distintas habilidades para la comunicación verbal, –hablar y comprender lo que nos dicen, leer y escribir– conlleva aparejadas posibilidades amplificadoras del desarrollo económico y no tanto al revés (véase el mito del alfabetismo en Graff, 1989; o también en Houston, 1982).

Las historias de la alfabetización –sobre todo la verbal, aunque también las nuevas variantes–, han sido y son procesos largos, dilatados, complejos e irregulares en su implantación. No sólo geográficamente, sino también en el sentido de promocionar más la adquisición de unas destrezas determinadas frente a otras –por ejemplo, la lectura frente a la escritura– (Buckingham, 2003; Clemente Linuesa, 2004; Escolano, 1992; Viñao, 1992). Con respecto a la alfabetización tradicional, las capacidades de leer y escribir han sido elementos a través de los que se ha manifestado el poder de comunicar, el de tener una voz que se hiciera escuchar, el de tener la fuerza para modificar el mundo a antojo:

En el pasado, el dominio de los registros letrados legitimaba el status de los grupos de los individuos y aseguraba su poder. (...) Saber leer implicaba poder conocer las leyes, interpretarlas, combatirlas y eventualmente eludirlas. Saber escribir permitía poder aplicarlas, ejercer la fuerza coactiva del Estado y estar en definitiva del lado de los dominantes (Escolano, 1992, p. 16-17).

En la actualidad, el dominio de los registros audiovisuales e informacionales legitima otro tipo de orden: el informativo. Este a su vez es fundamental para la

creación de opinión pública, para crear hábitos de consumo y modificar, en cierto modo, nuestra forma de pensar y de percibir la realidad. En la sociedad global sería ingenuo no admitir que hay fuerzas privadas transnacionales que pugnan por hacer prevalecer su voluntad más allá de la soberanía de las propias naciones y los medios de comunicación de masas son el vehículo perfecto para expandir esta nueva forma de “pensamiento dominante”. Según Estefanía,

El pensamiento único trata de construir una ideología cerrada; no remite exclusivamente a la economía sino a la representación global de una realidad que afirma, en sustancia, que *el mercado es el que gobierna y el Gobierno quien administra lo que dicta el mercado* (1998, p. 27).

Estas ideas son apoyadas, asimismo, por otros intelectuales de la talla de Ramonet (1998), Chomsky (Chomsky y Ramonet, 2002) o Castells (2009) por citar algunos ejemplos.

La inmediatez de las comunicaciones, teléfonos y videoconferencias, correos electrónicos y mensajería móvil sumadas a la red global de medios de transporte permiten a las empresas productoras de contenidos y a sus dueños configurarse en grupos mediáticos muy poderosos que producen, distribuyen y exhiben contenidos en distintos formatos y llegar a todos los mercados. En Estados Unidos, The Walt Disney Company, Time Warner o Sony (a través de Sony Pictures Entertainment porque Sony inicialmente era japonesa) son buenos ejemplos de enormes conglomerados empresariales que aglutinan producciones de contenidos para cine, televisión, editoriales, aparatos electrónicos e incluso otros consumibles como bebidas (The Coca Cola Company está en el mismo grupo que Sony).

También en Europa tenemos grandes conglomerados, aunque quizás no tan titánicos ni tan conocidos. Actualmente, el panorama mediático español está dominado por ocho grandes grupos con intrincadas relaciones entre ellos. Según el gráfico elaborado por Ymedia (2016) encontramos, por una parte, cuatro grandes grupos cuyas áreas de negocio tocarían todos o casi todos los medios de comunicación (editorial, televisión, radio, producción, distribución y explotación etc.). Estos serían Planeta Corporación, y dentro de él, el grupo A3media (comparten web como Grupo Planeta y poseen desde numerosas editoriales hasta canales televisivos, y presencia a nivel de producción, distribución y explotación de contenidos audiovisuales en Europa, América Latina y Estados Unidos); Grupo Prisa (el segundo gran grupo, algo venido a menos tras unos años de crisis; tiene similares inicios a los del grupo Planeta, y recientemente ha vuelto a sus orígenes como editorial educativa, aunque mantiene empresas productoras, distribuidoras y explotadoras de contenidos televisivos, así como diversos medios informativos especialmente radios y prensa); Grupo Vocento (al que pertenecen publicaciones como ABC o canales como el Disney Channel; en el grupo también constan algunas productoras de contenidos); y Mediaset (gran competidora de A3media por el liderazgo de la parrilla televisiva; pertenecen a este grupo cadenas como Telecinco, Cuatro, Divinity, Boing o Energy); por otra parte tendríamos otros cuatro grupos, más enfocados hacia sector de la prensa escrita tales como Grupo Zeta, Unidad Editorial, Editorial Prensa Ibérica y Grupo Godó de Comunicación. Las redes de estos grupos son complejas y seguir la pista para comprender quién está detrás de un producto es una tarea igualmente compleja. Por ejemplo, nos podemos encontrar con casos como el de las cadenas A3 y LaSexta, con líneas editoriales supuestamente enfrentadas, dentro del mismo grupo, esto es, con los mismos dueños. También hay que tener en cuenta que estos

conglomerados no operan aislados, sino dentro de otros sistemas mayores como el europeo y el global. Además, como nos recuerda Castells, estos grupos dependen, a su vez, de inversores y de los mercados financieros (2009, p. 544).

A pesar de la aparente diversificación de empresas involucradas en el negocio, parece lógico señalar que estos grupos mediáticos comparten idearios básicos de empresa (mayor beneficio posible, audiencias mayores, mayor impacto, menor coste posible, etc.) que, en ocasiones, inciden inevitablemente sobre la calidad de los productos y la estereotipización de los públicos, cuando no en una clara falta de diversificación ideológica en los valores que se promueven (Castells, 2009; Chomsky y Ramonet, 2002; Moncada, 2000) y en la espectacularización de la realidad en pos del beneficio económico (Debord, 2002; Navarro, 2013).

Cierta competencia y, sobre todo, contestación ideológica ante aquella homogeneidad de criterios podría fraguarse en Internet. El filósofo y teórico del arte Luis Navarro, entrevistado por Amador Fernández-Savater, apunta, sobre la tesis de Debord de la creación de culturas paralelas en los márgenes del sistema (de la sociedad del espectáculo), que

hoy esas culturas se están construyendo, no tanto en el exterior, como más bien mediante la apropiación y difusión de las herramientas de la comunicación entendidas como armas necesarias dentro del conflicto, es decir, mediante la elaboración de redes de contrainformación, medios libres, autoedición y más tarde mediante las posibilidades que ha abierto internet. Estas experiencias han roto con el flujo unilateral de la información y han instaurado nodos de crítica (...) (2014, párr. 27).

Internet se ha convertido en un gran almacén, pero también un “mercadillo” en el que se comparten todos los tipos de informaciones e historias, desde aquellas que son realmente valiosas hasta los chismes más inútiles. Esto es una consecuencia de la amplia disponibilidad de tecnología que posibilita a cualquier usuario para ser autor, periodista, analista de la realidad o estrella del entretenimiento. De hecho, Castells recuerda que frente al poder de los emisores, de los propietarios de los medios de la sociedad red, está el de los receptores, que gracias a las TIC podemos convertirnos asimismo en emisores y generar nuestros propios mensajes a través de lo que él denomina *autocomunicación de masas*:

si las relaciones de poder se construyen en gran medida en la mente humana, y si la construcción de significado en la mente humana depende principalmente de los flujos de información e imágenes procesados en las redes de comunicación, parecería lógico concluir que el poder reside en las redes de comunicación y en las empresas propietarias.

Esta conclusión puede ser lógica, pero es empíricamente errónea, porque si bien las redes de comunicación son los mensajeros, no son el mensaje. El medio no es el mensaje, aunque sí condiciona el formato y la distribución del mensaje. El mensaje es el mensaje, y el emisor del mensaje está en el origen de la construcción de significado. De hecho, es una de las condiciones para su construcción. La otra es la mente del receptor, ya sea individual o colectiva (2009, p. 537)

Sin embargo, la falta de formación tanto para leer y comprender desde una visión crítica, como para escribir y transmitir a través del multimedia hacen derivar a Internet del ágora ideal de la aldea global a una vorágine informativa de estímulos multimedia, un Babel sin orden ni concierto en el que hay que aprender a moverse para no sucumbir (Aparici, Campuzano, Ferrés y Matilla, 2010).

Es por esto que hay que revisar las nociones clásicas de alfabetización. La lectura comprensiva de documentos audiovisuales capacita a los individuos para la reflexión crítica sobre la sociedad moderna y sobre la estructura misma de la comunicación (dueños económicos de los medios, configuración de los flujos informativos), al tiempo que le permite acercarse rápidamente a otras realidades y conocerlas, si no directamente, sí de un modo comparativo. Mientras que la escritura en estos códigos le brinda la posibilidad, y el poder, de convertirse en el narrador, de adentrarse en las prácticas a través de las cuales reconstruir su visión de la existencia y cambiarla. Es, también, una forma de acceder a sí mismo, de reproducir más conscientemente su visión de la realidad, más allá de la inmaterialidad de las palabras está la ilusión realista de lo audiovisual que no puede ser, por más tiempo, obviada. Así, según Aguaded,

Si nuestra escuela ha de preparar a los alumnos de hoy a vivir en la sociedad de forma autónoma y libre, no puede seguir ignorando los medios. No queda otra alternativa que integrarlos didácticamente y sacar de ellos todo lo positivo que puedan ofrecernos. La pedagogía audiovisual tiene que entrar en la institución escolar, si se quiere potenciar las dimensiones lúdicas, críticas y creativas de las nuevas generaciones para su adecuada inserción en la sociedad audiovisual (2007, p.17)

Finalmente, y no menos importante, encontramos la reflexión que ofrecen diversos autores (Aparici et al., 2010; Cassany, 2005; Clemente Linuesa, 2004; Escolano, 1992; Meek, 2004) sobre la necesidad de abordar la alfabetización de una forma completa, que ayude al alumnado a ser crítico: que le ayude a “leer el mundo”, a comprender cada vez en mayor profundidad los textos y documentos con los que se encuentre, independientemente de su formato y modo de representación; a escribir

dichos medios para que ellos también puedan participar en la construcción del mundo; y que a través de esa observación y participación puedan aprender a discernir la realidad de las representaciones y las relaciones que establecen ellos con ambas como aspecto fundamental para aprender a aprender.

En este capítulo abordaremos una aproximación a los diferentes términos útiles para explicar unos marcos desde los que poder desarrollar criterios para analizar las propuestas educativas que conformarán las siguientes partes de esta tesis; así también revisaremos la evolución de los apoyos con los que ha contado la educación mediática en Europa, desde los aportes de instituciones como la UNESCO hasta la actual legislación europea y española, para comprender, por una parte, cuál ha sido la evolución de la consideración de los estudios mediáticos en nuestro país, y por otra, cómo se están aplicando las directivas europeas.

4.1. Aproximaciones terminológicas

4.1.1. Sobre la alfabetización verbal y la alfabetización funcional

El término alfabetización, al menos en principio, se refiere a la acción de alfabetizar, el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cual el educando adquiere las destrezas para leer y escribir. Según esto, aquellos que no saben leer ni escribir quedan fuera de un sistema, la sociedad letrada, en el que el dominio del código escrito es fundamental para ser conscientes de cómo se articulan las ideas que rigen el mundo, defender y argumentar sus posiciones, y ser quienes escriban su propia historia, ser protagonistas. Visto de este modo, la alfabetización verbal guarda

una relación intrínseca con la alfabetización funcional. Así, la primera, en tanto que aborda el aprendizaje del código preferido de la memoria de la humanidad, y se constituye como la piedra fundamental sobre la que edificar la educación, la alfabetización funcional da un paso más allá para significar el uso contextualizado para el que se necesitan aquellos conocimientos, entre otros, como parte de una educación básica.

La alfabetización funcional es, por otra parte, un término polémico, vinculado en sus inicios a la capacidad o incapacidad de los individuos para hacer frente a los requerimientos de la vida diaria. Para la UNESCO, la alfabetización funcional integra, entre otros aprendizajes, la adquisición de la competencia lecto-escritora en relación a una serie de dominios definidos “en la práctica y por la práctica” (UNESCO, 1970, p. 10), así pues “no se trata de una acción aislada, distinta, ni siquiera de un fin en sí, sino que permite considerar al analfabeto como individuo o como miembro de un grupo, en función de un medio dado y de una perspectiva de desarrollo” (UNESCO, 1970, p.9).

En la actualidad, la alfabetización funcional está en la base de la adjetivación múltiple que sufre el término alfabetización. Todas estas variantes muestran la compleja necesidad de formación en diversos campos, producto de la sociedad global e interconectada, para que los alumnos de hoy puedan ser ciudadanos libres, formados e informados mañana. Así pues, vivimos en una sociedad en la que los diversos medios utilizan todos los códigos disponibles para enriquecer sus mensajes y crear significantes heterogéneos que emulan la complejidad de la realidad misma, y connotan una serie de significados distribuidos por niveles, desde los más

superficiales a los más complejos. Para decodificar estos niveles y poder leer y comprender los mensajes que nos llegan, todos los días, en todo momento, desde cualquier medio, hace falta una alfabetización en diferentes lenguajes, una multialfabetización.

Aquí se hace necesaria una aproximación al término 'medio' o 'medios'. Podemos definir medio como cualquier vehículo a través del cual un emisor, singular o plural, puede hacer llegar a un receptor, singular o plural, un mensaje determinado. En esta tesis consideraremos el término medio/medios en la línea de pensamiento de Buckingham (que además coincide con el de la UNESCO): "el término *medios* incluye todo el rango de comunicaciones modernas: la televisión, el cine, el vídeo, la radio, la fotografía, la publicidad, la prensa, la música, los videojuegos e internet" (Buckingham, 2003; p.3). Así mismo, también incluye los libros: "no hay razón por la cual formas más tradicionales como los libros no puedan también ser percibidas como *medios*, dado que también nos ofrecen versiones mediadas o representaciones del mundo" (Buckingham, 2003; p. 3).

Para leer un libro se necesita adquirir y dominar la decodificación del lenguaje escrito. Este es un lenguaje artificial, inventado por los seres humanos. Aprendemos a leer y a entender textos y libros principalmente en la escuela. El caso del audiovisual es más complicado, dado que como veíamos en el capítulo anterior, en el modo de representación audiovisual pueden colisionar e interactuar diferentes códigos, diferentes lenguajes, y pueden contar una o muchas cosas. Es un lenguaje flexible y en apariencia menos artificial. Sin embargo, no está exento de artificios que pueden conducir al espectador a relacionar la ilusión que está (vi)viendo con la realidad, a

superponerlas y a olvidar que lo que ve es un discurso, un montaje.

Frente a este mundo en el que las posibilidades técnicas multiplican las posibilidades expresivas, y en el que, por tanto, la alfabetización funcional comprende la adquisición de nuevas destrezas para la comunicación, encontramos otras definiciones que necesitaríamos incluir y diferenciar tales como alfabetización mediática, informacional y digital. El objetivo sería familiarizarnos con ellas para ser capaces de plantear nuevos retos educativos que incluyan todas estas facetas necesarias para formar ciudadanos para la sociedad del conocimiento. En consonancia con esta perspectiva, comenzamos a desarrollar, en el anterior capítulo, este enfoque comunicativo en el abordaje del estudio de los géneros literarios desde otros medios. Así vimos cómo existen una serie de elementos, una sustancia que puede adaptarse, y que se adapta, a los tiempos y que se amolda a diferentes formatos para aprovechar las distintas tecnologías de la comunicación de las que los seres humanos disponen en cada momento histórico.

4.1.2. Sobre la alfabetización mediática

Para la UNESCO, la alfabetización mediática “enfatisa la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión” (2011a, p.18). Este aspecto se integra con la alfabetización informacional bajo las siglas AMI (alfabetización mediática e informacional), modelo sobre el que nos detendremos más adelante.

Para la Unión Europea son

las habilidades, conocimiento y entendimiento que permite a los consumidores usar los medios de forma efectiva y segura. Las personas competentes mediáticamente son capaces de tomar decisiones informadas, entender la naturaleza de contenidos y servicios y aprovechar la totalidad de las oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación. Están más preparados para protegerse a sí mismos y a sus familias de materiales peligrosos u ofensivos. Por lo tanto, se debería fomentar la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad, así como un atento seguimiento de sus progresos (Parlamento Europeo, 2007, p.27)⁵

Por otra parte, los catedráticos Pérez Tornero y Varis, expertos en el área y asesores de la UNESCO, proponen: “la alfabetización mediática es una actividad cuyo objetivo es promover la adquisición de competencias elementales en relación a los medios y a las TIC” (Pérez Tornero y Varis, 2010, p. 57). Relacionan el término, o más bien diferentes aspectos de la alfabetización mediática, con otros campos como la mejora del pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas, las habilidades expresivas, comunicativas y de interacción, así como la participación cívica para una ciudadanía activa (Pérez Tornero y Varis, 2010, p.57).

Según el Consejo del Audiovisual de Andalucía, la alfabetización mediática consiste en “fomentar una actitud crítica ante los discursos y las imágenes, la elección de planos” (2015, párr. 3). Y añaden que “esta habilidad previene contra la

⁵ La traducción es nuestra. Cita original: “Media literacy refers to skills, knowledge and understanding that allow consumers to use media effectively and safely. Media-literate people are able to exercise informed choices, understand the nature of content and services and take advantage of the full range of opportunities offered by new communications technologies. They are better able to protect themselves and their families from harmful or offensive material. Therefore, the development of media literacy in all sections of society should be promoted and its progress followed closely”.

manipulación por parte de los medios de comunicación y los intereses –legítimos o no– que los sustentan. La alfabetización mediática combate además la creación y consolidación de estereotipos discriminatorios” (2015, párr. 3)

Según Ofcom, la institución pública de Reino Unido que regula los medios de comunicación:

la alfabetización mediática brinda a los usuarios las habilidades, los conocimientos y la comprensión para aprovechar al máximo las oportunidades que presentan tanto los medios comunicativos tradicionales, como los nuevos. También les ayuda a gestionar los contenidos y la comunicación, y a protegerse, a sí mismos y a sus familias, de riesgos potenciales asociados al uso de estos servicios (Ofcom, s.f.)⁶.

En Canadá, en la web de la semana de la Alfabetización mediática, evento anual que tiene lugar cada noviembre desde 2006 con el apoyo del sector público y privado, se define de este modo: “el proceso a través del cual los individuos se vuelven competentes mediáticamente, esto es, capaces de entender capaces de entender de forma crítica la naturaleza, técnicas y el impacto de los mensajes y producciones de los medios.”⁷ (MediaSmarts y Canadian Teachers’ Federation, 2015)

⁶ La traducción es nuestra. Cita original: “Media literacy enables people to have the skills, knowledge and understanding to make full use of the opportunities presented by both traditional and new communications services. Media literacy also helps people to manage content and communications, and protect themselves and their families from the potential risks associated with using these services”

⁷ La traducción es nuestra. Cita original: “Media education is the process through which individuals become media literate – able to critically understand the nature, techniques and impacts of media messages and productions”. La definición está recogida en la web de un evento de gran prestigio para la educación canadiense como es la Media Literacy Week. Organizada por la Federación de Profesores Canadienses (Canadian Teachers’ Federation), aglutinador de sindicatos del sector, y la organización MediaSmarts, entre cuyos soportes financieros encontramos tanto al gobierno de Canadá como a empresas de la talla de Google.

Según Gutiérrez y Tyner, expertos en la materia: “La alfabetización mediática, o mejor, la alfabetización (sin calificativo), por su actual condición de «mediática», debería abordar todos los aspectos, objetivos, contenidos, implicaciones, etc. relacionados con la presencia e importancia de los medios en nuestra sociedad” (2012, p. 38).

Pérez Tornero completa todas estas definiciones indicando el cambio de paradigma que se ha dado, con respecto a la alfabetización mediática, en los últimos años, de un modelo más centrado desarrollar en las capacidades de autonomía y de análisis crítico del discurso al desarrollo de otras capacidades relevantes: “hoy en día, el énfasis fundamental de esta nueva alfabetización hay que ponerlo, además, en la capacidad de generar nuevos contenidos, de interactuar y de participar en las nuevas relaciones que tejen las nuevas redes” (Pérez Tornero, 2008, p. 22-23).

Del análisis más detenido de estas aproximaciones podemos destacar que:

- Se aborda el estudio específico de las piezas mediáticas insertas dentro del sistema cultural de una sociedad y de un sistema de producción determinados, es decir, no como elementos independientes sino como productos de un momento histórico-social concreto y de una industria que cumple unas funciones y que tiene unos objetivos, principalmente comerciales. Por tanto, los individuos, además de ciudadanos son también, y al mismo nivel –con todas las implicaciones peligrosas que esto conlleva– consumidores.
- Aunque en algunas definiciones permanece la tendencia a enfatizar sólo la

parte receptiva de la alfabetización mediática, en la mayoría los objetos de estudio son tanto la forma de presentar los contenidos, estudio de los códigos empleados (esto es la “lectura”, el análisis) como de los significados a los que remiten y su aplicación práctica para la auto-expresión (“la escritura”).

- La mayoría de las definiciones apuntan que la alfabetización mediática debe llevar aparejado el desarrollo de nociones de criticidad en los individuos como parte ineludible de estos aprendizajes.

4.1.3. Sobre la alfabetización informacional

Para una de las organizaciones más importantes de bibliotecarios, el Chatered Institute of Library and Information Professionals (CILIP), “Alfabetización informacional es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética” (Calderón Rehecho, 2010)

La UNESCO propuso en 2008 una serie de indicadores que definen la adquisición de esta competencia: a) reconocer las necesidades de información, b) localizar y evaluar la calidad de la información, c) guardar y recuperar la información, d) hacer uso ético y eficiente de la información, e) aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (2008, p. 7).

Por su parte, la Asociación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios (más conocida entre los profesionales del gremio por sus siglas en inglés, IFLA) recoge, en su web, la definición divulgada a partir de un informe publicado por la

Asociación Americana de Bibliotecarios (American Library Association, ALA), y que en la actualidad es de las interpretaciones más populares: “Es un conjunto de habilidades a través de las cuales los individuos deben ser capaces de reconocer cuándo necesitan información, y tener las destrezas para localizarla, evaluarla y usarla efectivamente” (ALA, 1989)⁸.

Otra institución importante para los investigadores de la alfabetización informacional es al ACRL (Association of College and Research Libraries), una división de la ALA, que en 2015 revisó la definición precedente: “el desarrollo de habilidades integradas que incluya la búsqueda reflexiva de información, la comprensión de los procesos de producción y jerarquización de la información, y el uso que se le da en la creación de nuevos conocimientos y la participación ética en comunidades de aprendizaje” (2015)⁹.

Se puede apreciar un consenso entre las definiciones de la alfabetización informacional. El centro es la información y el acento se pone sobre las tareas para la optimización de su uso. Si bien este tipo de habilidades y conocimientos antes de la llegada de Internet era relevante, la explosión actual de información de diversa calidad en la red, hace que el entrenamiento para ser competente en el tratamiento de la información y la reflexión sobre estas tareas y sobre la calidad y veracidad de esta poderosa materia prima sean un imperativo formativo. En un análisis más detenido

⁸ La traducción es nuestra. Cita original: “information literacy is a set of abilities requiring individuals to “recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information”.

⁹ La traducción es nuestra. Cita original: “the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning”.

de las tareas asociadas a esta alfabetización, vemos que se pueden dividir en un bloque sobre el estudio de la información: su búsqueda, su selección, su almacenamiento y su recuperación; y otro bloque concerniente a la creación y el compartir nuevos conocimientos, a través de la participación en redes para tal efecto. De nuevo un apartado dedicado a la recepción y al análisis, y otro dedicado a la producción. También añaden elementos reflexivos y éticos, que podrían entenderse como una aproximación a actitudes críticas.

4.1.4. Sobre la alfabetización digital

La UNESCO considera que la alfabetización digital es un término paraguas bajo el que se integran varios aspectos, algunas veces usados como sinónimos, pero que ellos diferencian. Estos serían la alfabetización en TIC, referida al conjunto de habilidades que hacen posible la participación en una sociedad donde los servicios y ofertas culturales se encuentran, mayormente, en soportes informatizados y distribuidos por Internet; la alfabetización tecnológica que está vinculada a una comprensión más profunda de la tecnología digital y comprende tanto el desarrollo personal como el de las habilidades técnicas; y por último, la alfabetización informacional, enfocada sobre uno de los aspectos clave de la sociedad del conocimiento: la habilidad de localizar, identificar, recuperar, procesar y usar la información digital de forma óptima (UNESCO, 2011b, p. 2).

Para el Comité Económico y Social Europeo,

por defecto, la alfabetización digital es una herramienta esencial, la única manera de acceso

a lo que solía ser la cultura en sentido amplio, vista como vínculo entre la población. Sin esta herramienta hay menos oportunidades de conexión, intercambio y de desarrollar nuevas habilidades (Comité Económico y Social Europeo, 2011)¹⁰

Asimismo, según Casado Ortiz, presidente del Foro para la Investigación y la Acción Participativa para el desarrollo de la sociedad de la comunicación (FIAP), la alfabetización digital se entiende como

el proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las *infotecnologías* y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios (2006, p. 68)

y añade un aporte muy interesante:

El adiestramiento en el manejo de las *infotecnologías* es importante, pero solamente es el primer escalón del proyecto educativo. Además de saber cómo hacer funcionar los aparatos, es preciso atender al cuándo, al porqué y al para qué se debe recurrir a ellos (2006, p. 71)

Con respecto a estos términos observamos que ponen el acento sobre la optimización en el uso de los nuevos dispositivos y las múltiples aplicaciones dependiendo de aquellas actividades que queramos realizar. Hay un claro solapamiento con la alfabetización informacional, en las aproximaciones de la UNESCO y en la del Consejo Europeo. Esto pone de manifiesto la relación intrínseca

¹⁰ La traducción es nuestra. La original: by default, digital literacy is an essential tool – the only way of accessing what used to be culture in the wider sense, viewed as the link between people. Without this tool there is less opportunity to approach other people or gain new skills (European Social and Economic Committee, 2011).

entre la tecnología y la información, en tanto que la primera actúa como amplificador de los medios de almacenaje de la segunda. Y aunque no es tan evidente, también existe una conexión con la alfabetización mediática, en el sentido de que la tecnología también amplía y renueva las posibilidades expresivas en la representación de la realidad, por lo tanto, entendemos que para que se dé una alfabetización mediática completa se deben entender, también, los procesos técnicos, aunque sea a un nivel básico. Es interesante destacar que también con respecto a las TIC es necesario desarrollar el sentido crítico en su uso, tal y como se apunta en la última definición. Y no sólo porque la alfabetización tecnológica crítica incide sobre la educación de los consumidores, el consumo cívico, sino también para optimizar su uso funcional.

Este sentido último, del desarrollo de capacidades críticas para entender los mensajes de los medios, de discernir la calidad de las informaciones y las fuentes que las producen, de saber cuándo necesitamos una tecnología determinada o cómo mantener nuestros recursos para que nos presten el mejor servicio, encontramos que es un área común a la alfabetización informacional, e incluso a la alfabetización mediática. Por otra parte, nos parecen obvias las interrelaciones de estas tres áreas de conocimiento hasta el punto de que para que se pueda dar una alfabetización mediática completa son necesarios los conocimientos de los otros dos campos (informacional y digital). Es por ello que, además de estas definiciones, diversos organismos han desarrollado unos marcos de estudio para organizar estas categorías y que sea más sencillo, por ejemplo para los docentes, integrar estos conocimientos con respecto a las materias que imparten o en el currículo escolar. Veremos estos modelos en el apartado 4.2. de este mismo capítulo.

4.1.5. Sobre la educomunicación

En paralelo al uso del término alfabetización mediática se ha venido usando, también, el de educación en comunicación o *educomunicación*. Esta área del conocimiento comienza a desarrollarse en los años sesenta en Latinoamérica de la mano del pedagogo brasileño Paulo Freire (1975). Este educador, dedicado a la alfabetización de adultos, concebía la importancia de esta labor como clave para dar voz, para empoderar, a aquellos a los que, por su circunstancia socioeconómica, se les había desposeído de esta herramienta para la expresión y, por tanto, de otras muchas posibilidades de desarrollo. La alfabetización de Freire no se limitaba a la enseñanza de las habilidades lecto-escritoras a través de un modelo tradicional, sino de un modo en el que los alumnos se implicaran y fueran conscientes de sus aprendizajes, de sí mismos y del entorno en que vivían, especialmente del reflejo que del mundo hacían los medios, articulados desde los discursos dominantes, y así empoderarse:

La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación (Freire, 1975, p. 124).

Las diferencias entre el uso de alfabetización mediática y educomunicación tienen un trasfondo filosófico-filológico. El profesor Martínez-Salanova reflexiona en su web sobre las diferencias entre este término y su, supuesto homólogo, la alfabetización mediática:

Alfabetización es, según el diccionario de la lengua, “enseñar a leer y a escribir”, por lo que la denominación alfabetización mediática, puede ser entonces, aprender a leer y a escribir los medios. Esto es muy poco. Hablamos de competencias, logros que debieran adquirir los ciudadanos en su aprendizaje, mediáticas. ¿Por qué no aspirar a más?

La educación y la comunicación sí deben aspirar a más, la primera a ser algo más que enseñanza, didáctica o instrucción, la comunicación a ser algo más que utilización de los recursos mediáticos, la información o el espectáculo. Ambas a promover la participación ciudadana, la expresión libre y el derecho a la comunicación responsable (Martínez-Salanova, 2011).

Por otra parte, la UNESCO, en su currículo para la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), prefiere alfabetización por ser, según ellos, un término más extendido y, por tanto, más sencilla su traducción y aplicación práctica en distintos entornos. De este mismo modo, las instituciones europeas utilizan alfabetización mediática y digital (en inglés, *media literacy*, *digital literacy*)

4.1.6. Sobre el concepto de literacidad crítica

Otro término al que deberíamos prestar atención para cubrir la totalidad del espectro conceptual es el de literacidad crítica. Más recientemente popularizado por el filólogo Daniel Cassany y las investigaciones realizadas dentro del grupo de investigación *Literacitat crítica* de la Universidad Pompeu Fabra, que él mismo lidera. Este autor diferencia entre alfabetismo y literacidad justificando que esta última, además de que ya ha habido autores iberoamericanos y españoles que han sentado los precedentes de su uso (Ames, 2002; Marí, 2005; Zavala, 2002), “permite deshacerse de las connotaciones negativas que arrastra el término *analfabeto* y

analfabetismo, que se ha usado a menudo como sinónimo de ignorante o inculto —cuando es obvio que una persona analfabeta puede poseer una rica cultura oral” (Cassany, 2005, p. 91).

La literacidad crítica será, entonces, la capacidad para comprender la ideología de un texto, es decir, el punto de vista desde el que está escrito, la mirada que proyecta. Para Cassany, ser crítico significa: situar el texto en su contexto inicial de partida, reconocer y participar en la práctica discursiva y calcular los efectos que causa un discurso en una comunidad (2005, p. 92). Pese a que las investigaciones de este autor están enfocadas fundamentalmente al análisis del discurso del código escrito pueden darnos pistas muy valiosas que complementen el estudio de otros textos como los guiones cinematográficos que están pensados para ser pronunciados en un contexto muy determinado y dentro de una composición de diferentes códigos.

4.2. Modelos de organización de terminologías y criterios

Son diversos los enfoques desde los que se han trazado criterios para orientar a los profesores en su labor de dotar a los alumnos de herramientas para hacerlos competentes frente a los contenidos de los medios, así como también a otros investigadores para seguir trazando propuestas curriculares que incluyan la educación en comunicación en toda su complejidad. En este punto analizaremos tres modelos: el más general desarrollado por el Ministerio de Educación y Cultura español, a partir de ahora MEC, (2011b); el segundo, una propuesta curricular orientada a formar a los docentes, el Currículo en Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) de la UNESCO (2011a); en tercer lugar, un modelo más concreto,

la propuesta articulada de dimensiones e indicadores para la competencia audiovisual de Ferrés (2006).

4.2.1. Modelo del Proyecto Mediascopio (MEC, 2011b)

El informe que recoge este modelo fue presentado por el Ministerio de Educación y Cultura en 2011. Cinco años antes, en 2006, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) activó este proyecto (que entre otros antecedentes cuenta con los proyectos Mercurio, para la alfabetización audiovisual, o Atenea, para la alfabetización digital). Sus objetivos eran ofrecer a los profesores formación relacionada con la alfabetización mediática; diseñar y difundir materiales didácticos que ayudasen en la incorporación de los medios en el aula; lograr la colaboración de los medios de comunicación; orientar a las familias; promover una visión más reflexiva sobre los medios, las tecnologías y su papel en la vida de los ciudadanos; y favorecer la difusión de metodologías de uso multidisciplinar para el trabajo sobre los medios en las aulas (MEC, 2011, p. 25-26).

Este proyecto se inscribe dentro de las novedades que introdujo la LOE (2006), entre ellas el concepto de ‘competencia básica’ (más tarde, con la LOMCE [2013], cambió a ‘competencia clave’). Este proyecto defiende que la educación mediática “se perfila como un ámbito de conocimiento indispensable para que el alumnado adquiriera las capacidades a las que se refieren las ocho competencias básicas” (MEC, 2011, p. 69). Ofrece una triple perspectiva:

- a. Educación con medios: se refiere a la educación con TIC, a la utilización de

medios como fuentes de información y como recursos fundamentales relacionados con todas las competencias, pero especialmente con las de tratamiento de la información y competencia digital.

- b. Educación en medios: referida a la adquisición de conocimientos sobre las estructuras comunicativas que constituyen los mensajes mediáticos, independientemente del formato de su presentación (audio, texto, vídeo y texto, audiovisual, etc.). Las competencias sobre las que se incide más en este punto son las que desarrollan la comunicación lingüística y la cultural y artística.
- c. Educación ante los medios: se trata del enfoque crítico y reflexivo sobre los mensajes que nos llegan desde los medios. Conecta definitivamente con las competencias social y ciudadana, y la de autonomía e iniciativa personal.

Así mismo, todas ellas inciden, de un modo u otro, sobre la competencia de aprender a aprender. Esta perspectiva sobre la educación en comunicación enfatiza el trabajo transversal e integrado de estos aspectos conjuntamente con los contenidos de las materias curriculares.

4.2.2. Currículo en Alfabetización Mediática e Informativa (Currículo AMI) de la UNESCO (2011a)

También en 2011, la UNESCO, organización de capital importancia en la investigación y promoción de programas y proyectos a nivel mundial destinados a la

alfabetización en todas sus variantes, presentó este informe. Principalmente dirigido a los profesores, propone un conjunto de criterios que aúna el complejo abordaje de las alfabetizaciones para entender los mensajes de los diversos medios que encontramos en la actualidad. El Currículo AMI parte de la discusión de expertos en la materia, entre cuyas conclusiones se avinieron a englobar la alfabetización mediática y la informativa bajo un mismo paraguas. En este caso la alfabetización digital no se trata tan en profundidad, o queda reducida a ciertos elementos relativos a la alfabetización informativa justificándose en que es un tema que se trató ampliamente en otro documento, el UNESCO ICT Competency Standards for Teachers (2008). También explica que reconoce que los profesores se pueden encontrar con el término ‘educación de medios’ o *media education*, pero que ellos han preferido mantener la palabra alfabetización “con el fin de armonizar las diferentes nociones y poder converger en las plataformas de entrega” (UNESCO, 2011a, p. 19).

El objetivo de este modelo es “proveer sistemas de educación para profesores en países desarrollados y en desarrollo con un marco para construir un programa a fin de que los profesores sean alfabetizados en medios e información” (UNESCO, 2011a, p. 19). Así mismo proponen que los mismos educadores participen en la revisión y enriquecimiento constante de este documento a fin de que siga creciendo de una forma orgánica.

Este currículo presenta tres grandes áreas temáticas que están interrelacionadas y que enmarcan las actividades propuestas. Estas son:

- a. Conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos

democráticos y la participación social. Incluye “una variedad de materias que se superponen en relación a la función y a la importancia de los medios e información” (UNESCO, 2011a, p. 25). Sus objetivos son despertar un entendimiento crítico y mejorar la habilidad de los ciudadanos para conocer los flujos informativos, usar la información de un modo ético y responsable, así como participar en el desarrollo de la sociedad democrática.

- b. Evaluación de los textos mediáticos y fuentes de la información. Explora la representación de la realidad en los diferentes medios, así como la transmisión de ideas y valores. Otra de sus metas es dotar a los docentes de capacidades para examinar y entender cómo se produce el contenido de los medios y la información.
- c. Producción y uso de los medios y la información. Promueve el desarrollo de competencias para que los usuarios no sean meros consumidores, sino que también tengan las herramientas para auto-expresarse, es decir, para ser *prosumidores* (productores y consumidores). Además, defiende el aprendizaje del uso de las diversas plataformas para compartir información, como redes sociales, de forma segura.

Estos tres focos incluyen elementos críticos de las tres alfabetizaciones principales que describíamos en el punto de las 2.1.: mediática, informacional y digital. Además, todos ellos se integran necesariamente, conduciendo el primero al segundo y este, al tercero, que desde una perspectiva práctica prevé la mejora del primero.

4.2.3. Propuesta articulada de dimensiones e indicadores para la competencia en comunicación audiovisual (Ferrés, 2006)

Además de estos dos modelos más generales, hay que tener en cuenta, también, modelos de evaluación elaborados y presentados por expertos, como el de Ferrés. Este se centra en torno a la competencia en comunicación audiovisual que defiende como imprescindible para que los ciudadanos puedan llegar a adquirir, como mínimo, la competencia digital con sentido (2006, p. 10). Para ello, Ferrés plantea seis dimensiones fundamentales: el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, recepción y audiencia, ideología y valores, y por último, la dimensión estética. Divide, asimismo, los indicadores del logro de estas dimensiones en dos ámbitos interrelacionados: el de lo personal que ha de conjugar lo racional y lo emocional para alcanzar un equilibrio; y el de lo operativo, en el que interactúen la lectura crítica y expresión creativa. En la Tabla 3 podemos observar este modelo con más detalle:

1. EL LENGUAJE

Ámbitos de análisis:

-Los códigos: reúne una serie de capacidades para analizar y valorar los elementos (recursos formales vinculados a la imagen, puesta en escena, sonido, edición etc.) que conforman el modo de representación cinematográfico/audiovisual.

-Medios, tipos y géneros: capacidades para identificar las características expresivas de cada medio, distinguir los diferentes géneros e identificar las características de los diferentes relatos (incluye relato audiovisual; informativos; publicidad; concursos; magazines, *reality shows*, *talk shows* y debates).

Ámbitos de expresión: reúne una serie de capacidades para elaborar imágenes estáticas y en movimiento de forma creativa, haciendo un uso consciente de los recursos formales.

2. LA TECNOLOGÍA

Ámbitos de análisis: conocimiento de los principios fisiológicos y físicos que intervienen en la percepción de la comunicación audiovisual y de las innovaciones tecnológicas más relevantes que la hacen posible, así como de las capacidades para pensar cómo se han llevado a cabo efectos o filmaciones elementales.

Ámbitos de expresión: capacidades para el uso de equipos de registro visual y sonoro, edición de imagen y sonido, así como modificación digital de las imágenes a un nivel elemental.

3. PROCESOS Y AGENTES DE PRODUCCIÓN Y PROGRAMACIÓN

Ámbitos de análisis: conocimiento, a nivel elemental, de la estructura de los medios, de su funcionamiento inserto en un sistema, en una industria, así como de los procesos de producción.

Ámbitos de expresión: capacidades para detectar y valorar la priorización de temas, ámbitos y situaciones, así como los casos en los que el tratamiento de una información es ausente o insuficiente.

4. RECEPCIÓN Y AUDIENCIAS

Ámbitos de análisis: conjunto de conocimientos y capacidades reflexivas para dilucidar las relaciones que desarrollamos los espectadores con las imágenes (impacto emocional, cognitivo etc.)

Ámbitos de expresión: autoreconocimiento de nuestra situación como consumidores y del poder de estar informados adecuadamente; conocimiento de las posibilidades legales de reclamación y derechos como consumidor audiovisual.

5. VALORES E IDEOLOGÍA

Ámbitos de análisis: capacidad de detectar, analizar y valorar críticamente la ideología detrás de los mensajes audiovisuales.

Ámbito de expresión: capacidad para transmitir, conscientemente, valores a través de producciones sencillas.

6. ESTÉTICA

Ámbitos de análisis: capacidad para familiarizarse con aspectos formales (reconocer estilos, tendencias, calidad en las producciones, influencias artísticas, relación con otros medios artísticos etc.).

Ámbito de expresión: producir mensajes audiovisuales, a un nivel elemental, a través de los que puedan desarrollar su creatividad, sensibilidad y originalidad.

Tabla 3: Modelo de dimensiones e indicadores de Ferrés (Fuente: Ferrés, 2006. Elaboración propia)

4.2.4. Reflexión sobre los marcos y su posible aplicación

Hemos valorado estos tres marcos con la finalidad de aprovechar el trabajo desarrollado por otros expertos en materia de educación en comunicación para tener una mejor perspectiva desde la que analizar documentos, como leyes, que regulen o

que tengan una implicación directa sobre la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes en relación a esta área del conocimiento, por una parte; y por otra, analizar buenas prácticas en la aplicación de actividades y dinámicas puntuales, propuestas, proyectos y programas educativos, etc.

Somos conscientes de la existencia de otros modelos como el propuesto en 2009 por Celot y Pérez Tornero, *Study on assessment criteria for media literacy levels*, auspiciado por la Comisión Europea, diversas universidades y la EAVI; o el presentado por Pérez Rodríguez y Delgado en 2012 en un artículo, tras analizar distintos marcos para hacer converger los diferentes alfabetismos y competencias necesarias para una educación mediática completa. A pesar de que ambos modelos presentan elementos interesantes para la reflexión y para enriquecer futuras propuestas, dada la limitación espacial y temporal para realizar esta investigación, nos hemos decantado por los tres modelos desarrollados en los puntos anteriores. Las razones para esto han sido: a) el modelo presentado bajo el proyecto Mediascopio es sencillo y busca trazar vínculos claros con las demás competencias curriculares, aspecto propiciatorio para entender que esta área educativa no representa una carga para la formación de docentes, ni una distracción para la adquisición de otros conocimientos, procedimientos y actitudes previstas en el currículo escolar; b) el marco presentado por la UNESCO absorbe y hace suyas algunas de las premisas presentadas en el modelo de Celot y Pérez Tornero (que además son asesores de dicha institución); así mismo, es una propuesta flexible a la que se pueden añadir contenidos procedentes de las innovaciones y cambios que se dan en el volátil mundo de los medios de comunicación; c) la propuesta de Ferrés, centrada en la competencia audiovisual, nos ha parecido especialmente oportuna

para validar la integración de conocimientos, procedimientos y actitudes en actividades, dinámicas, proyectos y programas dentro del ámbito que interesa a esta tesis; y porque además ya se utilizó en 2011 para analizar los niveles de educación mediática en la ciudadanía (Ministerio de Educación, 2011b).

Tras analizar estos marcos concluimos que:

- Los marcos desarrollados por el Ministerio de Educación y Cultura y por la UNESCO bien podrían considerarse complementarios. El primero integra tres apartados que normalmente vemos separados: la tecnología (relacionada con la alfabetización digital), el estudio formal de los medios (relacionada con parte de la alfabetización mediática) y la reflexión crítica sobre los mismos (parte integrante de todas las alfabetizaciones); mientras que el modelo propuesto por la UNESCO reconoce la relevancia de prestar atención tanto a la recepción y al despertar de actitudes críticas a través del análisis de diversos medios, como a la exploración de procesos de producción de contenidos para dichos medios (e incluye elementos tanto de la alfabetización mediática como de la informacional y la digital). Estos modelos nos pueden servir para el abordaje de documentos legales, reguladores de la integración de estos conocimientos en el sistema educativo.
-
- Por otra parte, el modelo de Ferrés, por su concreción, a la par que profundidad en las dimensiones desarrolladas es óptimo para analizar cómo propuestas educativas, proyectos, programas, etc., integran la competencia audiovisual. A pesar de esto, se echa en falta, dentro de la dimensión del lenguaje, en el

ámbito de análisis y valoración, un punto sobre el lenguaje verbal en relación a la obra audiovisual (uso y ritmo de los diálogos, voz en off y otros recursos lingüísticos). Punto que, por otra parte, sí que se recoge en la misma dimensión, en el apartado sobre la expresión: “capacidad de asociar imágenes a textos verbales de forma original para conseguir síntesis expresivas con nuevos valores comunicativos” (Ferrés, 2006, p. 13).

Así pues, adelantamos que será en estos tres modelos en los que nos basaremos a la hora de diseñar el instrumento para la investigación de la cuarta parte de esta tesis.

Capítulo 5. Marco pedagógico de la educación literaria actual

5.1. Marco epistemológico de la pedagogía moderna

Las diferentes corrientes educativas guardan una estrecha relación con los modelos de sociedad que proyectan y, por tanto, con el modo de pensar y percibir el desarrollo del ser humano en cada momento: “los modelos pedagógicos son artificios o esquemas que guían la acción de los investigadores, profesores y educadores que los adoptan. No son neutros, pues simplifican y adoptan teorías, ideologías, fines, valores y normas” (Muñoz Sedano, 2000, p. 81).

De todos los paradigmas educativos se puede extraer algún aprendizaje aplicable, y casi todos perviven en mayor o menor grado en las prácticas de aula actuales. Así, desde los modelos más tradicionales hasta los de desarrollo más actual, cognitivismo, constructivismo, etc., todos han dejado su legado en forma de ideas que organizan la mente de los profesionales de la educación que dan forma a las propuestas educativas que se dan todos los días en los centros escolares. Los modelos teóricos que fundamentan las metodologías de la didáctica general actuales, así como las de las didácticas más específicas, beben de la herencia científico-pedagógica de numerosas corrientes investigadoras y prácticas (psicología, sociología y antropología principalmente). Beben de autores muy diversos: desde las propuestas de la Escuela Nueva (Decroly, Montessori, Dewey, Kilpatrick, etc.), de la escuela cooperativa y de la educación liberadora (respectivamente Freinet, y Freire, los más destacables), del conductismo (Skinner, Gagné, etc.), del constructivismo (Piaget, Vygotski y Ausubel, entre otros).

Todos estos avances, aun diferentes en sus objetivos y procederes en la labor educativa, se oponen en diferentes grados al modelo educativo tradicional. La primera corriente que se enfrentó de forma crítica a los postulados del paradigma conservador fue la Escuela Nueva, un conjunto heterogéneo de propuestas pedagógicas que, pese a no ser perfecto y tener muchas aristas que limar, guardaba muchas semejanzas con los planteamientos didácticos que se encuentran en la base de la formación que se imparte a los futuros docentes en las universidades hoy día. Cirigliano y Villaverde (1966) sintetizan en esta tabla el enfrentamiento entre las posiciones de la escuela tradicional y la escuela moderna:

LA EDUCACIÓN Desde el punto de vista	
TRADICIONAL	MODERNO
<i>Ser humano</i> : animal racional	<i>Ser humano</i> : organismo inteligente actuando en un medio social
INTELIGENCIA (memoria)	ACTIVIDAD
CONOCIMIENTOS	EXPERIENCIAS
Psicología de las facultades	Psicologías dinámicas, estructuralistas, topológicas
Actividad escolar: "enseñanza"	Actividad escolar: "aprendizaje"
Desarrollo de las habilidades del profesor	Desarrollo de habilidades en el educando (y diferentes en el profesor)
Métodos lógicos	Método científico
AUTOCRACIA	DEMOCRACIA
Fin externo	Fin inmanente a la actividad
CULTURA ESTÁTICA	CULTURA DINÁMICA
Verdad previamente hallada (por otros)	Verdad por descubrir
Lección (repetición): 45-50 minutos	Sesiones de trabajo: 5', 15', 30', 80' (variable)
Materias aisladas	Unidades de trabajo (áreas)
<i>Alejoandrinismo (metodologías puramente teóricas)</i>	<i>Escuelas activas (metodologías empíricas)</i>
Aprender: repetir lo que dicen los libros	Aprender: resolver problemas
<i>Evaluación</i> : examen (comprobación de conocimientos de la memoria)	<i>Evaluación</i> : diferentes modos (demostración de la adquisición de capacidades efectivas para resolver problemas)
Individuo aislado	Grupo (dinámicas en grupo)

Tabla 4: Diferencias entre la escuela tradicional y la escuela moderna (Fuente: Cirigliano y Villaverde (1966, p. 39) en Negrín Fajardo y Vergara Ciordia (2006, p. 6). Las adaptaciones, en cursiva, son nuestras)

Antes de efectuar la comparación entre estos dos modos, creemos conveniente realizar una aclaración. En este apartado estamos contraponiendo un modelo conservador de la educación que pervive incluso adaptándose a las circunstancias tecnológicas de hoy día, pero cuyos principios siguen prácticamente inalterables, frente a otro enfoque de la educación que encaja con la descripción que ofrecemos y que bebe de numerosas corrientes pedagógicas desarrolladas durante el siglo XX. Como decíamos, en las propuestas actuales podemos encontrar la influencia de la Escuela Nueva, del conductismo, del constructivismo, entre otras.

Así, por una parte, encontramos el modelo tradicional, representado por los siguientes elementos: magistocentrismo, enciclopedismo, verbalismo y pasividad (Negrín Fajardo y Vergara Ciordia, 2005). De una forma más detallada, este sistema se caracteriza por la rigidez: los roles del docente y del discente son muy estáticos, no permiten variación, el profesor es el experto, el que conoce y domina el conocimiento de su materia, y lo traspa a al alumno en una relación unidireccional y generalmente autoritaria. El conocimiento, está recogido en unos soportes, los libros (en la actualidad también puede ser en una web determinada, en una aplicación con contenido fijo), listo para que los estudiantes lo adquieran. La metodología es la repetición: leer, subrayar y memorizar datos para reproducirlos con la mayor exactitud en un examen escrito, o en algunos casos, oral. El error se castiga. El pensamiento divergente no está bien visto porque cuestiona el saber magistral del profesor. Las materias están aisladas, lo mismo que los individuos. El proceso de aprendizaje se asemeja al ensamblaje de un producto en una fábrica. El objetivo de este modelo es obtener trabajadores cualificados, que sepan leer, escribir y hacer cuentas, que sean pulcros, puntuales y obedientes. Así mismo, cabe señalar que este modelo educativo

es exclusivo en el sentido de que no concibe la puesta en marcha de ningún tipo de medida para tratar de incluir al alumnado proveniente de diferentes estratos socioeconómicos o con diferentes necesidades educativas. Como consecuencia privilegia el acceso de las clases pudientes a los altos niveles educativos, mientras que aquellos que no encajan en este sistema son relegados a trabajos sin cualificación o con baja cualificación. El axioma, figurado, que podría resumir este modelo podría ser “la letra con sangre entra” (Negrín Fajardo y Vergara Ciordia, 2006, p. 5).

En contraposición a este punto de vista, los paradigmas renovadores conciben el proceso educativo a través de una doble vertiente de enseñanza-aprendizaje: todos, tanto los docentes como los discentes están aprendiendo constantemente, y todos enseñan a todos. Abarcar todo el conocimiento es imposible, luego se educa para la adquisición de competencias, capacidades, que sirvan al alumnado, futuros ciudadanos, en sus vidas. El método de aprendizaje ya no son siempre la repetición y la memorización, los alumnos han de comprender aquello que estudian y para ello se aplican metodologías activas. La perspectiva sobre el error cambia: se torna en una oportunidad de aprendizaje, de mejora en el futuro. Se trabaja de forma colaborativa con otros profesores, también de forma interdisciplinar. El proceso de aprendizaje es orgánico, se asemeja a la vida misma. El objetivo, al menos aspiracional, de este modelo es formar ciudadanos, más allá del trabajo que vayan a tener: seres humanos creativos y resolutivos, conscientes de sus propios potenciales y respetuosos con su entorno. A diferencia del sistema tradicional, este modelo trata de ser inclusivo. Así pues, hay numerosas investigaciones y propuestas dirigidas a incluir a todo tipo de alumnado, sea cual sea su origen y procedencia y sus

necesidades educativas. La meta es intentar que todo alumno sea consciente de sus potenciales y de cómo aprovecharlos, a fin de lograr que la escuela sea un verdadero instrumento al servicio de la igualdad de oportunidades.

Aunque todavía queda mucho trabajo por hacer, las concepciones sobre la educación que se tienen en la actualidad han cambiado y luchan por encontrar soluciones que cumplan todos los objetivos: la comprensión de las necesidades educativas de los estudiantes, la inclusión de todos ellos, así como dotarles de una cultura y de unos conocimientos que les permitan desarrollarse laboralmente, como personas y como ciudadanos de una sociedad democrática.

5.2 Pedagogía de la Educación literaria

De forma paralela, la didáctica de la literatura antes, ahora Educación Literaria, ha evolucionado no solo con respecto a los antiguos paradigmas historicistas-memorísticos que afectaban a su enseñanza, sino también en su necesidad de adaptarse a los nuevos entornos tecnológicos-digitales. No obstante, en la actualidad, y en la práctica, es frecuente la pervivencia de programaciones didácticas bajo enfoques más tradicionales que conviven con propuestas novedosas que tratan de renovar y poner al día los viejos paradigmas entremezclándolos con aportaciones de teorías más actuales (Margallo, 2011; Mendoza Fillola, 2004; Prado Aragonés, 2004).

5.2.1. Perspectivas teóricas sobre la enseñanza de la literatura

Veamos a continuación las tres aproximaciones teóricas principales que han fundamentado en los últimos tiempos la pedagogía de la literatura y cuáles han sido

los fallos que han suscitado la necesidad de reajustarlos.

Los modelos pedagógicos más tradicionales estaban centrados en la figura del autor, emisor dotado de ciertas características psíquicas especiales y específicas que justificaban su consagración dentro del canon académico y su estudio por parte de los alumnos. Las corrientes que sustentaban este modelo eran el historicismo y el estilismo (Caro Valverde, 2015; Mendoza Fillola, 2004). El primero era una rigurosa disciplina de origen decimonónico que obsequiaba a los discentes con colecciones completas de datos sobre corrientes artísticas, autores fundamentales y sus obras ordenados de forma cronológica que debían memorizar y que apenas dejaba espacio para la reflexión. El estilismo, por su parte, consideraba a la literatura como forma particular del lenguaje justificada, según decíamos, por la psique del autor. El principal fallo de esta aproximación, según Díaz-Plaja (2002), es que se basa en la memorización de datos por lo que los alumnos no están adquiriendo un saber significativo y duradero.

A este modelo le sucedió otro centrado en el mensaje, el texto. Las teorías que fundamentan este enfoque fueron el formalismo y el estructuralismo (Caro Valverde, 2015; Mendoza Fillola, 2004). Los primeros trataron de entender las particularidades de la lengua, ya no en virtud de las características dadas por la figura del poeta sino por sí misma, “razonaron que la lengua literaria tenía como función desbaratar los automatismos de uso que suelen provocar un interés exclusivo por las referencias de los mensajes y falta de atención por su forma” (Caro Valverde, 2015, p. 266). Los estructuralistas, que retomarían y actualizarían muchas de las tesis formuladas por aquellos, continuaron ahondando en el análisis de las estructuras lingüísticas. Su

208

influencia en la didáctica dejó como herramienta común el uso del comentario de texto, a través del cual los estudiantes viviseccionan fragmentos de obras atendiendo a sus características estructurales. El defecto de este sistema es que ha terminado siendo demasiado mecánico (Díaz-Plaja, 2002). Además de incompleto, ya que sigue dependiente de conocimientos externos al alumno por lo que, sin una conexión con sus saberes y experiencias previos, sin una debida apropiación de los mecanismos de análisis, esta metodología mantiene la estela del modelo predecesor con la única diferencia de que en esta ocasión los datos adquiridos tienen una utilidad práctica, aunque con frecuencia desligada de la realidad del discente. Como señala Mendoza Fillola, “con frecuencia, el alumno se encuentra inerte ante el texto, conocedor de sus limitaciones y de que su «interpretación» posiblemente no corresponda con la fijada por la 'autoridad', es decir, el profesor o el crítico” (Mendoza Fillola, 2004, p. 56).

Las teorías más recientes se han enfocado en el receptor. Según Caro Valverde (2015), son las que se ajustan más al perfil comunicativo de la Educación Literaria actual en tanto que facilita a los alumnos la comprensión de la obra a través de la apropiación de su sentido,

todo lo cual es útil en las aulas porque así la obra literaria realmente se comunica con los lectores al poder corresponder estos al mensaje y a su autor con su interpretación personal, que ya no es eco semántico de intenciones ajenas sino sentido singular e innovador que emerge de la conexión con sus vidas (2015, pp. 267)

Las teorías en la base de este enfoque son muchas: la crítica literaria y las ideologías, la semiótica de la intertextualidad, la pragmática, la estética de la recepción, la deconstrucción y la neorretórica. El primer bloque incluye una amplia

miscelánea que abarca entre otras corrientes la sociología de la literatura (entre otros Goldmann, Lukács, Benjamin, Adorno y otros filósofos de la Escuela de Frankfurt), la literatura feminista (Beauvoir, Cixous, etc.), la semiótica de la cultura (Lotman, Eco, etc.) y la teoría de los polisistemas de Even-Zohar (1999). La semiótica de la intertextualidad nos remite al diálogo polifónico que en forma de juego de espejos se abre entre el texto, el lector y todas las posibles referencias dentro del propio texto y del propio lector y a través de las cuales la obra adquiere su “significancia” (según Caro Valverde, “el principio de la creación inventiva” [2015, p. 268]). Por otra parte, la pragmática, que enmarca las características de la comunicación literaria dentro de la comunicación social (Austin, Searle, y más recientemente, Van Dijk). La estética de la recepción, corriente que pone la interpretación del receptor en el centro. Jauss e Iser son dos de los representantes más notorios de esta teoría. Jauss (1976) propone, a través de su concepto clave, “el horizonte de expectativas”, la no neutralidad en la lectura, dado que tanto el emisor como el receptor vuelcan en el texto una serie de prejuicios, esperanzas, restricciones. Por otra parte, Iser (1987) atribuye a la lectura interpretativa la llave en la constitución misma del texto y su sentido, siendo este nuevo y único cada vez, así mismo confiere a la mente y a la imaginación el poder de “rellenar” de significado los vacíos informativos en el texto para que este sea coherente. La deconstrucción, cuyo máximo exponente es Derrida (1967), el cual predica descomposición del texto, o de cualquier otro artefacto cultural, para relativizar tanto su naturaleza, en tanto que signo arbitrario, como su significado, en tanto que subjetivo. Finalmente, la neorretórica (Perelman, 1997), corriente que recupera y actualiza el estudio de la retórica y de las figuras literarias de cara a la interpretación y construcción de discursos aplicados en multitud de disciplinas, como, por ejemplo, los de los medios de comunicación, la psicología o la ciencia jurídica.

Pese a todo esto, también esta aproximación teórica cuenta con obstáculos que dificultan la implantación de un enfoque formativo, global y coherente con el momento actual (Mendoza Fillola, 2004). Y es que la amplitud de teorías, procedimientos y metodologías conlleva a la desorientación de los docentes (Díaz-Plaja, 2002; Dueñas, 2012; Lomas, 2001) que, en muchos casos, ante la falta de formación o disponibilidad de tiempo para tal propósito, acaban volviendo sobre sus pasos para aplicar metodologías más tradicionales, pero que conocen más. No obstante, pese a esto, Mendoza (2004) apunta cierta unanimidad en algunos aspectos:

El enfoque didáctico basado en la actividad del receptor está ampliamente difundido, y comienza a ser aceptado de manera genérica. Así lo hemos planteado en diversos estudios (Mendoza, 1998, 2001, 2004) y la actual orientación didáctica recoge cada vez con mayor precisión las razones para plantear la formación literaria en el espacio de la interacción y de la comunicación que se genera entre el texto literario y su lector (Mendoza Fillola, 2005, pp. 47- 48).

Vista la fundación teórica de las principales corrientes de la educación literaria, a continuación pasaremos a desgranar sus objetivos actuales, configuradores, en cierto modo, del modelo educativo de la literatura.

5.2.2. Objetivos de la educación literaria

Los objetivos de la educación literaria están intrínsecamente vinculados a los de la educación lingüística. El objetivo de esta última es la competencia comunicativa, esto es, el desarrollo de las destrezas comunicativas para ser usadas en cualquier

contexto real o ficticio con cohesión, coherencia y adecuación por parte del usuario-aprendiz. Desde que con la LOGSE se introdujo el enfoque comunicativo con respecto a la enseñanza de la Lengua y la Literatura, algunos autores (Bombini, 2008; Dueñas, 2012) señalaron una posible pérdida de especificidad discursiva en el estudio y abordaje de los textos literarios, considerados ahora un “tipo de comunicación” más. Aunque para otros (Rienda, 2014; Romera, 1999), esta orientación es cabal entendiendo que

utilizar la Literatura como modelo lingüístico puede ser rentable desde diversos planos: desde el estrictamente lingüístico, nos ofrece la posibilidad de aprender un modelo de lengua bello, culto y pulido; desde el específicamente humano, contribuye a una formación integral más completa del individuo (...); desde el hedonismo, nos permite gozar del placer de la lectura (...) y, en fin, con el uso de los textos literarios la tarea didáctica no se hará tan ardua (Romera, 1999, p. 128).

En esta línea podemos añadir que la inclusión de la perspectiva comunicativa enriquece el estudio de la literatura, no ya en su representación más pura, esto es en los libros, sino también en todos aquellos campos limítrofes con otras artes donde podríamos incluir desde la ópera hasta los cómics, y también el cine, y con las que, además de emparentamiento, hay relaciones pedagógicas potencialmente útiles. Partiendo, pues, de este punto de vista expuesto por Romera (1999), podemos observar que, efectivamente, también estas otras representaciones nos ofrecen modelos lingüísticos determinados, así mismo, bellos, cultos y pulidos; que contribuyen a la formación del pensamiento, de los deseos y de la identidad de todos nosotros como seres humanos; y que permiten, asimismo, el placer de la observación, de la comprensión, del reconocimiento de referentes culturales de todas las épocas

(del mismo modo que nos alegramos, nos conmovemos y nos identificamos con una obra literaria cuando reconocemos en ella la vibración de otras obras literarias relevantes).

Salvando algunos matices, los objetivos de la educación literaria prácticamente no han variado a lo largo de los vaivenes legislativos y hasta cierto punto son coherentes con las propuestas de investigadores y expertos: de una parte, la promoción del disfrute de la actividad lectora a través del Plan Lector; de otra parte, se mantiene el estudio y análisis de textos, sus características estructurales, peculiaridades discursivas, pertenencia a géneros, etc.; así como la aproximación y valoración de diversas muestras del patrimonio literario universal de libre elección (para 1º y 2º de ESO) y nacional, centrado en la relación cronológica de movimientos artísticos y sus representantes más destacados (en 3º y 4º de ESO).

Uno de los objetivos que aún hoy se mantiene es la aproximación a la Historia de la Literatura entendida como una correlación cronológica de corrientes literarias que recogen datos de las figuras más emblemáticas de cada momento y las características de su obra. Lomas y Osoro (1996) hacen una reflexión sobre el reflejo de este aspecto en la LOGSE que, sin embargo, puede ser válido también para lo prescrito en la LOE y en la LOMCE:

lo literario se aborda básicamente bajo un prisma historicista (como historia de los periodos y de los géneros literarios) que se da la mano con un análisis puramente formal de los textos e ignora la posibilidad de un tratamiento educativo de los valores pragmáticos de las obras literarias, de la plurifuncionalidad del discurso literario, de aspectos como los referidos a la recepción estética, a la producción estética del sentido o a los factores socioculturales que

condicionan la producción y la recepción literarias (1996, p. 47)

En la actualidad, para renovar este objetivo sin duda relevante en su medida, se requiere plegar los contenidos de tipo historicista al interés por los textos, los temas literarios, la literatura comparada y las necesidades e intereses de los alumnos, de forma que se ayude a los discentes a incorporar el conocimiento de tipo academicista como instrumento de profundización oportuno de sus herramientas para la recepción y valoración crítica de los textos, así como para el enriquecimiento personal del intertexto lector (Caro Valverde, 2015; Dueñas, 2012; Mendoza Fillola, 2004).

Otro objetivo, el estudio de las tipologías discursivas y el análisis de textos a través del comentario no se deshecha. Se recomienda, sin embargo, su actualización de forma que proporcionen “organizadores previos y modelos textuales orientados a la construcción pragmática de la competencia comunicativa de la literatura” (Caro Valverde, 2015). Mendoza Fillola (2004) ofrece un modelo en el que hace valer actividades que fomenten, en este sentido, la capacidad receptiva de los discentes-lectores. Entre otros objetivos de su modelo: “formar para la apreciación crítica de los valores estéticos y de valores culturales, aportando razones, juicios, y opiniones valorativas apoyados en conocimientos específicos (histórico-literarios, uso literario del sistema lingüístico, convencionalismos del código literario, etc.)”, así como “estimular la participación receptiva en la observación el análisis de los aspectos artísticos y creativos de las producciones literarias” y “colaborar en la madurez intelectual personal de los escolares, ofreciéndoles experiencias de recepción/valoración de modo individual y colectivo (...)” (2004, pp.70-71). Mientras que Caro Valverde (2015) presenta un modelo que suma a los objetivos de Mendoza

Fillola el de aprovechar los modelos textuales para la práctica creativa de la producción escrita.

Siguiendo la línea marcada por autores como Mendoza Fillola, otro objetivo “sería, pues, desarrollar la competencia lecto-literaria y lograr un planteamiento significativo para la formación literaria, a través de la secuenciación de contenidos conceptuales y, sobre todo, procedimentales, acorde con las motivaciones, intereses y capacidades de los alumnos” (Mendoza Fillola, 2004, p. 60). La LOE abundó, como novedad con respecto a los anteriores textos educativos, sobre la necesidad de la promoción de la lectura, no solo como base para el desarrollo de las destrezas comunicativas, sino también para el disfrute: “hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores” (MECD, 2007, p. 732).

Otro objetivo didáctico propuesto por Mendoza Fillola (2004) es el de la potenciación de la competencia literaria y del intertexto lector, lo cual comienza a entrescribirse muy sutilmente en la LOE y se instala algo más detalladamente con la entrada de la LOMCE. Precisamente con respecto a esta cuestión, llama la atención que, mientras que como resultado de la aplicación de la última reforma educativa se recortan las horas lectivas de materias “artísticas” como Música y Plástica y Educación Visual –que pasan a ser opcionales, dando como consecuencia el que no todos los alumnos tengan un marco de conocimientos culturales completo–, en la materia de Lengua y Literatura se insta a buscar la relación entre los estudios literarios y el resto de las artes: en los criterios de evaluación para toda la ESO, “promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura,

cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas...), personajes, temas, etc. de todas las épocas” (MECD, 2015, p. 364, 370); y entre los estándares del aprendizaje evaluables, también para todos los cursos de ESO, “desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...)” y “compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve” (RD 1105/2014, p. 364, 370). Siendo por una parte una tarea algo más ardua dado que de algún modo obliga a los docentes de Lengua y Literatura a un esfuerzo mayor, aunque no deja de ser interesante, novedoso y un reconocimiento totalmente necesario en el contexto actual que, como veíamos, venían reclamando profesores, investigadores y expertos.

Hasta ahora hemos visto enfoques que engloban la competencia literaria como parte de la competencia comunicativa. No obstante, se puede ver de otro modo: la educación literaria también puede contar entre sus objetivos con el desarrollo de la competencia comunicativa “en la medida que dicha competencia determina de manera decisiva la construcción del sujeto” (Sánchez Corral, 2003, p. 293). Entiende este autor que la literatura posee, en tanto que discurso específico y peculiar, ciertas “potencialidades significativas, expresivas y liberadoras” (Sánchez Corral, 2003, p. 293) que pueden ser efectivas con mayor profundidad en los discentes de esta etapa. Se concibe la experiencia literaria como “una transformación que le ocurre ineludiblemente a todo lector cómplice con los textos” (Sánchez Corral, 2003, p.293),

como constructora de la identidad, en proceso en los adolescentes, a través de la interpretación y comprensión de diversas formas expresivas del lenguaje estético. Además, no sólo le conecta, continúa, con producciones pasadas y situaciones históricas diversas, sino que el entendimiento de estas otras realidades contribuye a construir una percepción más plena de las representaciones literarias actuales, así como otros fenómenos culturales (Sánchez Corral, 2003).

En esta línea, y como ya adelantábamos al inicio de esta tesis, dominar los lenguajes principales para la comunicación en los diversos momentos de su historia equivale, desde las perspectivas cognitiva y etnolingüística, a construir las representaciones de la realidad y esto es, en cierto modo, a darle forma y poder influir en las percepciones que sobre el mundo tienen el resto de los seres humanos implicados en la comunicación. De un modo más sintético, uno de los objetivos fundamentales de la educación literaria es dotar a los alumnos de las herramientas para que sepan comprender e interpretar el discurso literario de modo que ellos mismos sepan apropiarse de este y producir sus propios discursos, esto es, en otras palabras, hacer que logren la competencia literaria suficiente (Caro Valverde, 2015; Mendoza Fillola, 2003; Prado Aragonés, 2004; Sánchez Corral, 2003).

Así pues, a modo de síntesis, el objetivo primordial de la educación literaria es conseguir que los alumnos profundicen en su competencia literaria gracias a una retroalimentación conjunta con el desarrollo de la competencia comunicativa. Pasaremos, a continuación, a definir en mayor detalle el concepto de competencia literaria y su relación con la competencia comunicativa.

5.2.3. La competencia literaria

En tanto que el texto literario es una forma comunicativa específica, la competencia literaria, objetivo de la educación literaria, está vinculada al desarrollo de la competencia comunicativa, a la profundización en el uso de todas las destrezas comunicativas en contextos reales del uso de la lengua incluyendo, claro está, el ámbito literario.

De un modo muy simplificado, sobre la competencia comunicativa existen dos corrientes principales: el enfoque de la comunicación lingüística del hablante-oyente ideal propuesto por Chomsky (1965) centrado en el peso que las normas gramaticales tienen en la configuración de un lenguaje, de una parte; y de otra, los que critican que esta aproximación está incompleta y rechazan esta situación de abstracción, aludiendo que también es necesario prestar atención a las particularidades en el uso del lenguaje dependiente de diferentes variables tales como el contexto en el que se da la comunicación y el origen socio-cultural de los hablantes. En esta línea se encuentran las aportaciones de Hymes (1972), Canale (1983), o Gumperz (1978).

Apunta Cenoz Iragui:

La competencia comunicativa no es solamente una extensión de la competencia lingüística, a la que se le han añadido las reglas relacionadas con el uso. No se trata únicamente de una adición cuantitativa, es también y, sobre todo, una ampliación cualitativa. El concepto de “competencia lingüística” se refiere al conocimiento de determinadas reglas mientras que la competencia comunicativa incluye además la habilidad o la destreza para utilizar ese conocimiento (2004, p. 450).

Paralelamente, con respecto a la competencia literaria encontramos diversas posiciones, partiendo del inmanentismo, desde el reconocimiento de las características del texto literario basadas en una “gramática literaria universal” (Aguar e Silva, 1980), con la dificultad que esto conlleva, a las posiciones, como las defendidas por Jean-Jacques Thomas (1978) en donde se precisa que esta competencia es una facultad susceptible de ser aprendida y madurada en la relación entre los lectores y su interpretación de los textos literarios.

Así pues, dentro de esta segunda tendencia se desarrolla la posibilidad para el desarrollo de una competencia literaria en relación a la competencia comunicativa. Y hemos observado dos bloques de definiciones en relación a la conceptualización de la competencia literaria. Siendo ambos complementarios, nos parece significativa esta diferencia cualitativa que pasamos a exponer. El primero centra toda su atención alrededor de la competencia lectora, la activación del intertexto lector, y el enriquecimiento del conjunto de conocimientos literario-culturales. Parte de la premisa dada por Culler, que definía la competencia literaria como “el conjunto de convenciones para leer los textos literarios” (Culler, 1975, p.169). Así pues,

Culler abogó por una especie de gramática literaria derivada de los avances epistémicos de la competencia lingüística, donde destacó los conocimientos socioculturales que permiten reconocer rasgos exclusivos de los géneros literarios, así como sus aprendizajes de códigos literarios, de relaciones intertextuales y de aspectos metaliterarios con todo lo cual converge la experiencia vital del lector singular (Caro Valverde, 2015, p. 273).

A esta línea de investigación se suman otros como Stubbs (1988, p. 204): “la competencia literaria supone la capacidad de comprender distintos tipos de relación

semántica, entre lo que se dice y lo que se implica”; Fish (1989), que apunta que la adquisición de esta competencia pasa por “el resultado de la interiorización de las propiedades del discurso literario, incluyendo desde las técnicas y elementos retóricos hasta pasar por las delimitaciones genéricas, todo ello asimilado por la experiencia del lector” (Fish, 1989); Cantero y Mendoza (2003), “saber formar lectores que, autónomamente, gocen de los textos para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones” (2003, p. 55); hasta llegar a Mendoza Fillola (2004): “la competencia literaria se forma (...) gracias a la lectura y a las aportaciones que esta hace a través del ejercicio de la misma actividad y, especialmente, por los referentes que aporta a través de las experiencias de recepción” (2004, p. 210) y así concluye este autor que “leer es la base para la construcción de la competencia literaria (2004, p. 140).

No obstante, otro bloque de autores perfila que, aunque la capacidad interpretativa de los textos literarios es importante para el logro de la competencia literaria, también se requiere, al mismo nivel de importancia, del fomento de la capacidad productora, creativa e imaginativa de los discentes. Entre los teóricos que recogen este punto de vista, Van Dijk (1972, 120) expone que la competencia literaria es “la habilidad de los seres humanos para producir e interpretar textos literarios” (1972, p. 120; la traducción es nuestra). También, Bierwisch (1972) apuntaba que la competencia literaria es “una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos. No es una capacidad innata, sino una habilidad cuya determinación está condicionada por factores sociolingüísticos, históricos, estéticos y otros” (1972). En estudios más recientes, otros autores han reclamado el rescate de las competencias productoras (escritora y oral) conjuntamente con la competencia lectora (y de escucha) como parte

necesaria e indiscutible de una aproximación activa y significativa a la adquisición de la competencia literaria. De este modo Reyzábal y Tenorio apuntan que “la literatura (...) debe vivirse, y esto se produce cuando los alumnos hacen literatura mediante la escritura, ellos cuentan sus historias, se las leen a los otros, debaten...” (1994, p. 55). Así también, la profesora Caro Valverde, (2015) puntualiza que

el proceso comunicativo por el que se interesa la educación literaria comienza con la instancia de la lectura y acaba con la de la escritura. Entre una y otra existe transferencia si hay condiciones para que funcione la imaginación dentro de la simbolización, lo cual ocurre cuando la lectura produce sentido (2015, p. 279).

Concluimos con una definición muy completa:

entendemos por competencia literaria la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en acto y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales tanto para la optimización de los mensajes en el marco de la competencia comunicativa como para la culminación del singular proceso didáctico de la literatura en su triple dimensión (ontológica, social-axiológica y academicista) (Rienda, 2014, p. 773).

Y con la reflexión de que quizás “la escritura creativa «enseña» a menudo más que grandes lecciones magistrales sobre el proceso que han seguido los grandes escritores para construir sus obras” (Bordons y Díaz-Plaja, 2006, p. 9), contribuyendo así a generar un ambiente de reflexión sobre estos textos desde un enfoque diferente a la secuencia didáctica basada en la lectura y discusión posterior. Estos planteamientos abren la competencia literaria hacia una perspectiva más acorde con

la situación de prevalencia de los entornos hipermediáticos, escenarios caracterizados por la interacción entre textos, lenguajes, disciplinas y artes facilitadas por las TIC, las múltiples posibilidades informativas y creativas a disposición de los “prosumidores” gracias a Internet, y la diversidad de plataformas diseñadas o no *ad hoc* para albergar sus creaciones (Caro Valverde, 2015).

Conclusiones a la segunda parte: conjunción de itinerarios entre la educación mediática y la educación literaria.

La escuela actual se encuentra en un momento de tensión, en una encrucijada de tendencias educativas entre dos fuerzas que no tienen por qué ser opuestas: la formación de un ciudadano crítico y creativo que pueda abordar los retos de la sociedad futura y la preocupación de que esta formación le dote de los recursos necesarios para construir su vida laboral, una que ningún experto puede asomarse a vaticinar cómo será ni qué posibilidades ofrecerá a los alumnos actuales. De acuerdo con Escudero, hoy día

no se necesita tanto llenar las cabezas de los jóvenes con muchos contenidos cuanto, más bien, ‘formar bien sus cabezas’: habilidades cognitivas superiores como pensar, razonar, resolver problemas, comprender en profundidad la información y establecer relaciones significativas entre la pluralidad de conocimiento, así como perseguir un buen desarrollo personal y social (Escudero, 2014, en Moreno 2014, párr. 16).

De este modo, tratando de dar respuesta a los retos actuales, la pedagogía de hoy echa mano del vasto legado teórico y práctico del siglo XX. Así mismo, los fundamentos científicos de la educación literaria se nutren de diversas aportaciones que han añadido la perspectiva del lector-receptor a los tradicionales enfoques centrados bien en la figura del autor, bien en la obra, renovándolos para reajustar su validez al contexto vigente.

El presente entorno hipermediático –tecnológico e interactivo– exige actuaciones y prácticas activas que incorporen una competencia comunicativa y

mediática ligada a una comprensión de las nuevas manifestaciones literarias y también de aquellas expresiones que se encuentran en los límites de la literatura y otras artes (llamadas por algunos autores paraliteraturas). En este sentido, como ya apuntábamos, el enfoque comunicativo abrió una puerta que comenzó a disponer un escenario en el que se pudieran incluir, al mismo nivel que las representaciones literarias, otras expresiones artísticas procedentes del cruce entre la literatura y otras artes, lo que, citando nuevamente a Sánchez Noriega (2000), llamábamos en la introducción de la primera parte de esta tesis, la “fértil bastardía”, entre los que podemos incluir el cine, así como otras representaciones audiovisuales surgidas a partir de los cimientos que estableció el lenguaje cinematográfico.

Así mismo, los modelos tradicionales de enseñanza se han probado insuficientes y obsoletos para formar ciudadanos que vivan en este escenario donde la información está dispersa, donde es paradójicamente difícil informarse, donde para tener acceso a la información, así como para aprovechar todas las posibilidades comunicativas, hay que saber utilizar unas tecnologías determinadas, sin perder nunca de vista que también hay que dominar la interacción entre diversos códigos fruto de lo cual surgen nuevos significados. Para abordar este reto, que es la inclusión de la educación en comunicación, educomunicación o alfabetismos varios, hay que progresar hacia otras metodologías que se adapten a las circunstancias actuales. Aquí es donde cobran sentido las llamadas pedagogías del siglo XXI: las pedagogías críticas, las pedagogías inclusivas, el aprendizaje del conocimiento integrado, las inteligencias múltiples, incluso las pedagogías sistémicas (Carbonell Sebarroja, 2016), así como pedagogías que no entiendan la educación como un simulacro (Acaso, 2013), que impulsen al estudiante como auténtico protagonista de su proceso

educativo en el que el docente hable menos y escuche/observe más (Acaso, 2013, Finkel, 2008).

Como hemos visto, la meta de la educomunicación trasciende la mera alfabetización, va más allá porque es, precisamente, un proceso liberador e inclusivo: liberador porque a través del uso del pensamiento crítico y de la acción comunicativa trata de liberar a los seres humanos de una tendencia acomodaticia del pensamiento basado en prejuicios y preconcepciones; inclusivo porque para que se dé, precisa del intercambio dialógico de pareceres, de entrar en contacto con otras realidades, opiniones, puntos de vista, para ampliar la comprensión de las situaciones, en este caso, comunicativas.

Así pues, atendiendo a este modo de entender la educomunicación que engloba todas las alfabetizaciones, incluyendo la tradicional, estimamos que es posible aplicar los modelos que presentábamos para diseñar propuestas educativas (Mediascopio, MEC 2011b, AMI, UNESCO 2011a, y Ferrés, 2006) como marcos generales de diseño, y análisis, de propuestas educativas que incluyan tanto los objetivos de las competencias en comunicación lingüística y literaria, como los de unas competencias mediática y cinematográfica.

Asimismo, siguiendo con la reflexión iniciada en el primer bloque sobre las conexiones intertextuales entre la literatura y el cine, podemos establecer que el cine es al lenguaje audiovisual lo que la literatura a la Lengua y que, por tanto, es la matriz misma en la que se fraguan la “gramática” audiovisual, las convenciones del medio (posteriormente revisadas y referenciadas en otros medios audiovisuales), las

relaciones entre productores y consumidores, etc. Además, es un modelo expresivo con un alto potencial de aprovechamiento en el aula.

De este modo, el cine, por sí mismo, es un vehículo idóneo para el aprendizaje en el sentido de que integra todas las posibilidades pedagógicas modernas: admite (y es altamente recomendable) el desarrollo de la perspectiva crítica, la toma de consciencia sobre la construcción de narraciones en la actualidad; permite un aprendizaje que integra diversos saberes y que fomenta no sólo la adquisición de conocimiento teórico, sino también práctico; hace indispensable el trabajo cooperativo; activa el reconocimiento de las distintas capacidades y potencialidades en los alumnos, al tiempo que fomenta un intercambio de habilidades; así mismo, puede abrir canales para estrechar la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a las familias, tradicionalmente aislados en roles muy rígidos.

No obstante, estas posibilidades dependen en gran parte de lo que los marcos legislativos permiten. Así pues, en la siguiente parte revisaremos la legislación europea en materia de educación mediática y multialfabetizaciones. Tras esto, analizaremos las leyes educativas que hemos tenido en España durante el período democrático con la intención de valorar la evolución de los aspectos al respecto del tema que nos ocupa. Evaluaremos, finalmente, cómo es la coyuntura actual de cara a incluir el cine y los audiovisuales en nuestras aulas.

Introducción a la tercera parte: marcos legislativos de la educación en comunicación

Hasta ahora hemos explorado realidades teóricas: las conexiones intertextuales entre cine y literatura, los marcos terminológicos de la educación en comunicación y de la educación literaria. A partir de este bloque comenzamos a aterrizar en cuestiones prácticas. En el capítulo que presentamos a continuación trataremos los marcos legislativos de la educación en comunicación, tanto en Europa como en España, para poder observar cómo estas directrices afectan y moldean tanto la formación de futuros docentes como la actividad de los que ya están en activo.

Para este caso nos preguntaremos si la legislación actual acompaña la promoción de esta necesidad o si, por el contrario, pone resistencias a que se completen actuaciones de éxito en este sentido. La hipótesis que trataremos de aceptar o rechazar será “la legislación actual crea espacios para la intervención en materia de educación en comunicación”.

Capítulo 6. Marco legislativo de la Educación en Comunicación

6.1. La educación en comunicación en Europa

Los principales agentes inductores de la promoción de programas, proyectos y actividades para la educación mediática en Europa han sido, en principio, investigadores, docentes y expertos desde organizaciones no gubernamentales e instituciones nacionales e internacionales. El desarrollo de esta área del conocimiento ha estado marcado por la gran diversidad de aproximaciones teóricas y en ocasiones prácticas que sólo han ido alcanzando cierto consenso con el transcurrir del tiempo y sobre todo a partir de los años noventa (Pérez Tornero y Varis, 2010, p. 58). La UNESCO, organización que ya se destacara durante el siglo XX por su contribución a la promoción de la alfabetización tradicional y funcional, ha sido una de las piezas fundamentales para el aglutinamiento de estas diferentes perspectivas y para el intercambio de diversas experiencias y prácticas a través de congresos y seminarios. Algunos de los principales eventos que ha organizado han sido la Conferencia de Grünwald en 1982, la Conferencia de Toulouse en 1990, la Conferencia de Viena en 1999, el Seminario de Sevilla en 2002, y los acuerdos de la Agenda de Paris en 2007, entre otros acontecimientos.

1982 – Conferencia de Grünwald: reconocía el gran impacto que los medios de comunicación tenían en las vidas de los ciudadanos, y por tanto en su formación, y consideraba la necesidad de sistemas políticos y educativos que promoviesen el entendimiento crítico de estos fenómenos comunicativos. Recomendaba que para lograr esto se pusieran en marcha y se apoyasen programas de estudio completos en

educación mediática, con unos objetivos que incidían en el fomento de actitudes críticas, para todas las etapas educativas; que se ofreciera formación a los profesores; que se promocionase la investigación y otras actividades que pudieran beneficiar el desarrollo de este ámbito; así como el compromiso por parte de las autoridades para que todo eso fuera posible.

1990 – Conferencia de Toulouse: recoge el primer balance del desarrollo de las iniciativas que impulsó la declaración anterior con resultados muy desiguales dependiendo de las regiones. Se traza, por primera vez, un esbozo de currículo para la formación de profesores que incluía teorías y competencias clave para la educación mediática; historia de los medios, sus géneros y sus formatos; rudimentos para la producción de medios impresos y audiovisuales; y práctica para el desarrollo de habilidades relacionadas con la educación mediática.

1999 – Conferencia de Viena: refleja una reflexión producto de los cambios que suponían para la educación mediática la progresiva llegada de Internet y de nuevos dispositivos tecnológicos que daban paso a un nuevo paradigma comunicativo, el de la era digital. La organización se marca, entonces, una serie de nuevas metas que faciliten el entendimiento del impacto de las nuevas tecnologías y las nuevas formas comunicativas surgidas gracias a ellas y el desarrollo de nuevas orientaciones formativas. Se recomienda la introducción de estos aprendizajes no sólo en la educación formal, esto es en todas las etapas, incluidos los estudios superiores, sino también en lo que respecta a formación permanente (educación para toda la vida).

2002 – Seminario de Sevilla: representó la culminación de los esfuerzos realizados

hasta entonces para conformar un marco conceptual universal. Siendo el eje del evento la educación mediática de los jóvenes, se puso el acento en la necesidad de integrar los medios en el currículo, no sólo como simples herramientas de acceso o de soporte de la información, atendiendo tanto a las destrezas de análisis crítico como de producción creativa con la finalidad de enfatizar aspectos cívicos derivados como la promoción del sentimiento de comunidad, la participación y la responsabilidad social o el enriquecimiento cultural y personal. Las recomendaciones finales recogen cinco áreas en las que se ha de profundizar: la investigación, a través del mapeado de metodologías, la compilación de experiencias y modelos de evaluación, así como su difusión; la formación de docentes (niveles formales y no formales de la educación); el desarrollo de relaciones entre las iniciativas en promoción de la educación mediática y el sector audiovisual para tratar de implicarles en el trazado de orientaciones sobre consumo ético y responsable; la creación de redes de interconexión de profesionales del ámbito de la educomunicación y el público en general; visibilizar este ámbito educativo al público en general, implicar a toda la sociedad, no sólo a profesores y estudiantes, sino también a sus familias, a los políticos, a los consumidores, asociaciones, etc.

2007 – Agenda de París: en este congreso de expertos se materializan, finalmente, una serie de acuerdos sobre el abordaje de la alfabetización mediática que impulsarán definitivamente y orientarán las directivas y resoluciones que tomarán en los siguientes años las instituciones de la Unión Europea. Los expertos reunidos en la capital francesa redactaron doce recomendaciones que refrendaban la declaración de Grünwald y avances posteriores, incorporándoles aspectos fruto del debate y la reflexión de los últimos 25 años. Estas fueron: 1. Adoptar, con carácter urgente, una

definición de alfabetización mediática que refleje la compleja realidad mediática; 2. Reforzar los vínculos entre este ámbito educativo y el reconocimiento de la diversidad cultural, así como el respeto por los derechos humanos; 3. Mejorar la definición de las habilidades básicas y sistemas de evaluación; 4. Integrar la educación mediática en la formación de los docentes, incluyendo elementos teóricos y prácticos; 5. Desarrollar y elaborar métodos pedagógicos apropiados para este ámbito del conocimiento; 6. Movilizar responsables educativos –directores de centros educativos, jefes de estudio, inspectores– para que sean conscientes de la relevancia de la educación mediática; 7. Movilizar otros responsables educativos de la esfera social: padres y madres, familias, asociaciones, profesionales de los medios, etc.; 8. Posicionar la educación mediática como un aprendizaje clave para toda la vida que no sólo tiene lugar en la escuela, sino que ha de dirigirse a todos los ciudadanos en cualquier momento de su vida; 9. Desarrollar los estudios en el área de la educación mediática y las investigaciones relacionadas con este ámbito en la universidad; 10. Crear redes para el intercambio de experiencias; 11. Organizar y visibilizar el intercambio de experiencias; 12. Concienciar y sensibilizar a la sociedad sobre la relevancia de la educación mediática y movilizar a los responsables políticos para que legislen de un modo que favorezca la consecución de las recomendaciones aquí dadas.

Por otra parte, la Unión Europea ha legislado a remolque de las investigaciones y demandas de estas organizaciones e instituciones. Recordamos la definición de alfabetización mediática que ofrecía, en 2007, el Parlamento europeo:

las habilidades, conocimiento y entendimiento que permite a los consumidores usar los medios de forma efectiva y segura. Las personas competentes mediáticamente son capaces

de tomar decisiones informadas, entender la naturaleza de contenidos y servicios y aprovechar la totalidad de las oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación. Están más preparados para protegerse a sí mismos y a sus familias de materiales peligrosos u ofensivos. Por lo tanto, se debería fomentar la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad, así como un atento seguimiento de sus progresos (Parlamento Europeo y Consejo Europeo, 2007, p. 27).

En 2008, en el marco de un acuerdo para recomendar la inclusión de una asignatura de educación mediática en las escuelas europeas, el mismo organismo redefine y completa aquella versión: "implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos e imágenes" (Parlamento Europeo, 2008, principio 8)¹¹.

Encontramos, no obstante, que en ocasiones se le otorga mayor importancia, jerárquicamente, a la alfabetización digital. Englobando, esta, a la alfabetización mediática:

El primer desafío consiste en garantizar que todos los ciudadanos puedan adquirir competencias clave transversales, como capacidad para aprender a aprender y aptitud de comunicación, sentido de la iniciativa y el espíritu empresarial, competencia digital (incluida la alfabetización mediática) o conciencia y expresiones culturales (Comisión Europea, 2008, pp.10-11)¹²

¹¹ La traducción es nuestra. Cita original: "media literacy denotes the ability to use individual media unaided, to understand, and bring critical assessment to bear on, the various aspects of media as such and media content, and to communicate – irrespective of the context – and create and disseminate media content; notes in addition that, given the many sources available, what is most important is the ability to separate out information from the new media's flood of data and images and to categorize that information."

¹² La traducción es nuestra. Cita original: "A first challenge is to ensure that all citizens can

Las instituciones europeas son conscientes de la relevancia de la adquisición de la competencia mediática. Prueba de ello son todos los documentos legales, directrices, recomendaciones, informes, así como periódicas reuniones entre grupos de expertos organizadas en el seno de las instituciones europeas. La alfabetización mediática, sobre todo ligada al entorno de Internet, se percibe como una estrategia para empoderar a los consumidores, proteger a los menores y formar una ciudadanía más participativa y consciente. Esto se desarrolla a través de:

- La Recomendación del Consejo Europeo de 1998 sobre la protección de los menores y de la dignidad humana:

Objetivo: permitir que los menores utilicen de forma responsable los servicios en línea y evitar que accedan sin permiso de sus padres o educadores a contenidos legales que puedan perjudicar su desarrollo físico, mental o moral. Esto debe suponer, además de acciones coordinadas para la educación y sensibilización de los menores, la elaboración de ciertas normas (1998, Art. 2.2.1.)

- La comunicación del Consejo Europeo de 2003 sobre el futuro de la política reguladora europea en el sector audiovisual. De donde extraemos el siguiente fragmento:

El seguimiento que la Comisión piensa dar a los comentarios relacionados con la protección de los menores consistirá en la propuesta de actualización de la Recomendación del 98.

Entre otras, podrían incluirse cuestiones relacionadas con la alfabetización mediática, el

acquire transversal key competences such as learning-to-learn and communication skills, a sense of initiative and entrepreneurship, digital competence (incl. media literacy), cultural awareness and expression.”

derecho de réplica y las medidas contra la discriminación o la incitación al odio por razones de raza, sexo o nacionalidad en todos los medios en línea (Comisión Europea, 2003, Art 3.9)

- La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre la protección de menores y la dignidad humana en los servicios audiovisuales y de información on-line evoluciona en 2006 a:

La Recomendación invita a los Estados miembros a emprender acciones que permitan a los menores utilizar de manera responsable los servicios audiovisuales y de información en línea. Dicha responsabilidad puede obtenerse mediante una mayor sensibilización de los padres, profesores y formadores ante el potencial de los nuevos servicios y de los medios disponibles para la protección de los menores (Parlamento Europeo y Consejo Europeo, 2006)

- La directiva del Parlamento Europeo de 2010 sobre servicios de comunicación audiovisual, a la luz de las anteriores recomendaciones y comunicaciones, dicta que:

A más tardar el 19 de diciembre de 2011, y posteriormente cada tres años, la Comisión presentará al Parlamento Europeo, al Consejo y al Comité Económico y Social Europeo un informe sobre la aplicación de la presente Directiva y, en caso necesario, presentará propuestas para adaptarla a la evolución en el campo de los servicios de comunicación audiovisual, en particular a la luz de la evolución tecnológica reciente, la competitividad del sector y los niveles de alfabetización mediática en todos los Estados miembros (2010, art. 33).

- El reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo de 2014 sobre el

Programa plurianual de Consumidores para el período 2010-2014. El anexo I, objetivo 2 dedicado al apoyo a consumidores a través de la formación y la información, establece el punto siete para la mejora de la educación de los consumidores a lo largo de toda su vida, siendo una de las propuestas para lograr este objetivo:

El desarrollo de medidas de educación y materiales en colaboración con las partes interesadas como autoridades nacionales, profesores, organizaciones de consumidores y agentes de base, particularmente a través del uso (por ejemplo investigar, recopilar, traducir y difundir) de materiales producidos a nivel nacional o en el marco de iniciativas anteriores, en diversos soportes, incluidos los digitales, sobre, por ejemplo, derechos de los consumidores incluyendo aspectos limítrofes tales como salud y seguridad, legislación en materia de protección de los consumidores de la Unión, consumo sostenible y ético incluyendo sistemas de certificación de la Unión, conocimientos básicos en economía y en alfabetización mediática (Parlamento Europeo y Consejo Europeo, 2014, anexo I, objetivo 2, punto 7.b).¹³

Otro de los factores que impulsan a la Unión Europea a apoyar medidas de alfabetización mediática es la necesidad de reforzar al sector audiovisual, y de proteger y promocionar el consumo interno. Así, por ejemplo, se fomenta la alfabetización cinematográfica vinculada a la mejora de la visibilidad de los productos audiovisuales y creaciones propias del espacio transnacional europeo. Entre las medidas para lograr esto, la educación de los jóvenes, y otros espectadores, para que

¹³ La traducción es nuestra. Cita original: "Development of education measures and materials in collaboration with stakeholders such as national authorities, teachers, consumer organizations and those active at grass-roots level, in particular by making use (e.g. collection, compilation, translation and diffusion) of materials produced at national level or for previous initiatives, on various media including digital, on e.g. consumer rights including cross-border issues, health and safety, Union consumer legislation, sustainable and ethical consumption including Union certification schemes, financial and media literacy."

valoren nuestra herencia cinematográfica: “El desarrollo de una audiencia, especialmente entre los jóvenes, requiere de un compromiso específico por parte de la Unión, para apoyar, especialmente, la alfabetización mediática y cinematográfica” (Parlamento Europeo, 2013, p. 223).¹⁴

Más específicamente, para alcanzar estas metas se han propuesto la formación permanente de docentes y educadores, así como la implantación de una asignatura en educación mediática: “en tanto que la educación mediática debería ser un elemento de la educación formal al que todos los menores tuvieran acceso y que formara parte del currículo en todas las etapas escolares”¹⁵ y “se sugiere que el futuro está en la creación de una materia –Educación Mediática– y en una aproximación interdisciplinar combinada con proyectos extraescolares”¹⁶. En 2008, se propuso, asimismo, que la Educación mediática se incluyera como la novena competencia clave del marco europeo de referencia (recordamos que el documento en el que se especifican las competencias clave del marco europeo de referencia es la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo 2006/962/EC): “Se propone que la alfabetización mediática sea considerada la novena competencia clave en el marco europeo de referencia para el aprendizaje permanente” (Parlamento Europeo, 2008)¹⁷.

¹⁴ La traducción es nuestra. La original: “Audience development, especially as regards to young people, requires a specific commitment on the part of the Union, to support, in particular, media and film literacy.”

¹⁵ La traducción es nuestra. La original: “Maintains that media education should be an element of formal education to which all children should have access and which should form part and parcel of the curriculum at every stage of schooling.”

¹⁶ La traducción es nuestra. La original: “Suggests that the way forward lies in the creation of a specific subject – “Media Education– and in an interdisciplinary approach combined with out-of-school projects.”

¹⁷ La traducción es nuestra. Cita original: “Calls for media literacy to be made the ninth key competence in the European reference framework for lifelong learning set out in Recommendation.”

Sin embargo, pese a que, según el Parlamento Europeo, existe un verdadero compromiso por parte de los estados miembros para promocionar la alfabetización mediática y que se han dado diversas iniciativas, “la cobertura universal de todos los niños y sus padres, y la consistencia en los programas escolares de todos los Estados Miembros siguen siendo retos importantes” (Comisión Europea, 2011, p.6)¹⁸. En las conclusiones del informe presentado por la Comisión Europea en 2011, se achaca la falta de éxito a la falta de sistematización en la aplicación de medidas a lo largo y ancho de los Países Miembros, o a la ineficacia de las propuestas:

El conjunto de medidas desistematizadas en los países europeos sólo puede conducirnos a la fragmentación interna del mercado y a la confusión de padres y profesores quienes están tratando de identificar qué hacer y qué no para proteger y empoderar a los menores que se conectan online (Comisión Europea, 2011, p.9).¹⁹

6.2. La legislación española y la educación en comunicación

En este punto se reflejará, principalmente, un análisis de la evolución de aspectos relativos a la educación mediática a través de las distintas leyes que se han aplicado en los últimos 35 años de la historia de España desde que se iniciara la andadura democrática. Para el análisis se ha tenido en cuenta la formación obligatoria para los cursos comprendidos entre los 12 años y los 16. Esto es, para la LGE el ciclo superior de EGB (el primer ciclo de FP, pese a su gratuidad, tenía una naturaleza

¹⁸ La traducción es nuestra. Cita original: “universal coverage of all children and parents and consistency across schools and Member States remain significant challenges.”

¹⁹ La traducción es nuestra. Cita original: “A patchwork of measures across Europe can only lead to internal market fragmentation and to confusion for parents and teachers who try to identify the “do's” and “don't” to protect and empower children who go online.”

voluntaria y por tanto no ha sido considerado); y en las leyes subsiguientes, la etapa de Secundaria, la ESO. Además, sólo se han analizado las leyes que han impactado en la organización del currículo de forma efectiva. Estas son la Ley General de Educación (LGE, 1970), la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013). Por otra parte, también se han considerado otras leyes que merecen ser recordadas en este apartado por tener algún tipo de relevancia con respecto al tema que nos ocupa, tal es el caso de la ley 7/2010 que regula el Audiovisual en España y que anunciaba la implicación del sector para con la alfabetización mediática; o la ley 26/2015 que modifica el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia e introduce, entre otros elementos para este fin, la educación mediática.

6.2.1. La LGE

Esta ley fue aprobada en 1970 durante el ministerio de José Luis Villar Palasí y fue el marco legal del sistema educativo español en los primeros años de la actual democracia. La Educación Secundaria, tal y como se da en la actualidad, todavía no se había formulado. La Educación General Básica (EGB) comprendía entre los 6 y los 13 años. Se dividía entre los ciclos:

-Inicial: 1º y 2º

-Medio: 3º, 4º y 5º

-Superior: 6º, 7º, y 8º

Más allá de esta formación, si los alumnos al terminar deseaban continuar su itinerario educativo podían optar por hacerlo a través del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y hacer el Curso de Orientación Universitario (COU) para acceder a la universidad; o bien, podían decantarse por la Formación Profesional (FP). En cualquier caso, ambas opciones eran de carácter voluntario.

Esta ley, aprobada por un gobierno aún conservador, aunque aperturista, supuso un gran cambio en positivo para la igualdad de oportunidades formativas y para el acceso general a una educación que facilitase la posterior incorporación del alumnado a la vida laboral según sus aptitudes. En esta línea, el objetivo de esta nueva normativa era el de ajustarse a la transformación sociológica y económica que desde hacía algunos años vivía el país y converger con los estados vecinos para mejorar su competitividad. En el artículo 15 podemos observar las bases objetivas:

la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva (art.15, p. 12529).

De este marco, asimismo, podemos destacar que en el artículo relativo a la metodología didáctica apunta el uso de medios audiovisuales, aunque de modo general y abstracto: “se utilizarán ampliamente las técnicas audiovisuales” (art. 18).

A pesar de que la puesta en marcha de la ley fue prácticamente inmediata, su

completa implantación tardó diez años. La elaboración y desarrollo de los contenidos curriculares estuvo sujeta a periódicas revisiones y orientaciones pedagógicas (órdenes ministeriales de 2 de diciembre de 1970 y de 6 de agosto de 1971), y a esto se sumaron los cambios que se sucedieron durante la Transición. Hasta 1981 no aparece el Real Decreto que ordenará la Enseñanza General Básica (RD 69/1981) y hasta el siguiente año no aparecen los documentos legales que fijen y regulen los elementos curriculares para el Ciclo Superior de la misma. Estas normativas (RD 3087/1982 y Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas de Ciclo Superior de la Educación General Básica) tuvieron un corte progresista, crítico y abierto en términos pedagógicos. Con respecto a las cuestiones que nos interesan estos son los resultados:

-La mención al estudio con medios: se reiteran los aspectos sobre el uso de la tecnología audiovisual disponible. Dentro de la asignatura de Lengua y Literatura se subraya el uso de prensa para su estudio, así como la producción de contenidos propios (una revista o periódico).

-Al estudio de los medios: encontramos referencias en las materias de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Educación Artística; en lo que respecta a Lengua y Literatura, se dedica un bloque temático completo de los siete que componen la asignatura. Los objetivos del bloque se centran en el aprendizaje de las diferentes interacciones del lenguaje verbal escrito y oral y la imagen, así como el acercamiento a las características de los medios de masas, prensa, radio y televisión, haciendo hincapié en el primero, posiblemente por lo accesible de su realización. En la materia de Ciencias Sociales, se adquirirían ciertas nociones sobre arte y lenguaje icónico.

Sorprendente es el modelo propuesto en lo relativo a las enseñanzas artísticas, divididas en música, plástica y (desaparecida desde la LOGSE) dramatización. Es en esta última área en la que convergen todos los elementos estudiados en todas las demás:

La incorporación de estos aspectos a los programas renovados permite iniciar al alumno en el conocimiento, significado, importancia y posibilidades de la imagen para ayudarles a analizarla y a criticarla e iniciarle en la correcta incorporación de la misma al juego dramático como un recurso expresivo más. Enlaza esta incorporación de la imagen plástica y dinámica con el análisis de los medios audiovisuales y su utilización en la Educación Musical y Plástica.

La creación de historias en imágenes, la variación de éstas dándoles un nuevo contenido expresivo y la coordinación de plástica y sonido son actividades de un valor extraordinario estimulantes de la creatividad, de la socialización como todo trabajo en equipo (Orden, 1982, p. 33464).

Así mismo, también dentro de este bloque, figura el objetivo de comprender la técnica que posibilita la imagen en movimiento, el cine.

-Al estudio ante los medios: dentro del bloque de estudio sobre los medios de comunicación social de la asignatura de Lengua y Literatura, se incluye un objetivo que pretende una aproximación a las estrategias del lenguaje publicitario para ayudar a los alumnos a descubrir los mensajes explícitos e implícitos. Así mismo, en Ciencias Sociales, en el bloque sobre comportamiento cívico-social, en el apartado sobre seguridad personal y ciudadana se cita “Desarrollar el sentido crítico a través del análisis de distintos tipos de información emitida por los medios de comunicación.

Aprender a detectar y defenderse de la manipulación ideológica política y económica.
242

Tomar conciencia de ser consumidor. Conocer y exigir sus derechos. Utilizar correctamente los bienes de consumo familiares y comunitarios” (RD 3087/1982, p.32014). En la orden ministerial, en el área de Dramatización, se refiere la iniciación al análisis de productos cinematográficos, así como el conocimiento y análisis crítico de programas televisivos (Orden, 1982, p. 33464).

Vemos, además, que el uso del audiovisual va ligado, principalmente, a su función como fuente de información, por lo que no sólo encontramos que se desarrollan nociones de alfabetización mediática, sino también de la alfabetización informacional, de acuerdo con los medios disponibles en la época: “recoger, ordenar, interpretar y archivar los datos obtenidos a través de los medios de comunicación social” (RD 3087/1982, p.32015).

Sin embargo, tan sólo un año después se suspendió este Real Decreto, y por lo tanto también la Orden que lo desarrollaba (Real Decreto 607/1983). Se aludió a la abstracción del texto y al apresuramiento para su aplicación, así como al descontento que estos dos elementos causaron entre los docentes (Martín Martín, Velaz de Medrano y Mafokozi, 1993, p.274) Se retrocedió a orientaciones pedagógicas anteriores y se retomó la investigación y experimentación que llevarían al Ministerio a publicar finalmente el Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo que concluiría con una nueva ley, la LOGSE, que reordenaría el sistema educativo español.

De forma paralela, a lo largo de esta década, comenzando en torno al año 1985, “se pusieron en marcha programas experimentales dirigidos a introducir en la

escuela aspectos que se consideraban necesarios para la mayor eficacia del sistema educativo” (Martín Martín, Velaz de Medrano y Mafokozi, 1993, p. 276), entre ellos algunas iniciativas pioneras en introducir la alfabetización mediática, informacional y digital en la escuela: Proyecto Mercurio (para impulsar la introducción de los medios audiovisuales, su reflexión a partir de la lectura crítica y la práctica expresiva, en el currículo, y la conveniente formación del profesorado); Proyecto Atenea (para facilitar la dotación y la integración de TIC, equipos y programas informáticos en las escuelas, y también la formación de los docentes); Programa Prensa-Escuela (programa experimental para el desarrollo de actividades en las que los alumnos reflexionen sobre la prensa y los medios de comunicación). Todos estos programas coordinados, desde 1987, de lo que entonces se llamaba el PNTIC (Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación), que con el correr del tiempo acabaría transformándose en el INTEF (Instituto de Nuevas Tecnologías de la Educación y la Formación).

6.2.1. LOGSE

Esta ley de 1990 introdujo la etapa de Secundaria con carácter obligatorio desde los 12 años y hasta los 16, tal y como la conocemos en la actualidad. Se concibe como una continuación de la formación básica de la Primaria y como una preparación para la incorporación de los estudiantes a la vida laboral o para la continuación de estudios de bachillerato o de formación profesional.

Así mismo, encontramos elementos que guardan relación con la alfabetización mediática como son “la preparación para participar activamente en la vida social y

cultural” (LOGSE, art.1) y “el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico” (LOGSE, art. 2.3.). Aunque como se puede apreciar, todavía no se puede hablar de una referencia directa puesto que no hay una gran concreción con respecto a los contenidos curriculares, como veremos a continuación.

De forma similar, la sección dedicada a desarrollar las características de la Educación Secundaria cita de forma muy general la contribución de esta etapa para el desarrollo de ciertas capacidades en los alumnos que podrían tener algún tipo de vinculación con la alfabetización mediática, informacional y digital tales como “utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo” (LOGSE, art.19.c); “conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales” (LOGSE, art.19.e); o “entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología” (LOGSE, art.19.g).

Encontramos, por otra parte, en el Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas para la etapa de Secundaria, otra posible alusión al aprendizaje de códigos expresivos diferentes a la Lengua: “interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso” (RD 1007/1991; art.2.b).

Más allá, en el anexo I donde se desarrollan los elementos curriculares con respecto a cada materia, se evidencia el claro enfoque constructivista bajo el que se escribió la ley. Los contenidos, además, están distribuidos de forma progresiva y se

procede de forma inductiva (de lo concreto a lo global). Por ejemplo: se aborda el hecho comunicativo audiovisual, pero desde Lengua y Literatura se ciñen al papel que la palabra tiene con respecto a medios comunicativos como la prensa, tv y radio; en Música se estudian las funciones que este arte puede presentar en el cine, en la publicidad, la televisión, etc.; mientras que en Plástica y Educación Visual, el énfasis está puesto sobre una reflexión estética del entorno visual.

Otros aspectos a tener en cuenta son el uso de audiovisuales como fuentes informativas, que se da en las materias como Ciencias de la Naturaleza, Lengua y Literatura, Música y Educación Plástica y Visual. Así como tímidos acercamientos al uso de TIC para presentaciones de contenidos o búsquedas informativas. Con la modificación del Real Decreto en el año 2000, la materia de Tecnología entra de lleno en cuestiones como el uso de diversos servicios de Internet y el funcionamiento y uso de las TIC. Dicha reforma también incide sobre el horario escolar, de forma que se reducen los tiempos para las materias de Plástica y Educación Visual y Música en favor de las instrumentales Lengua y Literatura y Matemáticas.

6.2.3. LOE

Esta ley de 2006 cuenta con una novedad con respecto a la anterior y es que la comunicación audiovisual aparece como tema transversal:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las

áreas (LOE, 2006, p. 17170).

Los temas transversales se introducen a partir de los valores recogidos en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y desarrollados en la LOGSE (Muñoz de Lacalle, 1997, p. 162). Son aspectos vinculados al proyecto educativo del centro, dependientes de la disposición y conocimientos de la dirección y de los profesores.

Por otra parte, entre los objetivos de esta etapa encontramos una clara referencia a las alfabetizaciones informacional y digital: “Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación” (LOE, p. 17169).

Otra novedad de esta ley son las competencias básicas: conocimientos, destrezas y actitudes que los alumnos han de desarrollar en distintos ámbitos. En paralelo a aquel objetivo, se añade una competencia sobre el tratamiento de la información y la competencia digital.

En el Real Decreto regulador de las enseñanzas mínimas asociadas a esta ley (RD 1631/2006) se contemplan los audiovisuales como valiosas fuentes de información o como soportes para realizar presentaciones o expresar contenidos principalmente. En este sentido, en asignaturas como Biología y Geología o Historia, esta alusión se liga a la de que el alumno logre desarrollar la competencia en tratamiento de la información y digital, esto es que desarrolle capacidades críticas para que sepan validar la calidad de la información.

Por otra parte, en materias como Lengua y Literatura, Informática, Plástica y Educación Visual y Música se entienden los audiovisuales como apoyos técnicos, bien para adquirir conocimientos propios de la disciplina mediante la práctica (Informática, Plástica y Educación Visual y Lengua y Literatura), bien para realizar presentaciones más atractivas (en todas las asignaturas).

El desarrollo de actitudes críticas ante los medios de comunicación se podría dar, aunque no se explicita que se deba dar, en Lengua y Literatura dentro de los bloques de contenido para el desarrollo de las destrezas comunicativas (Bloque 1. Hablar, Escuchar y Conversar; Bloque 2. Leer y Escribir). De este mismo modo, en la introducción de la materia, y en relación al desarrollo de la competencia cultural y artística, se dice sobre el estudio de la literatura que “su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine” (RD 1631/2006, p.732). Se plantea una relación entre la Lengua y la Literatura y su aprendizaje en relación a sus manifestaciones en la vida real, pero más allá de estudiar aspectos formales, no hay una clara orientación hacia el fomento de actitudes críticas, salvo en aquellos casos en los que los mensajes sean discriminatorios: “Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación” (RD 1631/2006, p. 733).

Para la asignatura de Lengua y Literatura se observa que en todos los elementos del currículo se posibilita el que se trabajen los medios de comunicación, sobre todo la prensa en cualquiera de sus soportes. No obstante, se dan múltiples opciones para que el profesorado no tenga la obligación de dar una mínima

alfabetización mediática (entre otras razones cabría señalar que no se les puede obligar a enseñar algo para lo que tampoco les han formado, pero eso lo veremos más adelante).

6.2.4. LOMCE

La última reforma educativa data de 2012, entró en vigor en la etapa de Secundaria durante el curso 2015/2016 para 1º y 3º de la ESO y durante el curso actual se completó su implantación en 2º y 4º de la ESO. Esta ha sido una ley atravesada por polémicas durante su implantación y cuyo destino pende de que se alcance el utópico pacto por la educación en nuestro país o, tal y como se ha venido desarrollando la historia de las leyes educativas en España, de que llegue una nueva mayoría al Congreso.

En relación con la educación en comunicación, esta ley reforma, aparentemente, muy pocos aspectos si la comparamos con su predecesora. La comunicación audiovisual sigue considerándose un tema transversal. Y, en todo caso, la alfabetización informacional pierde representatividad en el conjunto de las competencias, que ahora son, siguiendo las denominaciones dadas por la OCDE, clave: la competencia en tratamiento de la información y digital es ahora sólo digital. Por otra parte, llama la atención que la competencia cultural y artística mute su nombre a competencia en conciencia y expresiones culturales. Otros cambios de “etiqueta” notorios son los referidos a las materias de Educación Plástica y Visual, ahora Educación Plástica, Visual y Audiovisual; e Informática, ahora Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Pese a esta simbólica modernización, retorna un modo de reparto del tiempo escolar que, como ya pasara en 2000, refuerza las horas lectivas para las materias instrumentales, Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas y Ciencias, en detrimento de materias como Educación Plástica Visual y Audiovisual, Música, Tecnología y Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Materias que bien podrían ser clave para el entendimiento global y crítico de los audiovisuales.

Lo audiovisual aparece referido a casi todas las materias en el Real Decreto 1105/2014 que establece las enseñanzas mínimas para esta ley. Siguen predominando las funciones como fuente de información (Biología y Geología, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Geografía e Historia, Música) o como apoyo para enriquecimiento de trabajos y presentaciones (Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Música y Valores éticos).

Gracias a la amplia llegada de TIC a las aulas y a la moda por usar TIC para todo, la educación con medios está casi garantizada, incluso en aquellas materias para las que el currículo no especifica que se deba hacer uso de ellas para buscar información o como soporte enriquecedor de la experiencia de aprendizaje. Las materias que trabajan más en profundidad la estructura de los mensajes audiovisuales, que educan en medios, siguen siendo Lengua y Literatura, Educación Plástica, Visual y Audiovisual y Música. No obstante, el análisis crítico de los mensajes audiovisuales, la educación ante los medios, se ve reducida a dos asignaturas: Lengua y Literatura y Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

6.2.5. Otras leyes relacionadas

La legislación educativa no actúa de un modo aislado, y más en un ámbito como el de las comunicaciones. Es por ello que en este apartado hacemos alusión, brevemente, a dos leyes que, en los últimos años, han supuesto pasos intermedios para la regulación de la alfabetización mediática en nuestro país:

- Ley 7/2010, General de la Comunicación Audiovisual: esta ley, reguladora de la industria audiovisual en España y unificadora de las actividades del sector, sentaba, por vez primera, los precedentes para la implicación de estos agentes para con la alfabetización mediática en España: “los poderes públicos y los prestadores del servicio de comunicación audiovisual deben contribuir a la alfabetización mediática de los ciudadanos” (artículo 6, apartado 4). Anunciaba, para ello, la creación de un Consejo Estatal de Medios Audiovisuales que se encargaría, entre otras funciones, de “velar por la promoción de la alfabetización mediática en el ámbito audiovisual con la finalidad de fomentar la adquisición de la máxima competencia mediática por parte de la ciudadanía” (artículo 47), y evaluaría anualmente la evolución de aquel aspecto en la población española. Sin embargo, tan sólo dos años más tarde se derogaba este punto de la ley, revocando la creación de este Consejo. Se excusó esta decisión en la necesidad de ahorrar y de redistribuir funciones para que no se dieran duplicaciones y solapamientos en las funciones de organismos y cargos.

- Ley 26/2015, de modificación del sistema de protección de la infancia y de la adolescencia: esta ley compleja, por la variedad de los aspectos que trata, introduce una mención a la alfabetización mediática, contextualizada en el mundo digital, con la

finalidad de dotar a los menores de herramientas para su propia protección y garantizar su seguridad a la hora de utilizar las TIC:

se prestará especial atención a la alfabetización digital y mediática, de forma adaptada a cada etapa evolutiva, que permita a los menores actuar en línea con seguridad y responsabilidad y, en particular, identificar situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como las herramientas y estrategias para afrontar dichos riesgos y protegerse de ellos (título I, apartado 1).

No aporta más especificaciones sobre cómo llevar a cabo esta directiva.

Conclusiones a la tercera parte: marcos legislativos de la educación en comunicación

En la actualidad, pese a que se ha puesto en manos de la ciudadanía las herramientas para la comunicación, esto es la proliferación de medios digitales, aún no ha llegado la total implantación de modelos educativos acordes a esta realidad y que doten a los futuros ciudadanos de conocimientos para que sepan leer y analizar críticamente las informaciones, así como escribir usando con coherencia, cohesión y adecuación todos los códigos a través de los que se representan las historias y los discursos en los medios.

Recordamos que organismos internacionales, como la UNESCO, así como otras instituciones tales como el Grupo Comunicar en España, el British Film Institute (BFI) en Inglaterra, o el Centre de Liason de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI) en Francia, por dar algunos ejemplos, además de expertos adscritos a numerosas universidades han participado en la construcción de unos estándares y definiciones para facilitar la expansión de prácticas de educomunicación. Así mismo, de algún modo empujados por la presión de estos comités de expertos, los órganos de gobierno en Europa se han pronunciado y han promulgado recomendaciones y alguna directiva para que los países de nuestro entorno desarrollen iniciativas en estas líneas formativas.

En España, si bien durante los años ochenta y noventa se dieron iniciativas muy interesantes de cara a la preparación de los docentes para abordar la enseñanza multimodal, nunca llegó un desarrollo legislativo que impulsara definitivamente la

incorporación de enseñanzas sistematizadas en educación mediática. Las últimas leyes educativas han incorporado, muy poco a poco, diferentes aspectos para hacer extensivo a todo el alumnado una educación en comunicación. Aunque como hemos podido ver, aún queda mucho por hacer.

Así pues, aunque en apariencia, y a un ritmo muy lento, sí se estén creando espacios para la intervención en materia de educación en comunicación, en realidad no podemos aceptar esta hipótesis. Los motivos son los siguientes:

- Las directrices europeas son recomendaciones no vinculantes para los gobiernos de cada país. Se limitan a orientar y aconsejar. La forma y los medios para conseguir los objetivos que propone la Unión Europea los pone cada país.
- Así pasamos a evaluar la situación actual en España: aunque en relación a la materia de Lengua y Literatura, la última reforma legal incluye diversos estándares evaluables del aprendizaje que relacionan la Literatura con otras artes, el reajuste de los horarios escolares en detrimento de asignaturas como Plástica y Educación Visual, Música y Tecnología (e incluso Filosofía que, prácticamente, queda relegada a una opcional que los centros pueden ofrecer, según sus posibilidades), tiene como consecuencia directa que sea el profesor de Lengua y Literatura el único depositario de la posibilidad de abordar la relación entre los diversos discursos artísticos, entre ellos el cine y la literatura, así como la alfabetización multimodal. Encontramos que esta situación limita mucho las posibilidades efectivas de que la competencia mediática de los discentes sea óptima o, al menos, buena.
- Así mismo, el diseño curricular de la LOMCE, centrado en la evaluación, tiene

como consecuencias el aumento de la competitividad (que no la competencia) entre todos los agentes de la comunidad educativa y que, estos, presionados por el cumplimiento de unos objetivos de corte industrialista, se centren más en lograr que los alumnos memoricen unos contenidos, que en que adquieran unas competencias útiles para sus vidas (Bernal Agudo, 2015; Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015; Romero León, 2016).

De este modo, parece que la LOMCE nos devuelve a los tiempos de la guerra fría en los que el modelo conductual imperaba, renovando los preceptos educativos tradicionalistas, y sirviendo a los intereses de la “caza de talentos” que sirvieran a la causa, sin que para ello los estudiantes tuvieran que haber desarrollado más pensamiento que su apego irreflexivo. Encontramos, en esta reflexión, ciertos ecos de la situación actual:

Las ideas más avanzadas de la Escuela Nueva fueron debilitándose, dando paso (...) a políticas educativas que, apoyándose en modelos taylorianos, creían que la escolaridad era simplemente un criadero de capital humano. Esta concepción encontró en la teoría conductista del aprendizaje un firme apoyo para extender una noción de educación en la que el individuo interior desaparecía, y la labor del maestro se reducía a conseguir en el alumno evidencias de que aprendía lo que se le enseñaba. El auge de los métodos experimentales aplicados al estudio de la conducta humana y la irrupción de las tecnologías audiovisual dieron un fuerte apoyo a la recuperación de un modelo de enseñanza neotradicional en el que volvía a primar la transmisión de los contenidos sobre la formación integral del estudiante (Otero Urtaza, 2004, p. 339).

Así pues, lejos de promover la integración de procesos educativos útiles para los alumnos y la sociedad, de favorecer la formación de profesores para que puedan

implementar sin miedo y de forma efectiva metodologías activas e innovaciones pertinentes, esta ley está más cerca de hacernos volver a un sistema pedagógico tradicional. Este retornar a modelos pretéritos no facilita la inclusión de la educación mediática que, además, sigue como objetivo transversal (los objetivos transversales son los que los centros implementan de forma voluntaria integrados con el resto de las materias). Es por esto que, aunque no haya una absoluta oposición a que se desarrolle la educación mediática, la coyuntura actual no es, tampoco, la más favorecedora y, por tanto, no podemos aceptar la hipótesis propuesta para esta parte.

A pesar del actual escenario, en la siguiente parte acometeremos un estudio en el que exploraremos diversas propuestas prácticas diseñadas e implementadas por profesores en activo, al tiempo que investigaremos, en mayor profundidad, las circunstancias en las que desarrollan estos trabajos, así como las ideas que presentan sobre la educación mediática o la relación entre la literatura y el cine en su efectividad para abordar los objetivos de la educación literaria. Los profesores son, al fin y al cabo, la primera línea de combate, donde se viven todas las historias en primera persona, donde para que el trabajo sea efectivo, se han de alcanzar pactos todos los días.

Introducción a la cuarta parte: un estudio de casos múltiples sobre propuestas de educación literaria que incluyen la educación mediática a través del cine

A través de nuestras narraciones construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y a través de las narraciones, una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros

Bruner

Entre el cine y la literatura hay, como ya hemos visto, una consistente red de similitudes y relaciones intertextuales. Son dos artes, emparentadas por la necesidad y por los orígenes remotos en la mente humana, donde se fraguan: la materia prima de la literatura se halla en la experiencia vivida a través de los sentidos humanos, entre ellos y de forma predominante, la vista y el oído, y luego transformados en conceptos, palabras, asociaciones complejas aprehensibles por el sistema ordenado de la mente; por otra parte, todo filme y toda producción audiovisual parte de una idea que se sostiene, aunque sea mínimamente, en un esbozo de palabras, párrafos y guiones conectados con sentido.

En este momento de vorágine comunicativa, de enormes posibilidades de interconexión, de acceso a la información en casi cualquier momento y cualquier lugar, de producción y consumo de historias, de rimas, de canciones, de propuestas comunicativas expresivas más allá de la comunicación funcional, es de vital importancia entender el diálogo y la retroalimentación que se establece entre la literatura, el cine y todas las variables que, a medio camino, han ido surgiendo al calor del estímulo tecnológico. Es necesaria la reflexión sobre estas formas comunicativas y sobre la producción de las mismas para entender el mundo actual y poderlo

conectar, cabalmente, con el pasado y, también, con el futuro.

En este sentido, tratando de adaptarse a los requerimientos educativos de esta actualidad líquida y confusa, la pedagogía moderna promueve modelos cooperativos, de realización de proyectos a través de los cuales los alumnos pueden conectar los aprendizajes que adquieren en el aula con aplicaciones en el mundo real, esto lleva a una conexión interdisciplinar de los saberes. Por otra parte, la educación literaria propone una competencia literaria vinculada a la competencia comunicativa que, además, reconozca la influencia de los medios de masas y del hipermedia, donde el audiovisual está prácticamente omnipresente. Todo esto nos ha llevado a investigar propuestas que incluyen el cine, o en algunos casos los audiovisuales, para observar en qué sentido pueden ser positivos para la adquisición de las competencias literaria y comunicativa como las que exploramos en el último capítulo.

Por otra parte, hemos visto que desde diversos organismos de la Unión Europea se aconseja la integración de la educación mediática y se pretende promocionar la educación cinematográfica. No obstante, la legislación española todavía no ha dado pasos en firme para integrarlas en el actual currículo español. Esto nos lleva a un escenario en el que se intuye una precariedad en la formación de docentes a este respecto y una confusión sobre la concreción de objetivos, contenidos y procedimientos para incluir estas áreas de conocimiento en la enseñanza Secundaria.

Consecuencia de la tibieza de las actuaciones para incluir la educación mediática en el currículo, concluimos que, en este preciso momento, la figura del

profesor es clave para entender el tipo de formación que están recibiendo los alumnos con respecto a esta cuestión. Por lo tanto, cabe observar qué es lo que ya están haciendo y cómo lo están haciendo. Nos planteamos, así mismo, el interrogante de si estarán implementando conscientemente medidas para la educación mediática o si lo hacen de modo fortuito como consecuencia de las prácticas cuyos horizontes están puestos en los objetivos de la educación literaria y la competencia comunicativa. De este modo proyectamos dos hipótesis que trataremos de aceptar o refutar en esta parte. La primera, es viable plasmar en la práctica la interrelación teórica entre cine y literatura, entre educación mediática y educación literaria, sustentada, mínimamente, por un marco legislativo, y hay una serie de hitos o ejemplos paradigmáticos en nuestro propio entorno educativo que pueden servir de guía para diseñar un modelo curricular en este sentido. Y la segunda, los profesores son conscientes de que están activando propuestas de educación mediática, útiles no solo para alcanzar sus propios objetivos de la materia correspondiente, sino también con respecto a la adquisición de la competencia mediática.

Es por esto que en esta cuarta parte abordaremos un estudio de casos sobre propuestas que ya se están implementando en las aulas de Secundaria. En el capítulo 7 presentaremos la descripción de una serie de prácticas que integran el uso del cine, y/o de los audiovisuales en relación a la educación literaria. Mientras que en el capítulo 8 buscaremos profundizar en estos procesos a través del análisis de entrevistas realizadas a los profesores responsables de algunos de estos proyectos. Terminaremos de triangular la información con el comentario sobre algunas entrevistas realizadas a profesores de otras materias que también realizan proyectos audiovisuales cinematográficos, con la finalidad de obtener datos sobre su modo de

proceder para establecer unas primeras impresiones sobre lo que la realización de estos proyectos puede aportar a la consecución de los objetivos de la educación literaria.

El estudio de casos es un tipo de investigación cualitativa que implica, según Sabarriego, Massot y Dorio, “un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (2004, p.309). Así mismo, sirve para profundizar los conocimientos sobre una situación a partir de unos datos previos recabados, es apropiado para estudios con limitaciones de tiempo, espacio y recursos, puede ser de gran utilidad para los profesionales, los profesores, que participan en la investigación, los resultados que se alcancen pueden poner al descubierto prejuicios, así como facilitar la toma de decisiones para abordar y mejorar o solucionar una situación dada (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

Precisamente, el propósito de este cuarto bloque responde a los objetivos de conocer las propuestas que interrelacionan cine y literatura, al tiempo que profundizamos en nuestro conocimiento de la experiencia de los docentes a la hora de aplicar estos proyectos. Nos impulsa el interés por conocer qué prácticas y procesos se están poniendo en marcha, qué factores (creencias, recursos, apoyos, etc.) facilitan la puesta en marcha de estas prácticas y cuáles la dificultan.

Este tipo de estudios, no obstante, pueden presentar algunos inconvenientes tales como la posible contaminación de impresiones por parte del investigador, la dificultad para establecer generalizaciones, así como la dificultad para extraer

conclusiones de causa-efecto (de Lara Guijarro y Ballesteros Velázquez, 2007). En nuestro caso, pese a que abordamos un número considerable de propuestas, somos conscientes de que son muchas más las que se dan y no aparecen aquí reseñadas (o que no aparecen reseñadas en ningún otro lugar, ni en medios científicos, ni en medios divulgativos, ni siquiera en los propios blogs de los profesores). Somos, pues, conscientes de las limitaciones de este tipo de diseño de investigación y de la dificultad de generalizar los resultados de este apartado de la investigación doctoral.

Nuestra intención, no obstante, es abrir un camino de reflexión, hasta ahora inexistente, para que investigaciones posteriores puedan ahondar sobre los resultados aquí lanzados. Así pues, sería necesario contemplar una muestra estadísticamente significativa de profesores y de propuestas. Además, también sería interesante realizar otras exploraciones, a través de muestreo aleatorio de docentes en activo y en formación, en torno a las ideas y creencias comunes que se dan sobre la implementación de estos proyectos audiovisuales para conocer aquellas que la facilitan y las que la dificultan.

Sin embargo, esta metodología nos permite acercarnos a la realidad que viven los docentes en las prácticas actuales de aula y plantear, como decíamos, unas impresiones más ajustadas acerca de los tipos de procesos que llevan a cabo, las ideas y prejuicios que tienen en torno al uso del cine en el aula y su relación con la educación mediática, los conocimientos y recursos de los que disponen, así como sobre las dificultades más comunes que encuentran. Además, este tipo de investigación se adecúa a nuestras necesidades debido a que nuestro objetivo principal es profundizar en el conocimiento de las particularidades de la aplicación e

implementación de proyectos que involucren el audiovisual, más concretamente el cine, con respecto a la educación literaria a fin de facilitar la consecución de cierta competencia mediática básica.

Montero y León (2002), sugieren este desarrollo para la investigación en el estudio de casos:

- 1- Selección y definición del caso: ámbitos para los que puede ser interesante el caso, definir los sujetos, fuentes de información de la investigación, el problema y los objetivos
- 2- Elaboración de una lista de preguntas: explicar su organización
- 3- Localización de las fuentes de datos: cómo las has localizado y realización de las entrevistas: cómo, a lo largo de cuánto tiempo, etc.
- 4- Análisis e interpretación
- 5- Elaboración del informe

Así pues, el tema que nos ocuparía serían las propuestas de educación literaria que utilizaran el cine bien como aspecto digno de estudio en sí mismo, bien como herramienta o recurso de aprendizaje y refuerzo en el nivel de educación Secundaria.

Los resultados que se extraigan de esta investigación pueden interesar a diversos colectivos: en primer lugar a los propios profesores que ya implementan este tipo de propuestas para continuar mejorando sus prácticas de aula; en segundo lugar, a aquellos profesores preocupados por comenzar a llevar a sus aulas este tipo de planteamientos: que tengan ejemplos en los que fundamentar sus diseños,

programaciones y acciones; en tercer lugar, también puede interesar a las universidades, de cara a fomentar una formación completa de los futuros profesores de Lengua y Literatura de Secundaria que tenga en cuenta la necesidad de una educación en comunicación mediática; así mismo, en último lugar, puede impulsar los conocimientos disponibles sobre los casos prácticos de aplicación en las aulas de proyectos de educación mediática.

Los profesores de Secundaria, concretamente los de Lengua y Literatura, y sus prácticas serían los sujetos de esta parte de la investigación. En algunos casos de colaboración interdisciplinar, se ha contactado con los profesores responsables del proyecto, aunque posteriormente, se hayan cotejado los datos correspondientes al desempeño de la parte de Lengua y Literatura con el docente correspondiente. Así mismo, también hemos realizado algunas entrevistas a profesores de otras materias con la finalidad de comparar los tipos de prácticas -similitudes, diferencias- y conocer aquellos elementos aprovechables para apoyar los objetivos de la materia de Lengua y Literatura.

Las fuentes de las que hemos extraído la información han sido en un primer momento, la búsqueda de proyectos y actividades a partir de revistas especializadas tales como *Cuadernos de Pedagogía*, *Educación 3.0*, *Revista Graó de pedagogía*, *Revista de Cine y Literatura*, así como portales online especializados dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tales como la Red de Buenas prácTICas 2.0 del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa y el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. También se han

tomado en cuenta los cortometrajes seleccionados en muestras de cine educativo tales como CinemaJove y MICE de Valencia, Plasencia Encorto o el Cinedfest de Canarias. Se ha completado la búsqueda a través de blogs de profesores de Lengua y Literatura galardonados con distintivos como “Buena prácTICa 2.0” del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, “Buena práctica iberoamericana” otorgado por otra web ministerial, en este caso Leer.es, o por Espiral de Edublogs entre ellos los blogs “Tres tizas”, “Re(paso) de lengua”, “A pie de aula” o “En pie de aula”. Así mismo, se han tomado en cuenta otras informaciones de proyectos puntuales hallados en metabuscadores académicos tales como Dialnet, Redined, Teseo y TDx, y finalmente, también, en Google Scholar y en Youtube.

Las fuentes de información para la segunda parte han sido los propios profesores que han compartido con nosotros su experiencia. De forma sincrónica a la búsqueda de proyectos y su descripción se ha ido contactando con los docentes y solicitándoles la participación en la investigación. Generalmente el primer contacto se hizo de forma telefónica con los centros educativos, y una vez que el profesor daba el visto bueno se le enviaba la entrevista y se fijaba un día para su realización. Las entrevistas se realizaron por vía telefónica también y solo en algunos casos los docentes prefirieron contestar las entrevistas por escrito. Esta parte de la investigación se llevó a cabo entre diciembre de 2016 y marzo de 2017.

El problema ya lo hemos definido con anterioridad: dada la actual coyuntura legislativa, la comunicación audiovisual y la educación mediática forman parte de los objetivos transversales del currículo, dejando en manos de la voluntariedad de los propios profesores su implementación. Por otra parte, es cierto que aparecen, poco a

264

poco, aspectos que impulsan que se pueda trabajar la relación entre la literatura y las demás artes, entre ellas el cine. Así pues, nos planteamos diversas preguntas: ¿Qué propuestas se están llevando a cabo? ¿En qué consisten? ¿Con qué recursos se llevan a cabo? ¿Tienen alguna formación los profesores de Lengua y Literatura que implementan estos proyectos? ¿Son conscientes de que están promoviendo la educación mediática? ¿Con qué profundidad están trabajando cada uno de los aspectos de la educación mediática? ¿Qué percepción tienen sobre el uso del cine y de los audiovisuales en sus aulas? ¿Cómo son los procesos didácticos que llevan a cabo? ¿Con qué dudas y problemas se enfrentan? ¿Cómo se les podría ayudar para que mejoraran su desempeño en estas tareas?

En este sentido, los objetivos que nos hemos planteado tratan de dar respuesta a todos estos interrogantes:

- Descubrir qué tipo de proyectos que involucren el cine con respecto a la educación literaria se están realizando.
- Comprender cómo pueden beneficiar las propuestas que se ejecutan desde otras materias no lingüísticas a aquellas que sí lo son.
- Profundizar en el conocimiento sobre los objetivos, competencias, contenidos, forma de evaluar, etc. de estos proyectos y actividades que involucran el estudio del cine y el uso de audiovisuales
- Investigar cómo utilizan estos profesores los audiovisuales en el aula.
- Explorar sus creencias sobre cómo afecta el uso de estos a los objetivos de la educación literaria y el fomento del plan lector.
- Investigar qué medidas de educación mediática se dan en sus proyectos.

- Averiguar si ponen en marcha estas medidas de educación mediática conscientemente o si los aprendizajes sobre educación mediática se dan fortuitamente producto de las propias prácticas educativas.
- Constatar cuál suele ser el grado de satisfacción subjetiva de profesores y alumnos con respecto a la aplicación de estas propuestas educativas.
- Indagar sobre cuáles suelen ser las dificultades más habituales en este tipo de proyectos.
- Conocer cuál suele ser la formación de los profesores antes de empezar este tipo de proyectos/actividades o si tienen intención de formarse en el futuro.
- Revisar si estos proyectos se implementan de forma individual, colaborativa, bien interdisciplinar o bien de forma extensiva, con otros profesores de su propia materia.
- Comprobar si los profesores conocen Festivales de cortometrajes de cine educativo realizado por escolares o con secciones para jóvenes creadores y si han mostrado sus cortos en estos espacios.
- Examinar el conocimiento que tienen los profesores sobre los diversos proveedores de formación permanente sobre el tema de la educación mediática.

Teniendo estas cuestiones en mente, diseñamos la entrevista. Esta contempla una parte común a todos los entrevistados: el bloque del contexto (bloque 1) y algunos datos básicos sobre el proyecto (bloque 2), así como la dimensión que exploraba las medidas de educación mediática que se habían implementado (bloques 4, 5 y 6), así como la dimensión evaluadora del proyecto (bloque 7). También incluía una parte solo destinada a los profesores de Lengua y Literatura (bloque 3). Al principio del capítulo 8, desarrollamos más la justificación del diseño de la entrevista.

Así pues, en los siguientes capítulos pasamos a describir los resultados de esta parte de la investigación.

Capítulo 7. Propuestas de Educación Literaria que incluyen la Educación Mediática a través del cine

El uso del cine en las aulas no es ninguna novedad. Efectivamente, el cine como entretenimiento o como pasatiempo pasivo que, dependiendo de la película escogida, logra calmar a los alumnos para pasar las horas, ha sido y sigue siendo uno de los usos más habituales que todavía encontramos en los distintos niveles educativos (Gispert, 2009). Aunque también el cine se usa como apoyo para diversas materias como Historia, Filosofía, Lengua y Literatura, así como para la educación en valores (Gispert, 2009; Neira Piñeiro, 2010). En estos casos las películas hacen de “ventanas” hacia otros mundos con la finalidad de que los estudiantes visualicen contextos y figuras históricas, que analicen comportamientos, los lenguajes verbales y no verbales, y facilitarles la posterior discusión sobre conceptos que aglutinen el significado de la obra, etc.

Según diversos autores (Gispert, 2009; Jarné Esparcia, 2000; Neira Piñeiro, 2010; Ruiz Rubio, 1994), el cine puede abordarse desde dos ópticas: como herramienta de apoyo, como acabamos de ilustrar, o como objeto de estudio en sí mismo, algo que, a priori, suele relacionarse con la materia de Plástica y Artes Visuales. No obstante, ya hemos visto que en la obra cinematográfica, y en general en el audiovisual, se da la confluencia de diversos lenguajes en interacción, por lo que el mejor de los escenarios sería la colaboración interdisciplinar para el abordaje del estudio de los filmes en la escuela. Sin embargo, al no darse siempre las circunstancias óptimas para que esto suceda, hay diferentes soluciones para integrar el estudio del cine en las dinámicas de las diferentes materias. Nosotros nos vamos

a referir, concretamente a las que se dan en relación con la educación literaria, en la clase de Lengua y Literatura, con la ventaja, precisamente, de que los proyectos y actividades que incluyen el cine, y la promoción de destrezas comunicativas en torno a este medio, impulsan y facilitan la adquisición de todas las competencias clave (González García, 2013, 2014; Neira Piñeiro, 2010). Además de otros beneficios tales como

desarrollar la imaginación y el lenguaje; promueve el gusto por la pregunta y la crítica, el descubrimiento y la reinterpretación; amplía las capacidades expositivas y de razonamiento; trabaja aspectos ligados a un mundo más cercano al alumnado (...); pone en funcionamiento la memoria, el entendimiento, y la sensibilidad para captar el significado más profundo de la realidad; enseña a adoptar posturas, a formarse opiniones, a comprender, interiorizar las historias y a elaborarse uno mismo sus propias conclusiones (Ambrós y Breu, 2007, p. 39-40).

Por si estas razones no fueran suficientes, recientes investigaciones apuntan que “una metodología audiovisual (*consistente en enseñar a través y con medios audiovisuales*) para trabajar la comprensión textual, correctamente diseñada, ayuda para que el proceso pedagógico sea más efectivo” (García Martínez, 2016, p. 151; la cursiva es nuestra). La tesis del profesor José Daniel García Martínez tiene como bases el “Principio del aprendizaje multimedia” (Mayer, 2005) y la “Teoría de la carga cognitiva” (Swellers, 2011), y justifica que dada que la complejidad y riqueza del proceso de comprensión del multimedia, bien aprovechado y dentro de dinámicas correctamente diseñadas, el uso de “documentos” multimedia favorecería aprendizajes más profundos que a través de textos que solo se expresaran con el código verbal. No obstante, aunque este método tiene como factores positivos que

puede favorecer un aprendizaje más rápido, que es más flexible, y por tanto facilita su adaptación a diferentes estilos de aprendizaje, también hay que tener en cuenta que para su aplicación precisa de docentes capacitados que sepan diseñar propuestas efectivas (García Martínez, 2016).

Por otra parte, cada vez son más los profesores que toman consciencia del impacto que tiene el lenguaje multimodal de los medios de comunicación en nuestras vidas y de la relevancia de dotar al alumnado de una educación en comunicación para que pueda comprender e interpretar críticamente los mensajes que les llegan, así como tomar consciencia de los modos de producción a través de realizar sus propias obras. Así nace, entre otras iniciativas grupales e individuales, *la Tribu 2.0.*, conjunto cada vez mayor de profesores de todos los niveles educativos que operan a través de la red social *Cero en conducta*:

El colectivo persigue formar a los espectadores del futuro con un punto de vista crítico, y ofrecerles herramientas para que hagan un uso responsable de los *gadgets* tecnológicos que hoy tienen a su alcance y que les convierten en autores de sus propios productos audiovisuales. Impulsa un plan destinado a que la alfabetización audiovisual se integre en los currículos escolares: el Plan Audiovisual de Formación del Futuro Espectador, que se presenta como una parte de la programación general anual (PGA), que se aprueba en los consejos escolares de cada centro (Bergós, 2012, p. 1).

En 2012, tras cuatro años de existencia de este grupo (fecha de publicación del artículo de Bergós) *la Tribu 2.0.* aglomeraba a más de 400 profesores de todas las Comunidades.

Y es que, mientras la respuesta de las Instituciones ha sido generalmente lenta (Ferrés citado por Bergós, 2012) ha sido el propio colectivo de profesores los que, por voluntad propia, muchas veces echando horas de su tiempo libre, se han formado y han impulsado propuestas novedosas acordes a los tiempos que corren.

En este sentido, ya referido tan solo al área de Lengua y Literatura, se han llevado a cabo proyectos colaborativos de educación literaria involucrando el cine o la realización de audiovisuales en los que han participado numerosos centros de todas las Comunidades Autónomas. Algunos de los ejemplos que más impacto han tenido han sido el proyecto *Un Paseo con Machado*, organizado por un grupo de profesores de Lengua y Literatura de Secundaria²⁰, que logró involucrar a 28 centros; o *Quijote news*, otro proyecto organizado por el mismo grupo de profesores (con alguna incorporación más)²¹, realizado durante cuatro años consecutivos y que, en cuanto a la participación, superó los 40 centros, repartidos todos ellos por toda la geografía española.

Así pues, en este capítulo vamos a explorar algunas de las propuestas pedagógicas actuales de la educación literaria que estudian la relación intertextual entre literatura y cine. Así mismo, también hemos querido reflejar otros proyectos que, aunque no profundizan en el mundo cinematográfico, sí que incluyen el uso de

²⁰ Los profesores organizadores de estos dos proyectos han sido Lourdes Doménech (INS Serrallarga, Blanes), responsable del blog *A pie de aula*; Toni Solano (IES Bovalar, Castellón de la Plana), responsable, también, del blog *Re(paso) de Lengua*; Marcos Cadenato, Carlos Díez, Gorka Fernández, Patxi Landa, Aster Navas (de diversos centros en Bizkaia), coordinadores del blog educativo *Tres Tizas*; así como las asesoras de Secundaria en el País Vasco, Adela Fernández, Irene González y Marimar Pérez y autoras del blog *Blogge@ndo*, también de recursos para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

²¹ Los profesores ya citados, más Nacho Gallardo (del IES Nogales, Sevilla), Maru Doménech (entonces en el IES Aurora Picornell, Mallorca), y Evaristo Romaguera (del Colegio Helios-La Eliana, Valencia).

audiovisuales porque entendemos que al hacerlo abren la vía a una reflexión sobre el lenguaje audiovisual y las convenciones del medio cinematográfico, como señala Gracida (2005), para que los estudiantes entiendan el uso de

la lengua e imagen como instrumentos comunicativos de representación del mundo, como formas de conducta ética y logro de una identidad social resultantes de los distintos caminos que siguen los estudiantes para analizar la pluralidad de sentidos que emanan de la literatura y el cine (Gracida, 2005, p. 2; la cursiva es nuestra).

Siendo el cine y los audiovisuales, herramientas altamente atractivas para los adolescentes de hoy día, el límite para los profesores lo pone, principalmente, su propia creatividad y el factor tiempo.

7.1. Propuestas de educación literaria relacionadas con el cine

En las conclusiones del capítulo cinco apuntábamos que para alcanzar una competencia literaria actual y cabal es tan necesaria la mejora constante de las capacidades de comprensión e interpretación de los textos mediante la adquisición de diversos conocimientos, las convenciones literarias y las conexiones intertextuales, como la de las capacidades de reflexión y creación en torno a la propia producción. Siguiendo este esquema, hemos razonado dividir las propuestas de educación literaria que incluyen el estudio del cine o el uso de los audiovisuales entre aquellas que se centran en la “lectura”, como por ejemplo aquellas que comparan la misma obra en formato literario y cinematográfico, o las que lo combinan con la “escritura” audiovisual.

Las propuestas más habituales dentro de este último grupo son las adaptaciones cinematográficas de narraciones cortas (propias, anónimas o de autores clásicos), los *booktrailers* y los videopoemas. Algo menos habituales, pero no extrañas, son las adaptaciones de obras teatrales al formato cinematográfico. Otros planteamientos, algo más alejados de la inclusión de “lo cinematográfico”, pero que trabajan igualmente con el audiovisual, y con respecto a los que también hay que cuidar un conjunto de referentes y normas provenientes de los códigos audiovisuales (recordemos que el lenguaje cinematográfico sienta las bases del resto de las representaciones audiovisuales sean las que sean [Gubern, 1996]), serían los *booktubers*, *videobloggers* especializados en la recomendación de libros, así como otras propuestas que juegan con la descontextualización de personajes de la literatura clásica para realizar con ellos un videocurrículo, o una entrevista.

7.1.1. Propuestas centradas en lo textual relacionado con el cine: el guion literario y otros textos

Bajo este epígrafe vamos a hacer referencia a aquellos proyectos centrados en trabajar puramente el código lingüístico en referencia al cine. El guion, en este caso la herramienta por antonomasia, es la conexión entre la gramática literaria y la cinematográfica. Producción textual que, pese a sus características, similares al libreto teatral, todavía no ha alcanzado la consideración de literatura. Puede utilizarse para observar los contenidos del currículo actual en dos sentidos: el fomento de la lectura como fuente de conocimiento del mundo y sus expresiones culturales actuales, así como ejercicio de escritura creativa, la producción de textos propios con intención literaria. Según Neira Piñeiro (2010),

de modo más específico se pueden trabajar determinados contenidos, referidos a la comprensión y elaboración de textos narrativos, dialogados, descriptivos, expositivos, etc.

según el género audiovisual, el tipo de documento escrito y la actividad que se desarrolle.

Por otra parte, el trabajo con el guion de ficción ayuda a ejercitar la competencia literaria, en la medida en que estimula la creatividad, orientada a la invención de historias de ficción, y permite poner en práctica los aprendizajes ya adquiridos sobre el relato literario, en todo aquello que se relaciona con la creación de los elementos de un relato –espacio, tiempo, personajes, historia– y su estructuración argumental (2010, p. 389).

Así mismo, esta autora recomienda partir de la observación de las particularidades del propio texto, del guion literario, a fin de familiarizar a los estudiantes con su estructura y sus características (Neira Piñeiro, 2010). Puede ser interesante, también, compararlo con el libreto teatral, su indiscutible modelo antecesor, para observar su evolución desde tiempos pretéritos hasta la actualidad. De este modo, se podrían relacionar las innovaciones de los libretos modernos, que desde principios del siglo XX evidenciaban rasgos de detallismo y precisión, que pasarían al cine como comentamos en el capítulo 3.

Otra recomendación de Neira Piñeiro es la escritura de guiones sencillos, de escenas breves, a partir de una idea (2008; 2010). Sería, asimismo, positivo que dicho guion se filmara, añade (Neira Piñeiro, 2010). De esta manera, los estudiantes podrían contemplar el proceso completo de creación de una película y así, iniciar una reflexión sobre el mismo: las dificultades que comporta la escritura de obras de cine, las posibles soluciones en las adaptaciones, la diferencia de códigos expresivos, lo que funciona en un documento escrito, pero no necesariamente en una representación audiovisual, etc. Es decir, hacerse conscientes de una serie de

concepciones erróneas que suelen tenerse acerca del cine (y por extensión sobre ver y hacer cine) por falta de conocimientos y de reflexión crítica (Ruiz Rubio, 1998).

Además, también la escritura de guiones de ficción, por la gran variedad de situaciones a las que pueden hacer referencia, puede servir para realizar una aproximación diferente a las tipologías discursivas (textos narrativos, descriptivos, expositivos, texto dialogado...) (Neira Piñeiro, 2008), así como permitir la extrapolación de contenidos comunes con la literatura tales como los elementos de la historia, elementos discursivos, etc., tal y como proponen Sánchez Fortún y Saiz Valcárcel (2004), eludiendo la forma más clásica del análisis textual.

Así mismo, es un trabajo a través del cual se ejercitan las destrezas comunicativas lingüísticas (en tanto que se ha de usar la lengua siguiendo unas normas gramaticales), pragmáticas y sociolingüísticas (se ha de cuidar la adecuación y coherencia de los diálogos con respecto al origen sociocultural de los personajes y su situación contextual). Eventualmente también se pueden introducir ciertos elementos estéticos en el lenguaje (son numerosas las ocasiones en las que los escritores de cine se permiten ciertas licencias y, pese a adecuar la manera de hablar de los personajes a su contexto personal y social, introducen cierta carga moderada de lirismo), aunque este aspecto puede estar compartido con la introducción en el escrito de imágenes sugeridas, marcas sonoras y musicales, etc., punto en el que se conecta la forma de pensar un texto puramente literario con la de pensar un texto con intención audiovisual (Neira Piñeiro, 2008), uno “que se pueda ver y sentir”.

Cuando exploramos las posibilidades de trabajar con textos vinculados al

mundo cinematográfico, podemos ir más allá del guion literario. El trabajo previo al rodaje de un filme, generalmente incluye un trabajo minucioso de observación y exploración de las ideas que posteriormente se plasmarán en imágenes. El objetivo es el desarrollo concienzudo y la reflexión en torno a las formas de narrar una historia o de expresar una serie de ideas con la intención de que alcancen el máximo valor comunicativo. Entre las producciones puramente textuales que incluye este proceso se encuentran la sinopsis argumental, el tratamiento, el guion literario y el guion técnico, desde la que incluye las mínimas indicaciones técnicas hasta la que más. Este tipo de trabajo fomenta la creatividad de los alumnos, así como su capacidad investigadora, al tiempo que promueve su capacidad de síntesis y de concreción, en tanto que en un proceso creativo de este tipo se puede partir de la tormenta de ideas o de una idea en desarrollo, pero conforme aumentan las propuestas de desarrollo hay que volver a los objetivos de origen y concretar para avanzar (Neira Piñeiro, 2008; 2010).

Así mismo, otras variantes textuales próximas a la realización filmica susceptibles de ser trabajadas en clase son el *tag line* (frase que encontramos en el dossier de cualquier proyecto audiovisual profesional y que pese a no dar información valiosa sirve como gancho comercial, ejemplo: “¿Qué serías capaz de hacer por amor?”), el *log line* (texto muy conciso, también incluido en el dossier del proyecto, que nos presenta la magnitud del conflicto presente en la historia, así como lo novedoso del género), y el *pitching* (presentación oral cuya finalidad es generar el mayor interés entre los posibles financiadores del proyecto). Gracias a todas ellas podemos practicar las capacidades de síntesis, las de oratoria y los recursos retóricos de un modo acorde con los planteamientos del enfoque comunicativo.

El trabajo práctico a través de este grupo de textos presentes en el dossier del proyecto de un film, así como los textos que preceden al rodaje y edición de una película o no es muy habitual o no está bien documentado, pues no hemos encontrado muchas evidencias en nuestro país. No obstante, hemos hallado un ejemplo de propuesta de escritura de textos vinculados al cine, en este caso de guiones literarios que, a su vez, parte de la reflexión sobre un fragmento del guion. Es la propuesta de Lourdes Doménech²² en torno a la película *El Olivo* (2014) de Iciar Bollain²³. Uno de los objetivos de la propuesta es aprender las similitudes y diferencias de narrar a través del código lingüístico y del código visual. Para ello, primeramente, a partir de un fragmento de guion y antes de ver el filme reflexionan sobre los elementos de la historia (personajes, escenario, sucesos de la escena), tras este ejercicio y otro en el que se les induce, a los alumnos, a la reflexión sobre las diferentes formas de narrar. Tras esto, se les pide que a partir de una serie de cuestiones imaginen desarrollos alternos a la historia original. El producto objetivo es la realización de una fotonovela. Previamente han de pensar en la idea de lo que va a ocurrir, cuándo, hacia dónde va a evolucionar, etc., tras lo cual han de escribir el argumento de la historia y seguir desarrollándolo hasta completar el guion literario. A partir de aquí, realizan el guion técnico y con ayuda de una plantilla, finalmente, llegan al *storyboard*.

En esta propuesta los objetivos son comprender un fragmento de la película, aproximar a los estudiantes a la narrativa visual, concretamente el caso de las fotonovelas, para lo cual han de desarrollar sus capacidades de escritura creativa a través de diferentes niveles en la concreción de sus ideas, trabajar en equipo de forma

²² Profesora de Lengua Castellana y Literatura en el INS Serrallarga (Blanes, Girona).

²³ Lo hallamos disponible en <https://www.scribd.com/doc/307472009/El-olivo-propuesta-didactica>

cooperativa y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, de forma individual y en grupo, compartir por vía digital los trabajos realizados y comentarlos en clase.

7.1.2. Propuestas centradas en el análisis y la comparación intertextual

Este enfoque puede variar desde las posiciones más clásicas de comparación entre una obra literaria y su adaptación cinematográfica, hasta el análisis semiótico de elementos dentro del filme y la reflexión sobre estos aspectos adaptados en las obras literarias. El primer caso lo pueden ilustrar las actividades planteadas por la profesora madrileña Ana Infante en su blog *En ocasiones... leo libros*²⁴ o las de Elena Sánchez²⁵, profesora cántabra que usa las series con el mismo propósito. El segundo caso se da, por ejemplo, en los proyectos *Imago Mundi* (Caro Valverde, 2014) y *Cinema School* (Pérez García y Cayuelas Grau, 2012, 2013). A continuación, pasaremos a describir en mayor profundidad estos dos últimos proyectos.

Imago Mundi (2014) recoge los resultados de una investigación desarrollada en el marco del Programa III del Convenio de cooperación entre la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia y coordinado por la profesora Caro Valverde va en la línea de la promoción del análisis semiótico y crítico de los elementos narrativos presentes en los filmes y la relación que guardan con otros intertextos literarios. Consta de seis proyectos, tres aplicados en Lengua y Literatura y tres en Inglés, llevados a cabo en diferentes institutos de Secundaria de la región murciana. Todos ellos se realizaron en diversos cursos de

²⁴ <https://enocasionesleolibros.blogspot.com.es/2013/12/lecturas-y-cine-para-3-eso-2-evaluacion.html>

²⁵ <https://elenasanchezcruzprofe.wordpress.com/2015/10/06/asi-empieza-juego-de-tronos/>

Secundaria, excepto uno que tuvo lugar en segundo de Bachillerato. El objetivo clave de esta investigación fue el desarrollo y afianzamiento “de la competencia en comunicación lingüística a través de una metodología (...) atenta a la conexión intertextual entre cine y literatura como artes imaginativas de proyección social e intercultural y de vínculos arquetípicos” (Caro Valverde, 2014, p.9).

Los proyectos son coherentes con la perspectiva sobre la educación literaria expuesta en un capítulo sobre los fundamentos científicos de la educación literaria por Caro Valverde (2015). Todos ellos parten del análisis intertextual y semiótico de un texto literario y una obra cinematográfica (puede ser una adaptación como en el caso del primer proyecto del libro, *El vuelo de los libros*, que presenta la comparación entre el cortometraje *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore* [Joyce, 2011] y su posterior adaptación a libro en 3D; o como en el segundo proyecto, Navegando en un dragón alado, que parte de la obra literaria *Simbad, el marino* y la compara con la obra audiovisual *Las Crónicas de Narnia: la travesía del viajero del Alba* [Apted, 2010]). A partir de aquí se desarrollan diferentes actividades para profundizar en el significado de la obra, el análisis de los elementos narrativos, la reflexión sobre la adaptación de elementos en un sentido y en otro (en el sentido de adaptación de obra literaria a obra cinematográfica y viceversa). El ciclo se cierra con la realización de dinámicas de creación de textos literarios cortos en torno a las temáticas recurrentes de cada proyecto y la práctica de compartirlos en clase, y su publicación en formato digital o físico para guardarlos en la biblioteca del centro educativo.

Las conclusiones emitidas en los seis proyectos suelen coincidir en lo motivador y lo positivo de introducir el cine y los talleres de escritura. Por una parte,

fomenta la participación y la implicación de los alumnos en las actividades, lo que activa la reflexión conjunta sobre las obras y favorece la comprensión de las obras y el intercambio de perspectivas. Así también, fomentan la mejora de las destrezas comunicativas, sobre todo en aquellos casos en los que la costumbre y la desmotivación hubieran hecho mella. Una de las profesoras responsables de un proyecto concluía

Ha sido muy significativo observar cómo a partir de la tarea de la descripción y en especial en la narración no preguntaban cuál era la extensión mínima, y, además, presentaban producciones que en muchos casos excedían las dos páginas, lo cual es más que llamativo en el contexto en el que nos movemos. (...) El logro más valioso de la investigación radica en que los alumnos han disfrutado creando sus propias producciones, han trabajado distintos tipos de textos de forma lúdica y se han preocupado por hacerlo de la forma más correcta posible. Frente a la apatía de inicio de curso, cuando la escritura de cinco líneas era todo un esfuerzo, *Simbad* y *Narnia* han devuelto a los alumnos de Fortuna el poder maravilloso y enriquecedor del uso de la fantasía y la imaginación (Martínez Graciá, 2014).

Esta metodología sirvió, también, de estímulo para los alumnos de cara a mejorar su interés sobre diversas cuestiones tales como la ortografía, la puntuación, la adquisición de nuevo vocabulario, etc., que por otra parte suelen suponer retos habituales de la educación lingüística en estas edades.

Así mismo, como ya habíamos visto previamente, la complejidad de estos proyectos incide positivamente en la adquisición de competencias clave a través de la activación del intertexto lector y la multiplicación de las transferencias significativas entre las obras literarias y cinematográficas que dan como resultados aprendizajes

que posteriormente pueden aplicar los alumnos a nuevos contextos.

Otro proyecto centrado en el análisis fílmico para aprovechar las reflexiones y conceptos facilitados por esta metodología es el Cinema School (2012). Ha sido desarrollado por Manuel García Pérez, profesor de Lengua y Literatura, y José Antonio Cayuelas Grau, profesor de Física, y va dirigido a diferentes niveles educativos entre Secundaria y la Universidad, incluyendo los antiguos programas de Diversificación Curricular (PDC) y de Orientación Laboral (PCPI). Consta de una serie de cuadernos de trabajo en el aula organizados en cuatro volúmenes (actualmente solo se encuentran disponibles los dos primeros). En cada cuaderno se ofrecen actividades organizadas en torno a obras audiovisuales, largometrajes, videoclips, publicidad, cercanas al entorno de consumo de los jóvenes. En el primer volumen, por ejemplo, se abordan los largometrajes *El caballero oscuro* (Nolan, 2008) y *American Ganster* (Scott, 2007), así como la campaña de promoción del disco *I am...shasha fierce* (2008) de Beyoncé. Todas estas actividades responden a la experiencia, de más de diez años de práctica docente, de estos dos profesores de Secundaria en institutos alicantinos.

Con respecto a aquellas unidades didácticas desarrolladas para el área de Lengua y Literatura, destacan los contenidos ofrecidos para facilitar el análisis semiótico y crítico de los audiovisuales a través de una triple aproximación psicológica, antropológica y lingüística. Analizamos la unidad para Lengua y Literatura basada en la película *El caballero oscuro* (Nolan, 2008) diseñada para ser implementada en 3º y 4º de la ESO. Se componen de una serie de ejercicios que abarcan el reconocimiento de núcleos narrativos, extrapolable posteriormente al

concepto de suceso en la narrativa literaria; el análisis semiótico de los personajes y escenarios, que orienta al alumno hacia la comprensión en la construcción fílmica de los primeros (que se da a partir de su caracterización y de sus acciones –decisiones y reacciones– primeramente y secundariamente como consecuencia de los recursos técnicos: iluminación, planos, angulación de la cámara, etc. como veíamos en el capítulo 1), y su relación simbólica con su entorno; al tiempo que fomenta la comprensión del discurso cinematográfico conectando contenidos de origen psicológico, antropológico y lingüístico que intervienen en la construcción del significado del filme. Se intercalan actividades en las que a través de preguntas se promueven la atención y la observación del espectador, por ejemplo: “¿cómo se llama el mayordomo inseparable de Batman?” o “¿cuál es el verdadero nombre de Batman?” (Pérez García y Cayuelas Grau, 2012, p. 49); con otras actividades que demandan la opinión e interpretación que el propio discente, con su bagaje cultural, pueda hacer de unas imágenes o de los carteles del filme como, por ejemplo, “Con ayuda de tu profesor, explica el cartel de la película, describiendo los aspectos psicológicos de cada personaje” (Pérez García y Cayuelas Grau, 2012, p. 46).

De este modo vemos que las actividades propuestas en los dossieres están planteadas de tal modo que sirvan de orientación a los discentes para facilitarles la resolución de un comentario de texto o el acceso en general a la cultura, factores que permitan su maduración y por tanto que les sirvan como preparación para enfrentarse con modelos de examen tales como las pruebas de acceso a la universidad, las reválidas, etc.

7.1.3. Propuestas que combinan análisis y escritura

7.1.3.1. *Booktrailers*

El *booktrailer*, libro tráiler, o también bibliotráiler (según la web de dudas lingüísticas Fundéu BBVA, asesorada por la RAE) se define como “un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el tráiler cinematográfico con la peculiaridad de que circula por televisión e internet, es decir, se difunde a través de las redes sociales” (Tabernero Sala, 2015, p. 100). Las características de este formato son la brevedad, la intensidad, además cumple dos funciones: una fundamental, la persuasiva ya que “funciona como un pequeño avance y trata de enganchar al público” (Rovira-Collado, Llorens García, Fernández-Tarí y Mendiola Oñate, 2016, p. 1759); y otra secundaria, la informativa, dado que ofrece algunos datos relevantes de la obra tales como el nombre del autor, la fecha de presentación, etc. Así pues, a medio camino entre el *spot* televisivo y el cortometraje, en tanto que forma particular de microrrelato, es un método de promoción de uso habitual por las editoriales de literatura infantil y juvenil que dirigen su producto a los jóvenes del siglo XXI.

Encontramos que este es un recurso interesante para los profesores de Lengua y Literatura a dos niveles. Primeramente, consigue la activación de las diferentes destrezas comunicativas en la realización de un *booktrailer* ya que los alumnos han de comprender la obra literaria, sintetizarla y redactar un guion para “vender” el libro de forma atractiva a través de palabras, imágenes y sonido. En segundo lugar, resulta una poderosa herramienta para el fomento de la lectura: sirve para evitar la asociación

entre lectura y examen, el formato tradicional más habitual hasta ahora para verificar que los alumnos han realizado la lectura obligatoria trimestral; también facilita el intercambio de recomendaciones de literatura juvenil entre los propios alumnos iniciándoles en la llamada lectura social o colaborativa (siguiendo a Cordón y Gómez, 2013, “la lectura social o colaborativa es aquella que se desarrolla en plataformas virtuales configurando una comunidad que desarrolla formas de intercambio diversas, compartiendo comentarios, anotaciones, valoraciones, etiquetas y, en algunos casos, libros y lecturas”), aunque veremos este fenómeno más ligado a la reseña literaria filmada o *booktubers*.

Además, los tráileres de libros sirven para recordar y repasar aspectos básicos de la teoría narrativa tales como elementos estructurales, aspectos discursivos, retórica, referencias y códigos artísticos, tal y como apunta Tabernero Sala:

El *booktrailer* consta, además, desde las instancias de la ficción, de una serie de elementos obligatorios que debe identificar el lector. Nos referimos a la presencia del título, autores, personajes, ambientación consecuente con la historia, música que marca el tiempo y el tempo del relato, presenta de la editorial, etc. Retóricamente, la utilización de elipsis en las secuenciaciones, los juegos intertextuales y la combinación de géneros, códigos y lenguajes artísticos definen a un lector colaborador, activo, crítico y reflexivo que rellene los huecos que crea el discurso para así generar sentido (2015, p. 106).

Gracias a todas estas bondades, y a que colabora en la adquisición de destrezas narrativas a través de todos los lenguajes, no solo el verbal, es una herramienta que gana, cada día, más adeptos. Como muestra valgan los numerosos concursos organizados a nivel particular por los centros educativos o por instituciones (como el

que organizan desde el servicio de bibliotecas públicas de Cataluña, el cual ya va por su cuarta edición)²⁶, así como por festivales de cine educativos tales como la Muestra Internacional de Cine Educativo (MICE) de Valencia o el vinculado al Projecta Alacant.

Generalmente, el *modus operandi* de estas propuestas parte del visionado de ejemplos de diversos tráileres de libros, bien profesionales, elaborados por editoriales, bien no profesionales, realizados por alumnos de edades similares a aquellos que van a participar en esta propuesta:

El visionado de tráileres de películas y quizás de otros *booktrailers* escolares contribuirán a captar los elementos básicos: economía narrativa, empatía hacia el/la protagonista y su conflicto, convergencia de todos los esfuerzos para convencer al público de que merece la pena leer el libro, coherencia entre imágenes-músicas-actitudes de los actores, expectativas abiertas... (Bustos, 2015)

Debido a la complejidad de estos proyectos, es habitual que se organicen grupos de lectura. Seguidamente, se seleccionan las obras sobre las que se va a realizar el ejercicio. Esta elección puede ir motivada por diversos intereses: desde la promoción de la lectura de los clásicos hasta el apoyo al plan lector y a la lectura libre. Generalmente se da en primer lugar lectura del libro escogido y tras esto se procede al visionado de ejemplos de tráiler de libro y películas. Una vez concluidas estas fases, se proceda con el análisis del tema de la obra literaria, los personajes, los sucesos y elementos más impactantes de la trama, todo aquello que pueda ser incluido en la

²⁶ http://biblioteques.gencat.cat/es/el-servei-de-biblioteques/linies-dactivitat/promocio_lectura_cultura/concurs_premis/booktrailers/

producción audiovisual y persuadir a nuevos lectores potenciales de que el libro en cuestión merece la pena. Una vez que esta información queda clara, sería deseable que se redactara un guion del spot en el que se especificará el mensaje verbal, las imágenes que acompañarán el texto y la banda sonora. Joan Bustos, profesor de Lengua y Literatura, recomienda hacer un storyboard: “el *storyboard* permite planificar de manera sinóptica, las tareas y los recursos implicados” (Bustos, 2015). Tras esto, se reparten los roles de acción en los grupos y se procede a filmar, encontrar imágenes acordes a lo que se quiere narrar y se editan. Posteriormente se muestran y se comentan los trabajos realizados en clase, en donde la coevaluación y la autoevaluación pueden ayudar a los discentes a reflexionar sobre lo que ha funcionado mejor y lo que es necesario mejorar para futuros proyectos.

Así funcionan, por ejemplo, el Proyecto de Lectura Jove²⁷, coordinado por Joan Bustos, como decíamos, profesor de Lengua Catalana y Literatura en el Centro Mare de Déu de Lourdes del municipio barcelonés de Mataró; o el proyecto Libro tráileres 2.0²⁸, desarrollado por José Tomás Ríos y sus alumnos de Secundaria del IES Príncipe Felipe de Lorca, Murcia.

7.1.3.2. Adaptaciones cinematográficas: narrativa y teatro

La adaptación cinematográfica de narraciones es posiblemente la forma más tradicional de escritura audiovisual a partir de un texto literario, practicada por literatos y cineastas desde los primeros días del séptimo arte. En este punto trataremos tanto

²⁷ <http://mdllecturajove15.blogspot.com.es/>

²⁸ <https://sites.google.com/site/booktrailersprincipe/>

las adaptaciones de obras del género narrativo como las del género dramático. Ciertamente, los procesos de adaptación y acomodación de los textos al formato cinematográfico son diferentes en ambos casos. No obstante, cada caso tiene sus complicaciones: mientras que con la obra de género narrativo habrá que aislar los componentes de la historia, así como las intervenciones orales, los diálogos, y reorganizarlos de acuerdo al modo de representación fílmico; en la adaptación teatral habrá que llevar cuidado con no caer en la tentación de hacer “teatro filmado”. Así pues, el desarrollo de la actividad puede guardar, finalmente, más similitudes que diferencias.

Esta es también una de las propuestas más clásicas en la introducción del cine –su lectura y su escritura– en el aula. Esto puede responder a que, según Lomas y Vera (2005), la adaptación cinematográfica facilita el desarrollo de las capacidades narrativas, independientes del medio de expresión, tanto aquellas relacionadas con la comprensión lectora y la interpretación de textos como las de reescritura, proceso en el que también se da una ‘forzosa’ apropiación de los significados extraídos de la lectura del texto, y por tanto consigue fomentar un modo de aprender significativo para los alumnos,

Su incorporación a los aprendizajes *literarios* amplía, por su condición de objeto al margen del sistema semiótico de la lengua, el concepto de *lectura*, esencial en el desenvolvimiento de la competencia literaria, con habilidades específicas relacionadas con la particularidad de su sistema de significación y de las condiciones de recepción en que se producen los mensajes audiovisuales (Lomas y Vera, 2005, p. 1)

Así mismo, facilita la adquisición de conocimiento relativos a la teoría narrativa

presentes en el currículo escolar, así como la reflexión sobre la relación entre las narraciones textuales y las cinematográficas, la relación entre unos códigos y otros.

De forma similar a la organización en la realización de *booktrailers*, la adaptación de cuentos cortos o fragmentos de obras comienza por la selección de los segmentos literarios para adaptar. Posteriormente, y generalmente en grupos, se procede a la adaptación que suele surgir después de un par de revisiones con el profesor y es producto del consenso. Esta adaptación puede pasar por las fases de tratamiento, guion literario, guion técnico y *storyboard* (aunque no siempre se dan todas). Tras esto, se reparten los roles que cada alumno cumplirá durante la preproducción (preparación de elementos necesarios para la filmación, buscar y hallar localizaciones, pedir permisos para filmar –si los necesitan–, etc.), el rodaje, y la postproducción (edición, adición de la banda sonora, doblaje, etc.). Una vez que los grupos han finalizado, los cortos se suelen presentar en el aula a los demás compañeros, y se procede a la autoevaluación y la coevaluación. Ocasionalmente, los profesores y los alumnos pueden decidir hacer un pase abierto en el centro, invitando a familiares, compañeros y otros miembros de la comunidad educativa. Para este momento, más especial, se pueden preparar carteles, al estilo de los pósteres que encontramos en las carteleras de los cines, anunciando el evento tal y como realizaron en el proyecto *Lo tuyo es pura leyenda* ²⁹.

Este esquema se repite con algunas variaciones y ajustes menores en los proyectos de este tipo que conocemos. Por ejemplo en las propuestas colaborativas

²⁹ <https://sites.google.com/site/lotuyoespuraleyenda/>

exhaustivamente documentadas por los profesores organizadores como *Lo tuyo es pura leyenda*³⁰ (encontramos el enlace más arriba), llevada a cabo con alumnos de 4º de la ESO de centros privados, concertados y públicos de diferentes regiones de España (Baleares, Andalucía, Navarra y Comunidad Valenciana). En este proyecto se propuso la filmación de cortometrajes basados en las leyendas de Bécquer.

Siguiendo un diseño similar, también encontramos otro proyecto que obtuvo gran reconocimiento público, *El Quijote Sincopado*³¹ llevado a cabo en 3º de la ESO, en el que se adaptaron fragmentos de la obra de Cervantes con la técnica *stop motion*.

Así también, encontramos un *Lazarillo en Hollywood*³² proyecto realizado también en 3º de la ESO, que parte de la visualización del cine mudo y el conocimiento de la obra literaria para, posteriormente, mezclar ambas propuestas y realizar adaptaciones de fragmentos del Lazarillo que homenajean a los primeros cómicos del séptimo arte.

Otra propuesta es la animación de los *Cuentos del Conde Lucanor*³³, planteamiento llevado a cabo en 2º de la ESO en el que se utiliza el estilo de exposición animada propio de los vídeos de *Common Craft* para relatar, de forma muy sintética, los cuentos de esta obra.

³⁰ Proyecto liderado por José Daniel García Martínez. En él, también colaboraron los profesores Silvia González Goñi, Fernando Carmona Ruiz y Eva Sal Benito, Maru Doménech, Aure Molina, Gloria Jiménez Santiago y Juanfra Álvarez Herrero.

³¹ Realizado entre José Daniel García Martínez (entonces en el Colegio Ágora Portalls de Calvià, Mallorca) y Toni Solano (IES Bovalar, Castellón de la Plana, Castellón). Disponible en <http://danielgarcia6.wix.com/quijotesincopado>

³² También de Toni Solano (IES Bovalar), esta vez en solitario. Disponible en <http://www.repasodelengua.com/2016/06/explicaciones-las-justas.html>

³³ Proyecto diseñado y realizado por Lourdes Doménech (INS Serrallarga, Blanes, Girona). Disponible en <http://apiedeaula.blogspot.com.es/2015/03/el-conde-lucanor-in-plain-spanish.html>

Como muestra de que las adaptaciones cinematográficas pueden dar para mucho más, hemos de mencionar también el ambicioso proyecto *El señor del cero*³⁴, largometraje producto de la adaptación del libro homónimo con implicación interdisciplinar en 2º de la ESO, ejemplo de lo que se puede lograr si un nutrido grupo de profesores de toda una etapa trabajan conjuntamente por llevar a sus alumnos hacia un objetivo común. La propuesta partió de la profesora de Historia, Rosa Usón, que, rápidamente consiguió entusiasmar a muchos de sus compañeros de claustro. Así participaron también los profesores de Lengua y Literatura, Tecnología, Religión, Matemáticas, Educación Física y Plástica y Educación Visual. Los resultados, como nos comentó Astrid Manrique, profesora de Lengua y Literatura, en una entrevista que nos concedió para la investigación, fueron muy positivos, incidiendo sobre todo en la motivación del alumnado, la profundización en los contenidos estudiados, la permanencia de los aprendizajes realizados y el estrechamiento del vínculo entre profesores, alumnos y sus familias³⁵.

También son destacables las propuestas elaboradas por el Colectivo Brumaria³⁶, grupo de profesores cordobeses con gran interés por la educación mediática, y más concretamente por la alfabetización audiovisual, en el IES Lope de Vega, de Fuente Obejuna, Córdoba. En el anexo podemos encontrar una entrevista a Francisco Javier Álvarez Amo, profesor de Lengua y Literatura con el que los alumnos de 4º de la ESO realizaron unos cortometrajes adaptando cuentos fantásticos de la literatura del romanticismo (Bécquer, Alarcón, etc.) como opción para

³⁴ Propuesta llevada a cabo en el Colegio Hijas de San José en Zaragoza. Clips informativos sobre el proyecto disponibles en <http://www.colegiohijasdesanjose.com/el-senor-del-cero-una-historia-de-cine-proyecto-de-2o-eso/> y <https://www.youtube.com/watch?v=s9exPFcQuRQ>

³⁵ La entrevista a Astrid Manrique se puede encontrar en el anexo 4, a partir de la página 625.

³⁶ <http://colectivobrumaria.com/>

demostrar la comprensión lectora. En este caso, se utilizó la realización de un cortometraje como alternativa al tradicional examen con preguntas sobre una lectura. El docente opina que este método ofrece sustanciosas ventajas con respecto al examen, debido a que los alumnos han de hacer un ejercicio de comprensión y síntesis mucho mayor:

Realizar una adaptación de un cuento hizo que los alumnos que eligieron este tipo de proyecto recuerden, para siempre, la obra que escogieron y lo que en ella contaban. Se apropiaron del conocimiento que tenían que transmitir de un modo más directo que cuando simplemente tienen que hacer un comentario o un resumen (cita en la entrevista a Francisco Javier Álvarez Amo, pregunta 3.8).

Con respecto a las adaptaciones cinematográficas de obras de teatro, no es una tarea sencilla encontrar proyectos que adapten de este tipo. Lo más habitual es la filmación directa de representaciones teatrales, en ocasiones enriquecidas por el uso de las TIC como sucede en esta representación actualizada de *La Celestina* a cargo de alumnos de 3º de la ESO del Arrigorriaga BHI (Bizkaia), dirigidos por su profesora Idoia Rubio³⁷. Un ejemplo que se ajusta más al propósito de esta investigación sería el proyecto *Suéñame la vida*³⁸, también del profesor José Daniel García Martínez, esta vez en 1º de Bachillerato del Colegio Ágora Portals. En él, se adaptan diferentes escenas de la obra de Calderón de la Barca, *La vida es sueño*, mediante la técnica *stop motion*.

³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=gCLXDaKoUao>

³⁸ <http://danielgarcia6.wixsite.com/suenamelavida/about>

7.1.3.3. Videopoemas

Un formato muy interesante a la hora de abordar el género poético en el marco del aula 2.0 son los videopoemas. A partir de la relación que surge entre sus componentes, este soporte expresivo trata de bien subrayar el mensaje original del poema verbal facilitando su comprensión, bien amplificar el conjunto de emociones subjetivas que transmite con una finalidad similar, bien añadir una perspectiva personal al mensaje original en cuyo caso se transforma en un tipo de adaptación cinematográfica que permite “la puesta en movimiento de los signos lingüísticos” (Collins, 2010).

Como veíamos en el capítulo 2 (Poesía y Cine), los videopoemas están lejos de ser una novedad ya que corrientes como el surrealismo, el dadaísmo y en general todas las vanguardias hallaron en el cine el medio para darle alas y vida nueva a sus palabras. Razón por la cual no es difícil encontrar referencias al lenguaje poético y a la poesía misma en vídeo que sirvan de ejemplo ilustrativo e inspiración para nuestros alumnos, en obras de cine clásico (por ejemplo, *Ballet mecanique* [Leger, 1924], *Emak Bakia* [Ray, 1927], *Un chien andalou* [Buñuel, 1929]), así como en adaptaciones modernas.

Youtube es un universo que encierra grandes posibilidades a este respecto, tanto para la publicación de trabajos de los alumnos como para el visionado de obras. Como ejemplo, el canal de Youtube Encuentro³⁹, canal de televisión educativa creado

³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=2zBC9pP0QY&list=PL601C44D55F3CAC4C>

por el Ministerio de Educación de la República Argentina que contiene un ciclo completo de videopoemas de autores latinoamericanos entre los que podemos encontrar adaptaciones de Alejandra Pizarnik, Jorge Luis Borges o Rubén Darío entre otros. Por otra parte, también el espacio televisivo *Palabra Voyeur* emitido por La2 de RTVE⁴⁰ muestra, entre fragmentos de narrativa adaptada, videopoesías de autores diversos.

La poesía es un género especialmente complejo y en ocasiones cunde la falta de motivación entre los alumnos para acercarse a ella. Entre las posibles dificultades que encuentran en el abordaje de la lírica, Ambrós y Ramos (2007) señalan la densidad semántica y metafórica, así como el alejamiento de la poesía culta con respecto a la sociedad actual. Es en este punto en el que el videopoema, siendo una construcción más compleja en la línea de que hay más códigos implicados en la construcción del sentido último, funciona como un facilitador debido precisamente a que los diversos códigos pueden dar pistas que orienten la interpretación final. Por otra parte, a través del montaje de sus propios videopoemas es posible fomentar el pensamiento creativo y la imaginación en los discentes que posteriormente, y como si de un continuo de influencias se tratara, favorecerá el autodescubrimiento de referentes y símbolos que les capacitará en futuras interpretaciones de textos poéticos.

Un buen ejemplo de planteamiento didáctico en este sentido sería el proyecto *Un paseo con Machado*⁴¹. Proyecto colaborativo, coordinado por profesores de

⁴⁰ <http://www.rtve.es/alacarta/audios/palabra-voyeur/>

⁴¹ <https://sites.google.com/site/unpaseoconantoniomachado/>

centros educativos de diversas Comunidades, que logró involucrar a 28 centros educativos. Se implementó mayormente en los niveles de Secundaria y Bachillerato. Entre todos los trabajos presentados se crearon casi 400 vídeos. Estos vídeos plantean, aunque de una forma muy básica, la relación entre palabra e imagen. En la web, no solo podemos encontrar los vídeos creados por los alumnos participantes, sino también que los coordinadores de esta propuesta se preocuparon por compartir indicaciones pedagógicas, recursos literarios y ejemplos de videopoemas de las obras de Machado, así como información útil para saber editar audio y vídeo o imágenes para poder llevar a buen puerto esta iniciativa.

Un paso más allá, van estos audaces *Vídeos en verso 2.0*⁴², proyecto puesto en marcha durante dos cursos consecutivos por José Daniel García Martínez y sus alumnos de 3º, 4º de la ESO y de 1º de Bachillerato del Colegio Ágora Portals. En ellos se conjuga la imagen en movimiento y la palabra recitada.

7.1.3.4. Otras propuestas: booktubers, videocurrículums y periodismo literario-imaginativo

Los audiovisuales son vehículos de la comunicación altamente expresivos. El límite en las propuestas de aula, como decíamos al principio de este capítulo, lo ponen el factor tiempo pero, sobre todo, la imaginación de los profesores.

Los proyectos que aglutinamos en este punto usan los audiovisuales en

⁴² <http://danielgarci6.wixsite.com/videosenverso2/trabajos>

modelos más dependientes del código lingüístico: reportajes, noticieros videoblogs, videocurrículums, etc. Todas son variantes inspiradas en usos reales de los audiovisuales, cuya base expresiva es el lenguaje cinematográfico, pero aplicadas a favorecer el logro de las competencias comunicativa y literaria, en el sentido de promover la lectura y las comunidades de lectura social.

En primer lugar, vamos a tratar el caso de los *booktubers*, *videobloggers* que comentan y recomiendan libros, reseñas para la sociedad interconectada. El videoblog es un formato óptimo para la mejora de las destrezas comunicativas, sobre todo ofrece muy buenas oportunidades de mejorar la planificación del discurso oral y su puesta en escena a través de la activación de procesos de metacognición (Blanch Marcos de León, Martínez-Avidad y Betancort, 2016). Un videoblog puede tratar cualquier temática. En el caso del *booktuber*, la intención comunicativa es la de elaborar una reseña de una obra literaria y recomendarla, o no. Lluch (2014), hace una oportuna reflexión sobre esta práctica que, además, consideramos aplicable a los usos en general del videoblog sea cual sea el tema que trate:

el objetivo no es ser popular en las redes sociales o entretener a un público (si se consigue, mejor, es un plus). La finalidad del trabajo es aprender a escribir un texto para ser dicho y saber escribir un texto como apoyo de la exposición oral (2014)

Algunas críticas (Garralón, 2014) sobre este modelo apuntan a la repetición de obras reseñadas, generalmente superventas de literatura juvenil, así como la falta de profundidad en los análisis que justifican, Robira-Collado et al. (2016), por la falta de formación de los protagonistas de los vídeos.

Un ejemplo histórico de esta modalidad es el proyecto Kuentolibros⁴³. Abarca reseñas desde Primaria hasta Estudios Superiores. Se inició en 2011 y las últimas entradas datan de 2015. Así mismo, también hay iniciativas, en este sentido, que parten de los mismos centros educativos a nivel particular como es el caso del *Proyecto Booktubers* del IES Cartima en Málaga⁴⁴.

Otra propuesta creativa es la realización de diversos productos audiovisuales en relación a los objetivos de la educación literaria. En este sentido encontraríamos propuestas como la de Martxeli Múgica y *El videocurrículum del Lazarillo*⁴⁵, en donde a través de un exhaustivo recorrido de actividades y dinámicas para conocer en profundidad el contexto histórico y cultural que enmarca la obra conectamos la realización de un texto oral funcional para ser representado audiovisualmente y el conocimiento de la obra literaria.

En una línea semejante se mueve el proyecto de Idoia Rubio, *La máquina del tiempo*⁴⁶, en el que después de bucear y profundizar en la Edad Media, el contexto, sus personajes y sus obras, los alumnos han de filmar unas entrevistas ficticias a personajes reales o inventados procedentes de dicho momento histórico.

Así también encontramos propuestas que relacionan los géneros periodísticos audiovisuales con la educación literaria. Lo vemos en ejemplos como *Quijote news*⁴⁷,

⁴³ <http://kuentolibros.blogspot.com.es/>

⁴⁴ <http://proyectocartama.es/wp-content/uploads/2016/04/Booktubers.pdf>

⁴⁵ En esta entrada de blog la profesora explica los puntos de todo el proyecto: <https://trestizas.wordpress.com/2017/02/08/el-lazarillo-de-martxeli/> y en este otro enlace podemos ver un ejemplo del producto final: <https://www.youtube.com/watch?v=QpANv8ga8Tw>

⁴⁶ <https://sites.google.com/a/arrigorriagabhi.net/la-maquina-del-tiempo/guia-didactica>

⁴⁷ <https://sites.google.com/site/elquijote2015/home>

otro proyecto colaborativo, este coordinado por los impulsores del I Encuentro de Docentes de Lenguas en Educación Secundaria⁴⁸. En este caso se logró la participación de más de 40 centros de Secundaria con el propósito de avivar y actualizar el abordaje de los clásicos. Para esto se invitó a los alumnos a que, tras trabajar las aventuras del hidalgo manchego, seleccionasen las aventuras o pasajes que más les hubieran gustado y los transformasen en textos periodísticos.

Por último, otro proyecto colaborativo, *Callejeros literarios*⁴⁹, organizado por el mismo equipo que *Un paseo con Machado*. Desarrollado durante cuatro años consecutivos, consiguiendo una participación de más de 50 centros. El punto de partida de esta propuesta era: “Este proyecto pretende recuperar el sentido perdido del nombre de la calle, conocer diversos autores y acercarse a su obra a través de un ‘Callejero literario’” (cita extraída de la misma web del proyecto). Así pues, la tarea final propuesta era la realización de un callejero literario mediante el uso de una herramienta de geolocalización como Google Maps y grabarlo en vídeo, como si fuera un microreportaje.

⁴⁸ Grupo coincidente con los organizadores de otros proyectos de amplia afluencia nombrados en esta investigación como son *Un paseo con Machado* o *Callejeros literarios*. A los ya nombrados se añaden Nacho Gallardo (del IES Nogales, Sevilla), Maru Doménech (entonces en el IES Aurora Picornell, Mallorca), y Evaristo Romaguera (del Colegio Helios-La Eliana, Valencia).

⁴⁹ <https://sites.google.com/site/callejerosliterarios/>

Capítulo 8. Estudio de casos múltiples, propuestas que involucran literatura y cine

8.1 Diseño de la entrevista-cuestionario

Para poder construir hacia el futuro debemos fijarnos en lo que se ha venido haciendo hasta ahora. No se construye sobre el vacío, sino sobre las experiencias previas. El propósito de esta parte del estudio es profundizar, aún más, sobre los resultados hallados hasta el momento, esto es en las prácticas escolares que relacionan el estudio del cine y de la literatura y que ya han sido implementadas, bien por los docentes de Lengua y Literatura sin colaboraciones, bien de forma interdisciplinar, estando involucrado el profesor de Lengua y Literatura, así como en una tercera modalidad que es la implementación de propuestas en otras materias (habitualmente relacionadas con la expresión plástica en vídeo) que pueden incidir positivamente en el logro de los objetivos de la Educación Literaria. A este propósito responde una de las dimensiones de la entrevista: la dimensión curricular. El segundo propósito ha sido comprobar la sistematicidad en la aplicación de medidas para la educación en comunicación mediática con el objetivo de inferir algunos datos preliminares sobre los indicadores que se trabajan más, o menos, qué métodos permiten un desarrollo más armónico de todos los aspectos o qué variables podrían interferir más habitualmente en lograr unos resultados aceptables. Este interés se corresponde con la segunda dimensión fuerte de esta entrevista: la educomunicativa.

Las partes en las que hemos dividido el diseño de la entrevista son el primer bloque, puramente contextual, ligado a datos puramente objetivos (nombre del centro,

ubicación y curso en el que se realiza la práctica). El siguiente bloque indaga sobre los aspectos concretos de la propuesta (nombre del proyecto, responsable, número de sesiones, áreas y materias implicadas...). El tercer bloque corresponde a la dimensión curricular, exclusiva para los profesores de las áreas lingüísticas. En el cuarto bloque, el más extenso, se explora el uso de medidas para la educación en comunicación (dividida en tres partes: la alfabetización audiovisual –a su vez incluye: la lectura audiovisual, la escritura audiovisual, promoción de la cultura cinematográfica y promoción de la perspectiva crítica–, la alfabetización informacional y la alfabetización digital-tecnológica). Finalmente, el último bloque cierra con algunas cuestiones sobre la valoración personal de los resultados del proyecto, las dificultades halladas, así como un espacio para la reflexión en abierto.

Sabiendo de antemano que la entrevista-cuestionario iba a ser algo extensa, se trató de que la progresión de las preguntas y su lugar en el cuestionario estuvieran organizadas de modo que facilitaran el flujo de la comunicación y la confianza. Así pues, el primer bloque es totalmente objetivo, con preguntas cerradas. Mientras que en el segundo se van introduciendo paulatinamente cuestiones semiabiertas que afectan a la práctica del profesor y pueden destapar valoraciones subjetivas. La dimensión curricular es la exposición del diseño de la programación, pese a que las preguntas aquí son bastante concretas, podremos encontrar variaciones en la redacción/explicitación de las respuestas dependiendo de cómo entiendan la formulación de los elementos curriculares. Este punto es muy relevante en el sentido de que iluminan cuestiones (el cómo) que podría interesar a muchos profesores que nunca se han atrevido a implementar propuestas de este tipo o a aquellos que se estén formando.

Esta dimensión acaba con dos preguntas, abiertas, clave que tienen un cariz más personal: con qué objetivos incluye el profesor el cine y los audiovisuales en relación a la didáctica de la lengua y la literatura en clase (en general), y cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y el apoyo al plan lector. La intención aquí es analizar pensamientos y sentimientos en torno a los que se crean resistencias que impiden la consideración del cine y los audiovisuales más allá de la funcionalidad instrumental.

A los profesores de materias diferentes a las lingüísticas que habían implementado proyectos que también relacionaban cine y literatura se les pidió que respondieran a una de las preguntas de la dimensión curricular: los pasos que habían dado para desarrollar su propuesta. Así mismo, se les preguntó, bien a ellos, bien a profesores de Lengua y Literatura de sus centros, si consideraban que estas propuestas tenían algún impacto positivo sobre los estudiantes a la hora de abordar sus materias.

La siguiente dimensión fuerte, como decíamos, es la dedicada a la educomunicación. Decidimos implementarla a través de un cuestionario de preguntas cerradas, aunque con opción a que los profesores pudieran especificar más sobre sus actuaciones si lo deseaban. La razón para esta decisión fue que no podíamos prever el nivel de conocimiento de los profesores con respecto a las medidas para las distintas alfabetizaciones, por lo que, basándonos en los modelos descritos en el capítulo 4, diseñamos cada uno de los puntos.

Dejamos para la parte final de la entrevista las valoraciones personales sobre el desarrollo del proyecto y la consecución de logros pedagógicos, así como un

balance de las dificultades con las que se habían encontrado los profesores, ambas cuestiones en formato semiabierto. Asimismo, se incluyeron en este apartado algunas preguntas sensibles tales como la formación específica del profesorado en temas audiovisuales, así como un espacio para la reflexión abierta.

Advertimos que las preguntas de las entrevistas están numeradas, atendiendo al bloque que pertenecen y al orden que ocupan en cada uno de ellos, y que, cuando citemos respuestas de los profesores durante la descripción de los proyectos, nos referiremos a ellas como, por ejemplo, punto 3.2., etc.

8.2. Análisis de los resultados: descripción de las propuestas

Se ha contactado con 35 centros, de los cuales 29 han respondido positivamente. De estos, hemos realizado 14 entrevistas a profesores de Lengua y Literatura que habían realizado sus proyectos dentro de su materia, 9 entrevistas fueron para docentes, de Lengua y Literatura u otras materias (Inglés, Tecnología), que hubieran realizado las propuestas de forma interdisciplinar, incluyendo dicha relación entre el cine y la literatura. Así mismo, hemos realizado 6 entrevistas más a profesores de otras materias (Plástica y Artes Visuales, Tecnología e Historia) que hubieran realizado proyectos en los que se estudiaba el cine y cuyas producciones nos interesan para conocer la forma de trabajar los contenidos relacionados con el logro de las competencias comunicativa y literaria, así como su forma de implementar la educación mediática en sus prácticas.

Durante la fase de revisión de las entrevistas decidimos anular una de ellas: la realizada a Miguel Sánchez, profesor de Tecnología del IES Lope de Vega, en

Fuente Obejuna. No porque estuviera mal realizada, ni porque la información que ofreciese fuera menos válida, sino porque este mismo docente nos puso en contacto con el profesor de Lengua y Literatura, Francisco Javier Álvarez del Amo, con el que había trabajado en el mismo instituto y que, también, había colaborado en las iniciativas del Colectivo Brumaria, al que pertenecen los dos. Además, los casos expuestos por ambos guardaban ciertas semejanzas, ambos versaban sobre la adaptación de cuentos fantásticos, aunque la propuesta de Álvarez del Amo nos interesó más porque su adaptación obedecía a una intención con fuerte incidencia en la educación literaria: la promoción de la lectura, así como la lectura y comprensión de autores de la literatura clásica española. Por tanto, por evitar repeticiones en la información dada, y por ajustarse más a nuestra investigación nos quedamos con la segunda entrevista y desactivamos los resultados de la primera. No obstante, el testimonio de Miguel Sánchez ha sido muy útil para conocer más de cerca los proyectos que llevan a cabo dentro del Colectivo Brumaria.

La mayoría de las entrevistas giran en torno a un solo proyecto realizado durante un tiempo determinado durante un curso escolar. No obstante, hemos incluido también el formato de dinámica o actividad, siempre que tuviera como objetivo la conexión intertextual entre el cine y la literatura (esto sucede con las actividades propuestas por Ana Infante, IES Las Musas, Madrid, y Elena Sánchez, Colegio Purísima Concepción, Santander). También se han tratado proyectos amplios, como en el caso de Auturuxo Films, que son un producto de la intensa actividad de aula en diferentes cursos (Sergio Claver, IES Cacheiras, Cacheiras). Así mismo, igual que hay proyectos puntuales, implementados durante un trimestre o dos o un año escolar, los hay que se repiten, con las pertinentes adaptaciones, al año siguiente con un

nuevo grupo de alumnos, y esto se refleja en la entrevista (como en el caso de Javier Arredondo, Colegio María Inmaculada, Madrid). También hemos recogido propuestas, fruto del trabajo de aula en diferentes niveles educativos, durante varios años escolares como es el caso de Cinema School (Manuel García, IES Tháder).

Todos los proyectos se realizaron en Secundaria. Siete de ellos se realizaron en 1º de la ESO, doce y once, en 2º y 3º de ESO respectivamente. 4º de la ESO es el curso que más proyectos acumula, diecisiete. Recordamos que esta progresión, aunque pudiera parecer razonable, en tanto que según los alumnos van madurando son capaces de abordar mayores retos y por tanto es posible realizar proyectos cada vez más complejos, carece de fiabilidad estadística por lo que no sería generalizable.

Así mismo, debemos hacer una puntualización antes de comenzar a describir los resultados de las entrevistas. En estos momentos, algunos de los profesores que forman parte de la muestra no se encuentran dando clase en los institutos o centros de enseñanza en los que implementaron estos proyectos. No obstante, cuando hagamos referencia a informaciones halladas en los documentos de investigación, citaremos el centro en el que los desarrolló.

Hemos numerado los proyectos de forma que sea más sencillo consultar los datos en las entrevistas (anexo 4) o las tablas que sintetizan algunas partes concretas (anexo 5). El orden obedece a dos factores principales: las asignaturas que organizaban la propuesta y su ordenación alfabética atendiendo al nombre del centro escolar en el que se llevaron a cabo. De este modo, en primer lugar están aquellos proyectos realizados por profesores de Lengua y Literatura en sus materias sin

intervención de otras materias o con una intervención mínima; en el segundo grupo encontraremos propuestas interdisciplinares; y en tercera posición, proyectos que relacionan cine y narración (aquí encontraremos 3 adaptaciones cinematográficas – una adaptación muy particular del cuento popular La ratita presumida, una adaptación de un cuento de un escritor leonés, y una adaptación cinematográfico-narrativa de una canción– y 3 adaptaciones de historias escritas por los propios alumnos).

Además de esto, el primer grupo (el de la materia de Lengua y Literatura en exclusiva) incluye un par de microagrupaciones dependiendo del tipo del proyecto que implementaran. Así las tres primeras propuestas se refieren a aquellas que se basan en la lectura audiovisual como punto fuerte; el siguiente, aglutina siete iniciativas en torno a adaptaciones de historias propias (escritas por los alumnos) o ya dadas; tras esto encontraríamos dos iniciativas en torno a los videopoemas y finalmente, un proyecto de *booktrailer* y otro de videocurrículo. Hemos de añadir que dentro del conjunto de proyectos sobre adaptaciones hay un subgrupo al que prestaremos una atención especial por sus características. Se trata del proyecto *Lo tuyo es pura leyenda*, liderado por el profesor José Daniel García Martínez y que, como veremos en la descripción de su caso, se implementó en cinco centros escolares en contextos dispares.

Además de esto, hay que advertir que, aunque la mayoría de las entrevistas fueron realizadas de modo telefónico, algunas fueron contestadas por escrito, por lo que la información disponible puede ser algo más parca o, en algunas ocasiones, difícil de interpretar y, por tanto, eventualmente, hemos considerado nula alguna respuesta recibida a través de este modo. Con respecto a las entrevistas telefónicas,

para aumentar la fiabilidad de las respuestas, tras la realización de las entrevistas, estas se pasaron a limpio y fueron revisadas por los profesores entrevistados, a fin de que pudieran comprobarlas y dieran su visto bueno. En algunos casos, los profesores aportaron material extra (dosieres del proyecto, fotografías, enlaces a páginas web y blogs donde se podían encontrar diversos materiales sobre las prácticas o los productos finales, etc.).

8.2.1. Entrevista 1: Comparativa libro y serie: Juego de tronos

Esta propuesta versa sobre una actividad desarrollada por la profesora de Lengua Castellana y Literatura, Elena Sánchez, en el Colegio Purísima Concepción de Santander durante el curso 2015-2016 en 4º de la ESO (aunque puntualiza que también ha realizado otras dinámicas de este tipo con 3º de la ESO). Se trata de una comparativa entre un fragmento de uno de los primeros capítulos del libro de la saga *Canción de Hielo y Fuego*, y las escenas del primer episodio de la serie que lo recrean. Se desarrolló durante cuatro sesiones (una semana), a principio de curso, en relación al tema de las tipologías textuales.

La profesora explica que, aunque este tipo de iniciativas son puntuales, le gusta recurrir a fragmentos o aspectos de series o películas que también sigan los alumnos para ilustrar conceptos de la materia. Lleva haciéndolo así aproximadamente dos años porque cree que son elementos muy motivadores. Así, en su blog⁵⁰ se pueden ver otros ejemplos a través de series tan populares como *Lost*, o *Cómo conocí a*

⁵⁰ <https://elenasanchezcruzprofe.wordpress.com/>
306

vuestra madre. Para esta docente los audiovisuales son un reclamo, sirven para enganchar a los alumnos, para acercarlos al mundo literario. Así, pues, los audiovisuales, para ella, contribuyen a los objetivos de la educación literaria en el sentido de que sirve para “que vean que los contenidos literarios siguen vivos: en series, películas. Incluso en las series aparentemente menos educativas puedes encontrar claves culturales, referentes, que se pueden interpretar desde la literatura” (punto 3.9.).

En cuanto a los objetivos de esta propuesta, esta perseguía trabajar las destrezas comunicativas, así como repasar contenidos relativos a los elementos de la narración y las tipologías textuales de un modo motivador, apelando a un fragmento de un audiovisual que la mayoría conocía, pero que no tantos habían leído el libro. Así mismo, se pretendía que se familiarizaran con el formato de la crítica cultural escrita con el fin de desarrollar herramientas con las que poder valorar una pieza literaria o cinematográfica con propiedad. En cuanto a las competencias clave, sobre todo, trabajaron la competencia en comunicación lingüística, conciencia y expresiones culturales y aprender a aprender.

Los contenidos que se trabajaron, en relación a los objetivos marcados giraron en torno a las tipologías textuales, la narración y sus elementos en la representación literaria y en la cinematográfica, vocabulario específico y expresiones del lenguaje figurado, así como el trabajo sobre las habilidades lingüísticas.

El desarrollo de la actividad constó de los siguientes pasos: una presentación (se explicó que se iba a hacer y cómo, cómo e iba a evaluar y qué se esperaba de los

alumnos) y comentario de lo que conocían de la serie y de la saga de libros; una lectura del fragmento seleccionado por la profesora y posterior debate en torno a unas cuestiones para profundizar en la comprensión del texto; posteriormente vieron las escenas de la serie que se correspondían con la lectura y lo comentaron; una vez finalizada esta parte, buscaron, leyeron y tomaron consciencia de la estructura y vocabulario específico utilizado en una crítica cultural aplicada a series y películas; finalmente, como producto final de la propuesta cada alumno elaboró su propia crítica sobre el capítulo del libro y las escenas de la serie.

La profesora elaboró dos rúbricas: una para evaluar el producto final, la crítica cultural, y otra para la participación, la actitud y el interés. La valoración personal de la profesora con respecto a su propuesta fue bastante satisfactoria (8 sobre 10; a partir de ahora todas las puntuaciones sobre las valoraciones personales se darán sobre 10), así como la percepción sobre el aprovechamiento de los alumnos (8,5). Señaló que habría valorado mejor la propuesta si hubiera tenido más tiempo para profundizar. Precisamente, como principal dificultad, apuntó la falta de tiempo: “si tuviera más tiempo, profundizaría mucho más con estas actividades, haría más actividades/proyectos de este tipo...” (punto 7.3.).

8.2.2. Entrevista 2: Lecturas (y cine)

Esta iniciativa de la profesora Ana Infante se llevó a cabo en el IES Las Musas, de Madrid, durante el curso (2013-2014) en 3º de la ESO. Trata de establecer una comparación significativa entre la literatura y el cine. De ahí el título de la actividad Lecturas (y cine). En el blog de esta profesora encontramos la ficha-guion que siguió

la profesora durante el desarrollo de la propuesta. Indica que utilizó, aproximadamente, cuatro sesiones más, aparte, el trabajo que realizaron en casa los estudiantes.

Su uso del cine es puntual, pero también es una constante, “siempre recurre al cine de un modo u otro en algún curso” (punto 2.). Además, es algo que ha venido haciendo así durante toda su carrera como profesora. El inicio hay que buscarlo en un gusto suyo por relacionar la literatura con el resto de las artes, pero también, “siempre estaba el típico alumno que cuando proponía una lectura preguntaba ¿y hay película? Un día me dije –pues mira, me has dado una idea–. Y de ahí ya fui buscando actividades en las que relacionar cine y literatura” (punto 2.).

La docente utiliza el cine principalmente como apoyo, como modo alternativo a la narración literaria: “fijarse en otras maneras de contar una historia, reflexionar sobre la imagen que es una herramienta muy valiosa: la imagen apoya, traduce y complementa lo que dice el código verbal...” (punto 3.8). Con respecto a la contribución de los audiovisuales, y el cine, a los objetivos de la educación literaria y el apoyo al plan lector, apunta que estos son un estímulo y, también, pueden ser una buena excusa para introducir el análisis. Además, también fomentan el sentido crítico.

Así pues, en cuanto a la dimensión curricular, este proyecto se inserta dentro del bloque dedicado al estudio de la narración y de las destrezas comunicativas leer y escribir. En este sentido los objetivos son tomar consciencia de los elementos de la narración, mejorar la destreza escritora y fomentar el sentido crítico. Siendo los objetivos transversales el fomento de la comunicación audiovisual y los valores

cívicos. Las competencias más trabajadas aquí serían la competencia en comunicación lingüística, aprender a aprender, conciencia y expresiones culturales y la social y cívica. Los contenidos sobre los que gira la propuesta son las características del texto narrativo y sus elementos, así como los contenidos del bloque leer y escribir referido a 3º de la ESO.

Los pasos en el desarrollo de la dinámica fueron: presentación de la actividad (dado que se podían escoger varias obras, la profesora facilitó varios enlaces a los tráiler de las películas y orientación sobre los libros, así como unas pautas concretas para el análisis); (en casa) lectura del libro y visionado de la película, presentación de los trabajos siguiendo las pautas dadas; y finalmente, corrección individual y puesta en común de los trabajos en clase donde se comentaron y se dio la posibilidad de mejorarlos, a aquellos alumnos que hubieran realizado un trabajo más flojo.

La evaluación se realizó a partir de una rúbrica que evaluaba por una parte “la redacción (presentación, ortografía, puntuación, expresión, etc.); y por otra, la profundidad y complejidad del análisis y la reflexión personal” (punto 3.7.). Así, con todo, su propia evaluación sobre el proyecto ha sido de las más bajas (6) que encontramos en este estudio, alegó que se precisan mejoras metodológicas para sacar más partido de la actividad. No obstante, su percepción sobre el disfrute y aprovechamiento por parte de sus alumnos es algo más alta (7), incluso a pesar de la falta de implicación de algunos.

Esta propuesta se encontró con varias dificultades: la falta de tiempo, la falta de recursos (las proyecciones debían hacerse en el aula de Informática y eran

muchos alumnos), la falta de formación suya para profundizar más en estos temas (pero una vez más no se da, en parte, por la falta de tiempo), algo de desinterés por algunos alumnos que realizaron trabajos algo flojos, contestando a las preguntas del análisis con respuestas superficiales; y muy puntualmente, también algo de falta de apoyo por parte de las familias.

Que esta actividad saliera algo peor no desalienta a la profesora, dado que en dinámicas similares el resultado fue mejor:

Con otra actividad parecida, basada en la película *La maldición de los hoyos* la dinámica salió mejor: vimos la película y leímos el relato, pero fue una sola obra, no se dio la posibilidad de varias lecturas y que ellos indagasen autónomamente, el trabajo estuvo más dirigido. Además, gustó mucho a los alumnos porque ya conocían la película, así les fue más fácil acercarse al libro (punto 7.6.).

Concluye la profesora con un análisis de lo que, a su juicio, sería necesario para integrar este tipo de actividades de un modo satisfactorio para todos los agentes:

se necesita una mejor administración del tiempo (dependiente de otras variables como el currículo y los contenidos que se han de dar, la coordinación con otros profesores, el número de alumnos en los grupos y la atención a sus necesidades educativas específicas...), así como los recursos (no sólo los medios para filmar, también para ver obras –proyector, pantallas, etc.– o para investigar y trabajar – Internet, ordenadores, etc.) (punto 7.6.).

8.2.3. Entrevista 3: Cinema School

El proyecto Cinema School es la materialización en forma de cuadernillos de

trabajo de las propuestas prácticas llevadas a cabo en las aulas por parte de dos profesores, Manuel García (Lengua y Literatura) y José Antonio Cayuelas (Física), en sus respectivos centros educativos. No obstante, hemos incluido esta iniciativa entre las que se llevan a cabo solo dentro de la materia de Lengua y Literatura, porque pese a lanzar este proyecto de forma conjunta, su trabajo ha sido independiente, el único nexo ha sido el de introducir propuestas de aula que incluyan el cine como factor motivador. Por tanto, el caso que aquí consta es la parte de Cinema School que gira en torno a las propuestas para desarrollar en la materia de Lengua y Literatura.

La actividad de Manuel García se da en el IES Tháder de Orihuela, Alicante. Implementando clases a diversos grupos, algo que se refleja en los cuadernos de trabajo donde presenta propuestas para diferentes niveles: ESO, Diversificación Curricular, PCPI, Bachillerato e incluso Universidad. En nuestra entrevista nos centraremos principalmente en las propuestas de Secundaria.

Estas iniciativas tuvieron su origen hace once años, ambos profesores se encontraron con grupos muy desmotivados, cercanos al abandono escolar:

El cine se vio como línea motivadora. Se trata de no convertir la película en mero entretenimiento si no en un objeto de estudio. Se trata de actualizar las propuestas. Primero lo aplicamos con éxito en Diversificación Curricular, luego también en Bachillerato (punto 2.).

Desde entonces lo han integrado en las prácticas cotidianas de aula: “es una metodología que se aplica continuamente. Forma parte de un modo de pensar y proceder coherentes” (punto 2.). Manuel García percibe el cine y los audiovisuales como algo más que entretenimiento. Así pues, razona que “el alumno no sólo tiene

que descubrir y reflexionar sobre los códigos lingüísticos, sino también los no lingüísticos, en este sentido el cine es una gran ayuda. La información que reciben a diario es eminentemente audiovisual. Hay que adaptarse” (punto 3.9.). Es necesario, además, enseñarles a mirar, porque, dice, “están acostumbrados a un cine comercial y los sacas de ahí y se pierden” (punto 7.8).

Así pues, con respecto al modo de implementarlo en el aula de Lengua y Literatura, el profesor explica que lo integra a través de proyectos. Entre los objetivos que tratan de promover: las destrezas comunicativas (sobre todo la comprensión lectora y la expresión escrita), aproximar a los alumnos a la reflexión sobre la cultura actual sin perder de vista a los clásicos de la literatura (la relación que se establece entre lo antiguo y lo moderno), reflexionar sobre la relación entre la literatura y las demás artes, fomentar el pensamiento asociativo y la reflexión crítica. Como objetivos transversales, la comunicación audiovisual y el pensamiento crítico. Las competencias clave que más trabajan son la competencia en comunicación lingüística y la de conciencia y expresiones culturales.

Los contenidos principales son el trabajo sobre las destrezas comunicativas, las tipologías textuales, especialmente los textos narrativos y descriptivos, los recursos estilísticos y los elementos de la narración, independientemente del modo expresivo.

El desarrollo de la actividad se da en tres fases: en la primera, se presentan las actividades de lectura y de comprensión lectora; en la segunda, se visiona la película, se comenta por qué se va a ver, y se contextualiza, durante el visionado el

profesor va parándola para comentarla; en la tercera fase, el trabajo de clase de centra en torno al material diseñado por Manuel García (para la parte de Lengua y Literatura), lo pueden hacer de forma individual o en grupo.

La forma de evaluar los aprendizajes de los alumnos es mediante un comentario de texto y un examen que incluye preguntas para comentar el audiovisual. El profesor justifica esta forma de evaluar dado que es el formato que posteriormente se encontrarán los alumnos cuando vayan a hacer otros exámenes oficiales, por ejemplo, los de acceso a la universidad: “no hay que caer en el autoengaño, las horas son limitadas y al final al alumno se le van a exigir unos contenidos” (punto 7.8.).

8.2.4. Entrevistas 4, 5, 6, 7 y 8: Lo tuyo es pura leyenda

Todas estas entrevistas corresponden a los profesores implicados en el proyecto *Lo tuyo es pura leyenda*, liderado por José Daniel García Martínez en colaboración con otros siete profesores repartidos en otros cuatro centros educativos de diferentes partes de España, en contextos dispares y realizado durante el curso 2012-2013 en 4º de la ESO (aunque otro profesor no entrevistado aquí también lo llevó a cabo en una materia del Bachillerato Internacional).

Estos centros y los profesores de cada uno fueron: como decíamos, José Daniel García Martínez y Gabriel Roselló en el Colegio Ágora Portals International School, en Calvià, un centro de titularidad privada situado en una de las zonas con mayor poder adquisitivo en Mallorca. Gloria Jiménez y Juanfra Álvarez, en el Colegio Sagrada Familia de Alcoy, centro de tipo privado-concertado. Maru Doménech en el

IES Aurora Picornell, centro público situado en la periferia de la ciudad de Palma, en una localización con un porcentaje alto de población inmigrante. Silvia González, Fernando Carmona y Eva Sal en el IES Basoko de Pamplona. Y Aure Molina en el IES Las Flores de Málaga.

Logramos contactar con seis de ellos y realizar cinco entrevistas: a José Daniel García (entrevista 4), a Gloria Jiménez (entrevista 5), a Maru Doménech (entrevista 6), a Silvia González (entrevista 7) y a Fernando Carmona (entrevista 8). En el caso de Silvia González y Fernando Carmona, ambos profesores, entonces, del IES Basoko, en Pamplona, entrevistamos a ambos puesto que ella realizó el proyecto con los alumnos de 4º de la ESO, mientras que él lo llevó a cabo en 4º de la ESO de Diversificación Curricular, por lo que la implementación fue diferente. El profesor del Colegio Sagrada Familia de Alcoy, Juanfra Álvarez, también se puso en contacto con nosotros, aunque decidimos, en el caso de este centro escolar, tan solo hacer la entrevista a Gloria Jiménez, profesora de Lengua y Literatura. Según nos explicó Gloria Jiménez en su entrevista el rol de Juanfra, profesor de Biología, fue muy importante para que saliera adelante el proyecto en este colegio, no es que este docente implementara el proyecto en su materia, sino que su papel fue de apoyo, sobre todo a nivel tecnológico, y de seguimiento y orientación con los alumnos. Así mismo, pese a esta colaboración que, en cierto modo, podría considerarse de interdisciplinar, hemos preferido mantener este grupo de entrevistas agrupadas para poder hacer un mejor análisis en conjunto.

Este proyecto colaborativo, como nos decía José Daniel García en su entrevista, “es un proyecto articulado desde el área de Lengua y Literatura, pero

adaptado a cada clase y circunstancia educativa particular” (entrevista 4, punto 2.). Así, la división del trabajo, aun siendo similar a un proyecto interdisciplinar, no deja de ser un modo de aunar esfuerzos entre profesores de una misma materia con el objetivo de compartir conocimientos, de compartir materiales, aprender juntos y enfrentarse de un modo más racional a aspectos en los que no han recibido formación como puede ser el uso de los audiovisuales en las aulas y su alcance. De este modo, basado en el trabajo en común, “hay partes que se construyen entre todos (a través de *weblog*, *Google drive*, etc.) y otras que se distribuyen y posteriormente se comparten” (José Daniel García Martínez, punto 2.). Por ejemplo, la guía de lectura utilizada la elaboró la profesora del IES Basoko de Navarra, Silvia González, el documento sobre cómo hacer un guion de cine lo hizo él mismo.

El profesor José Daniel García comenzó a forjar la idea de estos proyectos colaborativos en los encuentros entre profesores del Congreso CITA (Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas) organizados por la Fundación Sánchez Ruipérez. Muy posiblemente fuera ahí donde conoció a Silvia González, profesora de Lengua y Literatura en el IES Basoko de Pamplona (en la entrevista que le hicimos a Silvia, esta afirmó que conoció a José Daniel en un congreso, aunque no especificó cuál). Más tarde, a través de Twitter José Daniel lanzó la propuesta y Silvia se sumó, al igual que Maru Doménech, Juanfra Álvarez, Gloria Jiménez. Algo más tarde, Fernando Carmona, profesor de ámbito sociolingüístico y compañero de Silvia González, se enteró del proyecto, le pareció que podía ser interesante y muy efectivo para sus alumnos y también decidió unirse a la iniciativa.

Todos ellos ya habían utilizado el cine y los audiovisuales como ganchos

motivacionales para despertar el interés de sus alumnos, para que leyeran más, y sobre todo para que dejaran de percibir la literatura como algo amenazante (Silvia González, Fernando Carmona). Así mismo destacaban el cine como herramienta contextualizadora (Gloria Jiménez, Silvia González, Maru Doménech). Maru Doménech señala que también ayuda a desarrollar la capacidad de síntesis y de reflexión en los estudiantes (Maru Doménech, punto 3.9.). Otra idea interesante, es que los audiovisuales, y concretamente el cine como un recurso que facilita que los alumnos mejoren su comprensión lectora (adelantan lo que pueden esperar de la lectura) (José Daniel García, puntos 3.8. y Gloria Jiménez, punto 3.8.). Además, José Daniel García va un paso más allá y apunta que usa el cine bajo dos enfoques:

uno externo, en el cual los alumnos ven películas, cortometrajes, etc. y que apoyan, refuerzan el área de comprensión lectora; por otra parte, un enfoque creativo, en el que los alumnos realizan cortometrajes y se enfrentan a problemas que han de resolver para llevar a cabo la tarea (entrevista 4, punto 3.8.)

Además, como experto en la materia, José Daniel García⁵¹, basándose en la teoría del aprendizaje multimedia de Richard Meyer confirmaba que,

implicando recursos audiovisuales los alumnos aprenden mejor. Esto es así porque conectan los aprendizajes con la realidad (su realidad comunicativa, su mundo, etc.), son muy motivadores (y por tanto, promueven el interés y un aprendizaje progresivamente más autónomo) y consecuentemente, fomentan el recuerdo de la actividad y de lo aprendido a través de esta práctica (entrevista 4, punto 3.9.).

⁵¹ José Daniel García Martínez es Doctor en Educación. Defendió en 2016 una tesis que precisamente partía de experiencias prácticas como esta con las que trataba de comprender el alcance que podía tener una metodología audiovisual en comparación con la metodología textual con respecto al rendimiento en comprensión lectora.

Asimismo, otros profesores también apuntaban la relevancia de interrelacionar la literatura con otras artes, como el cine, para fomentar la creatividad, no solo en el sentido expresivo, sino también al tener que resolver problemas que surgen durante la realización del proyecto (entrevista 5, punto 3.9.).

Con estas ideas en mente, pasamos a describir la dimensión curricular asociada a este proyecto. Como ya explicamos, los profesores compartieron un diseño, una programación y una metodología, aunque en ocasiones realizaron cambios puntuales para adaptarlo a sus contextos. Este proyecto, por ejemplo, en palabras de José Daniel, “no responde a una unidad didáctica en concreto, sino a un conjunto de objetivos y competencias en torno a los que se organiza el proyecto” (entrevista 4, punto 3.1.).

Estos objetivos eran:

leer y entender la obra de Gustavo Adolfo Bécquer; preparar un proyecto de trabajo audiovisual; elaborar guiones narrativos y técnicos; asignar roles y trabajar en equipo; desarrollar técnicas de narración audiovisual; trabajar la edición y publicación de vídeos; elaborar una Memoria del trabajo; exponer en público un proyecto; aprender a discutir sobre la literatura y el contexto vital (todas las entrevistas, punto 3.2.)

Donde como objetivos transversales se trabajaban la comunicación audiovisual, el trabajo en equipo, liderar proyectos, uso responsable de las TIC, así como todas las competencias clave.

Como se puede intuir de la lectura de los objetivos, los contenidos implicados

giraban en torno al desarrollo y mejora de todas las destrezas comunicativas a través de usos prácticos y reales de una parte, y de otra, la literatura romántica.

El trabajo se dividió en cuatro fases, de las cuales las dos primeras corresponderían a la preproducción (fase 1: lectura y comprensión de los textos, configuración de los equipos de trabajo y elección de las leyendas que iban a adaptar; fase 2: realizar la adaptación y proveerse de lo necesario para realizar la producción audiovisual), la tercera fase a la producción y postproducción: rodaje y edición de la obra; y la cuarta fase a la conclusión: diseño del cartel y del evento de estreno, realización de memorias, estreno y evaluación del proyecto.

Aunque cada centro lo adaptó a sus tiempos y programaciones. Así en el Colegio Ágora Portals, duró un trimestre, mientras que tanto en el Colegio Sagrada Familia como en el IES Basoko, los alumnos de Silvia González dosificaron las sesiones durante todo el año, de octubre a junio. Por otra parte, el grupo de Fernando Carmona, como ya especificamos, al enterarse más tarde de esta iniciativa, comenzaron en enero y acabaron en junio, realizando el trabajo en 14 sesiones.

Para la evaluación del proyecto los profesores diseñaron una matriz que, eventualmente, quien lo necesitó, la adaptó a su circunstancia.

El grado de satisfacción fue muy alto para todos, tanto la valoración personal como la perspectiva de disfrute y aprovechamiento por parte de los alumnos, en todos los proyectos.

Las dificultades fueron diferentes en cada caso y dependieron de las circunstancias particulares en la realización del proyecto: dos profesores señalaron falta de tiempo (o prisas por cumplir los plazos), dos apuntaron falta de recursos, dos de ellos aludieron a faltas formativas y en un caso, se apuntó algo de falta de apoyo por parte de la dirección del centro: “el centro, en principio, no veía la necesidad y costó un poco, no pusieron “pegas” pero como era nuevo...ahora les cuesta menos y ya lo han integrado” (entrevista 5, punto 7.3).

Entre las reflexiones finales de los profesores destacamos: la necesidad del apoyo de los órganos directivos del centro educativo, José Daniel García señala el apoyo, sin reservas, que obtuvo por parte de la dirección de su centro, llegando a hablar e incluso mediar con alguna familia que no estaba convencida del todo. En esta dirección, el docente concluye: “este apoyo es fundamental para la realización de este tipo de proyectos” (entrevista 4, punto 7.6).

También señalaban varios docentes que es un gran trabajo, exige un compromiso fuerte con la educación, pero vale la pena: “es un tipo de proyecto muy trabajoso, pero muy eficaz, muy provechoso” (entrevista 5, punto 7.6), “invertieron mucho tiempo. (...) El resultado no es simplemente un trabajo para tener una nota, la repercusión del trabajo va más allá de lo puramente académico, es más emotivo. La recompensa fue grandísima” (entrevista 7, punto 7.6.).

Sobre volver a los métodos tradicionales, Maru Doménech lo tiene claro:

No volvería al método tradicional. Hay que salir de la zona de confort. Es normal el miedo en

el sentido de que lo que han conocido los profesores y padres han sido los libros de texto, la clase magistral... Hay que explicarles bien que no hay exámenes, pero sí hay una evaluación. Que se hacen cosas diferentes pero que los alumnos están aprendiendo (entrevista 6, punto 7.6.).

En este sentido, también se manifiesta Gloria Jiménez, “cuesta cambiar la metodología, y no todo el mundo está dispuesto (surgen dudas: ¿pero terminarás el temario? ¿dará tiempo a todo?). Pero esto está cambiando” (entrevista 5, punto 7.6.). Debemos puntualizar que no siempre las familias tienen miedo, en ocasiones, como ocurrió con las de los alumnos de esta promoción del Colegio Sagrada Familia fueron unos grandes aliados de los profesores.

Como colofón para explicar el impacto que este proyecto tuvo en la percepción de estos profesores aportamos esta conclusión de Fernando Carmona sobre este tipo de proyectos y sus beneficios en la memoria que realizó sobre el proyecto:

Para los colegas más preocupados por el currículum oficial solo puedo decir lo siguiente: no concibo una mejor metodología para cumplir precisamente con dicho currículum. También a lo que respecta a la programación oficial de ámbito sociolingüístico de *4º de la ESO de Diversificación Curricular*. Mantengo esta opinión porque he visto al alumnado mejorar muchas de sus competencias. Los he visto trabajar en equipo de menor a mayor eficacia, con gran aprovechamiento, y, sobre todo, los he visto probarse y superarse. Han ejercido de líderes, gestores, dibujantes, cámaras, guionistas y actores, entre muchas funciones. He visto como un reto académico les enseñaba lo mejor de sí mismos y, que irremediamente, exigía superar dificultades e iniciales frustraciones. Como la vida misma (Entrevista 8, punto 7.6.)

8.2.5. Entrevista 9: *O Apóstolo* - Cortometrajes de terror

La siguiente propuesta la realizó el profesor de Lengua Castellana y Literatura, Javier Arredondo, en el Colegio María Inmaculada de Madrid, centro privado-concertado durante dos cursos consecutivos, 2013-2014 y 2014-2015. El primer año lo implementó con 2º de la ESO y el segundo con 1º. La duración estimada de esta iniciativa fue de 15 a 20 sesiones seguidas (en torno a un mes o mes y medio).

Este profesor lleva cinco años realizando este tipo de proyectos. En esta ocasión, el primer año, a partir de su contacto con la red social Cero en conducta, se enteró de un concurso de cortometrajes a partir del visionado de la película de animación *O Apóstolo* (2012). Pensó que podía coordinar muy bien los objetivos propuestos por de Cero en conducta, promoción del cine español entre los más jóvenes y de la cultura cinematográfica, así como conocimiento de los profesionales que realizan estas obras, con los suyos propios de la materia. El segundo año aprovechó los conocimientos adquiridos para tratar de repetir la experiencia con otro grupo.

Tanto antes de estos proyectos como después ha seguido realizando propuestas en esta línea:

un año antes los alumnos hicieron una serie de cortos con poesía basados en fragmentos del libro *Amores lunáticos* de Lorenzo Silva. *Arrugas* es otra película con la que han trabajado.

En este caso realizaron entrevistas, estuvo más dirigido hacia el documental (punto 2.).

Este profesor tiene una percepción del cine y de los audiovisuales que va más allá de la motivación. Así, por un lado, como elemento motivador y por otra, como herramienta que facilita la mejora de la comprensión de los textos: “hace un mes utilicé por primera vez un corto con las instrucciones para subir una escalera de Cortázar (...); me sorprendió la mejora en la comprensión del texto” (punto 3.8.). Además, añade, también ayuda a conseguir los objetivos de la Educación Literaria. En este sentido, “lo audiovisual apoya el aprendizaje de lo literario. Lo audiovisual mejora la comprensión de lo literario y les ayuda a fijarse en diferentes interpretaciones, versiones. Les engancha a leer, a profundizar más en la comprensión” (punto 3.9.).

Así pues, entrando en la dimensión curricular, más que hablar de unidades didácticas, este profesor enfoca el trabajo en proyectos o secuencias didácticas. Para este caso, ambos años, los objetivos fueron mejorar las destrezas comunicativas, especialmente la comprensión oral –la escucha–, la expresión oral (poniendo especial énfasis sobre el uso dramático de la voz), pero también la comprensión lectora y la expresión escrita; leer y conocer cuentos clásicos de terror (por ejemplo, leyeron algunos cuentos de Edgar Allan Poe), reconociendo las características de este subgénero narrativo; ser capaces de reconocer y conectar los elementos narrativos independientemente del medio expresivo (libro o filme). Los objetivos transversales fueron el trabajo cooperativo y la alfabetización audiovisual. Aunque se trabajaron todas las competencias clave, las más destacadas serían la de la comunicación lingüística, conciencia y expresiones culturales y la digital.

Siguiendo los objetivos propuestos, los contenidos que se trabajaron fueron la narración, subgéneros narrativos y los elementos de la narración, las destrezas

comunicativas y el fomento de la lectura.

Las fases del proyecto han sido: para el primer año, se visionó la película *O Apóstolo*, los alumnos realizaron una crítica sobre la misma y trabajaron los elementos narrativos (asimismo se les hicieron algunas preguntas sobre la trama, el argumento, etc. con el objetivo de verificar que habían comprendido lo que habían visto); tras esto, se centraron en adquirir algunos conocimientos básicos para realizar un cortometraje con la técnica de *stop motion* y pactaron los requisitos que tenían que cumplir los trabajos; en la siguiente fase, leyeron los cuentos de terror seleccionados y los analizaron del mismo modo que habían hecho con la película; posteriormente, por grupos, escribieron guiones adaptados a partir de algunos de los cuentos de terror, el profesor los revisó y pasaron a la producción (primero realizaron las fotografías y las montaron en el aula de informática; una vez la imagen estuvo lista, realizaron el doblaje y pusieron la música); finalmente, votaron en clase los cortos que más les gustaban para enviar al concurso organizado por Cero en conducta y la productora de la película *O Apóstolo*. Los alumnos fueron seleccionados y ganaron el primer premio: un muñeco articulado del protagonista de la película de animación, reproducción del original.

El segundo año repitieron este esquema con algunas variaciones. Los pasos básicos del desarrollo se repitieron con algunos cambios. Al igual que hubo que adaptar los objetivos y los contenidos a 1º de la ESO, al no haber concurso, el estímulo fue otro: una vez escritos los guiones, los alumnos los votaron y el que más gustó fue el que utilizó el muñeco de *O Apóstolo* ganado por el grupo de 2º de la ESO el curso anterior. Al finalizar la realización de los cortos, los alumnos los vieron en

clase y realizaron la coevaluación.

Para evaluar tanto trabajo se utilizaron varias rúbricas: una con los criterios pactados por los alumnos (los requisitos de lo que debía llevar un corto de miedo, descritos en el punto 3.7. y en la entrada correspondiente del blog del profesor), otra para evaluar el trabajo cooperativo en grupo, y otra para los guiones. Asimismo, se realizó una prueba escrita, más tradicional, para comprobar el grado de fijación de los contenidos.

La valoración personal del docente fue muy buena, un 10. No obstante, en cuanto a consecución de los objetivos pedagógicos valoró de forma diferente a cada grupo: el primer año un 9 y el segundo un 7. Puntualiza que los alumnos del segundo año eran más revoltosos, por tanto, el aprovechamiento pudo ser menor. Sin embargo, analizando la satisfacción en la realización del proyecto por parte de los alumnos, el profesor cree que los alumnos del segundo año, aunque más difíciles, mostraron más entusiasmo y que, en comparación con el comportamiento que mostraban con respecto a las demás materias, en la suya se portaban mucho mejor.

Los principales obstáculos con los que se encontró, según su opinión, fueron falta de tiempo, de recursos y de formación. A este último respecto consideraba que, sobre todo, esto es necesario en los niveles iniciales de la formación docente, es decir, en los magisterios y el máster (punto 7.6.).

8.2.6. Entrevista 10: Libros pasados por cámara [Letras libres]⁵²

La siguiente propuesta se implementó durante varios cursos escolares seguidos (entre en el curso 2009-2010 y el curso 2014-2015) en el IES Lope de Vega de Fuente Obejuna en 4º de la ESO por el profesor de Lengua y Literatura Francisco Javier Álvarez. Este centro tiene una característica especial que es que algunos de sus profesores están muy comprometidos con la promoción de la alfabetización audiovisual y la educación mediática conformando el Colectivo Brumaria a través de la realización de proyectos audiovisuales de forma conjunta o cada profesor en su materia⁵³. Por tanto, este proyecto se inscribe dentro de las actividades de este colectivo, así como también se beneficia de los conocimientos que los alumnos tienen con respecto a la realización de audiovisuales. Francisco Javier se sumó a este grupo a partir de 2008.

Este proyecto surge como una necesidad. En tanto que se busca la promoción de la lectura, comprobar que el alumno ha comprendido la obra a través de un examen transforma la lectura en un deber, y, por tanto, en algo que no es placentero, algo que les aleja más de la lectura que lo que les acerca. Así pues, este profesor dio varias opciones para evaluar las lecturas de varios cuentos fantásticos del siglo XIX que estaban estudiando: el tradicional examen, la realización de un cómic o la realización de un corto. Así pues,

gracias a realizar los cortometrajes los alumnos deben repasar y poner en activo

⁵² <http://colectivobrumaria.com/libros-pasados-por-camara/>

aprendizajes teóricos sobre el uso de la Lengua. Esto repercute positivamente en el uso de las destrezas lingüísticas posteriormente, y como consecuencia les ayuda a mejorar su comprensión lectora, les ayuda a mejorar su capacidad de síntesis, etc. (punto 3.9).

Además, les ayuda a fijar los aprendizajes adquiridos: “realizar una adaptación de un cuento hizo que los alumnos que escogieron este tipo de proyecto recuerden, para siempre, la obra que escogieron y lo que en ella contaban” (punto 3.8.).

Enmarcada en las unidades didácticas relativas a la Educación Literaria, más concretamente a la literatura del siglo XIX, esta propuesta también tocaba otros aspectos involucrados en otros bloques de contenidos marcados por la Ley. Sus objetivos: aproximar a los alumnos al conocer algunos autores del siglo XIX (Bécquer, Alarcón, Pardo Bazán, etc.) y la literatura fantástica (cuentos, leyendas, etc.), fomentar el gusto por la lectura y por la escritura creativa, saber reconocer los elementos narrativos tanto en el cine como en la literatura, conocer las figuras retóricas y reconocer su uso tanto en un medio como en otro, ser capaces de representar un guion (teatral o cinematográfico). Los objetivos transversales fueron la comunicación audiovisual y el trabajo cooperativo. Se trabajaron todas las competencias. Los contenidos trabajados, en coherencia con los objetivos fueron la literatura del siglo XIX, los elementos narrativos, las figuras retóricas, la capacidad de análisis y de síntesis, y la vinculación de la literatura con otras artes.

Los pasos en la realización del proyecto abarcan desde la presentación de las lecturas y el ofrecimiento de la posibilidad diversa de evaluación. Las lecturas son en grupo: así pues, los grupos se organizan, escogen lectura y modo de evaluación. En

el caso de escoger la realización del cortometraje, leen la obra, presentan el guion literario, tras este el guion técnico y finalmente el *storyboard*, durante todas estas presentaciones el profesor va orientando y guiando a los alumnos; una vez tienen el visto bueno al *storyboard*, encaran el proceso de realización del corto. En la última fase muestran a la clase su trabajo y lo comentan para evaluarlo.

El método para evaluar los trabajos fue mediante una rúbrica, aunque durante la exhibición de las obras los propios alumnos pudieran autoevaluarse y ser coevaluados.

La valoración personal es muy alta: un 9 con respecto a su propia satisfacción y un 8 para el rendimiento y aprovechamiento por parte de los alumnos.

Las mayores dificultades fueron la falta de tiempo (al final necesitaban echar horas extraescolares), los recursos (el centro no tenía apenas, todo se ponía desde el Colectivo), así como la formación (en el sentido de que falta que se prescriba tiempo para la formación de los docentes fuera de lo que es su horario de ocio). Por último, aunque otro obstáculo fue, sobre todo durante los primeros años de actividad del Colectivo, la falta de apoyo –e incluso los obstáculos– por parte de la dirección del centro, las administraciones y otras instituciones como el ayuntamiento de Fuente Obejuna, la Diputación de Córdoba, y también las familias y la AMPA del centro.

8.2.7. Entrevista 11: Videopoemas (IES Mateo Hernández)⁵⁴

Este proyecto de videopoemas fue realizado en el curso 2015-2016 en 4º de la ESO (en la materia de Literatura Universal) y en 2º de la ESO (en Lengua y Literatura) de forma simultánea. El centro escolar donde se dio fue el IES Mateo Hernández de Salamanca. La propuesta tuvo un desarrollo que duró entre mes y medio y dos meses aproximadamente, incluyendo el trabajo que los alumnos hicieron en casa.

Era la primera vez que implementaba un proyecto así. Este año, en el nuevo centro al que está destinado, lo ha repetido y el balance ha tenido algo menos de éxito. Le gustaría continuar lanzando iniciativas de este tipo, en la medida en que se pueda. La iniciativa surgió cuando descubrió el formato y se planteó ponerlo en marcha con sus alumnos. “Fue un proceso intuitivo” (punto 2.).

Este docente usa bastante el cine: si nos referimos a largos, normalmente pone más fragmentos o tráiler, aunque también usa videoclips y cortos, “uso todos los formatos disponibles, cuando veo una alusión a temas literarios, para que lo puedan comprender mejor” (punto 3.9). Dándole un uso de apoyo y refuerzo fundamentalmente, “para interesar a los alumnos, engancharles a leer. Para que vean las relaciones entre la literatura y el cine. (...) La literatura nutre al cine, le aporta temas, historias...” (punto 3.8.)

En cuanto a la organización de la dimensión curricular, este proyecto, en 2º

⁵⁴ <http://literatura-mateo.blogspot.com.es/search/label/videopoemas>

de la ESO se integró en relación a la unidad del género lírico, mientras que en 4º, “no fue a raíz de una unidad didáctica concreta. La materia se organizó en torno a bloques temáticos” (punto 3.1.)

Los objetivos de la propuesta apuntaban a la mejora de las destrezas comunicativas, tanto comprensivas como expresivas, identificar los géneros literarios y sus características, aproximarse a muestras significativas del patrimonio literario de épocas y momentos diferentes, disfrutar con la lectura y consolidar hábitos de acuerdo con la edad de los alumnos, así como familiarizarse con técnicas básicas de manejo de la información. Como objetivos transversales fomentar el trabajo colaborativo, trabajar en equipo, TIC, la comunicación audiovisual. Así mismo, la iniciativa incidía sobre todas las competencias clave.

Los contenidos trabajados fueron el uso de la Lengua en contextos prácticos y desarrollo de las destrezas comunicativas, los subgéneros literarios, la lírica, lectura comentada y recitado de poemas, utilización autónoma y progresiva de diferentes servicios bibliotecarios, así como cuidado en la presentación de los trabajos.

Los cinco pasos de este proyecto son: en primer lugar, presentación de la actividad: explicar el formato del videopoema y poner ejemplos, bien realizados por alumnos de otros centros, bien realizados por profesionales (aquí pone como ejemplo el programa *Palabra Voyeur* de RTVE, disponible en la web de RTVE A la carta); en segundo lugar, formación de los grupos de trabajo: indicaciones para funcionar de este modo y número de miembros por grupo; en tercer lugar, cada grupo escogió un poema libremente, tanto en 2º (porque se da una aproximación a los géneros literarios

en general) como en 4º (puesto que la materia era Literatura Universal y se podían considerar todas las épocas); en cuarto lugar, los grupos organizaron los roles y su planteamiento de trabajo, rodaron o eligieron imágenes, montaron los vídeos y doblaron la parte visual con la lectura dramatizada de los poemas; en medio, añade el profesor, pudo haber sesiones dirigidas a solventar diversos problemas, sobre todo de índole técnica). Finalmente, se expusieron los trabajos en clase.

A la hora de la evaluación se tuvieron en cuenta diversos indicadores tales como la realización técnica del vídeo, la inventiva a la hora de realizarlo, la calidad del texto escogido, etc. Dependiendo del curso, la nota obtenida en este trabajo contó más o menos para la nota general del trimestre: en 2º contó algo menos que en 4º, donde representó un porcentaje más alto.

La valoración personal del proyecto fue bastante alta (8). En cuanto a la percepción de disfrute y aprovechamiento por parte de los alumnos, la ha moderado, dejándola entre un 6 y un 7.

Le hubiera gustado tener más tiempo para profundizar más. Relaciona esto también con la autonomía del grupo: “si es un grupo autónomo, como los de aquel curso, va bien; con grupos menos autónomos, como con el que he trabajado este año, se echa falta tiempo en clase para poder enseñarles con más calma” (punto 7.3.). Así mismo, otra dificultad, no ya directamente para realizar el proyecto del videopoema, pero para realizar con más asiduidad este tipo de proyectos, es la falta de recursos técnicos: “a veces en los centros estaría bien tener más disponibilidad para usar ordenadores, proyectores...estás sujeto a tener que encajarlo con tus compañeros...”

(punto 7.3.).

Concluye con esta reflexión,

De alguna forma es potenciarles la creatividad, el hecho de que ellos, a partir de un texto ajeno (aunque hubo una alumna que lo hizo con un texto suyo, individualmente) lleven a cabo un proyecto así (...). Les impulsa a ser creativos, a jugar con los sonidos, las imágenes, las palabras. Les hace manejar lo literario de una forma diferente, que lo manipulen de otra manera, que se aproximen al texto literario de otro modo. Además, como están acostumbrados a lo audiovisual (...) es más fácil engancharles con ese lenguaje que entienden un poco mejor (punto 7.6.).

8.2.8. Entrevista 12: Videopoemas (IES Miguel Catalán)⁵⁵

En este caso se ha entrevistado a la profesora Carmen Andreu Gisbert, profesora de Lengua y Literatura del IES Miguel Catalán de Zaragoza. Videopoemas fue un proyecto que realizó con los alumnos de 1º de la ESO durante el curso 2010-2011. El tiempo necesario para implementarlo fueron cuatro sesiones.

Este proyecto, inicialmente surgido a partir de “una propuesta curricular para explicar la poesía” (punto 2.), no fue un caso aislado, sino que la profesora trata de hacer propuestas usando las TIC e introduciendo los audiovisuales, a través de otras prácticas tales como *stop motion*, adaptaciones, *booktrailers*, etc. Esto es así desde que comenzó a trabajar en el instituto, hace seis o siete años.

⁵⁵ <https://lclcarmen1.wordpress.com/videopoemas/>

Utiliza principalmente el cine y los audiovisuales como factor para la motivación y como apoyo para los objetivos de la Educación literaria (“para apoyar las explicaciones, para contextualizarlas” y también “para el enriquecimiento curricular” [punto 3.8]).

Efectivamente cree que el cine y los audiovisuales ayudan a reforzar la adquisición de contenidos y la mejora de las destrezas comunicativas (cita especialmente la lectura y la escritura). Señala que es fundamental trabajar la relación entre la palabra y la imagen.

De este modo, su propuesta se vincula a las lecturas como medida para evadir el típico examen de lectura. Los objetivos fueron mejorar la comprensión lectora, trabajar la poesía, en general, y en concreto algunas obras de Miguel Hernández, usar las TIC, ser capaces de realizar montajes básicos en los que se relacionara la palabra y la imagen, así como trabajar en equipo. Como objetivos transversales, fundamentalmente, el uso de las TIC, la comunicación audiovisual y el trabajo en equipo. En cuanto a las competencias clave, se trabajaron todas. Los contenidos trabajados fueron el género poético, la comprensión lectora y la lectura expresiva de poemas.

Los pasos a través de los que organizó la actividad fueron: primero les mostró un ejemplo de videopoema (uno de Billy Collins); tras esto, en grupos, eligieron un poema (como recientemente habían trabajado la poesía de Miguel Hernández daba más puntos que fuera del poeta alicantino aunque podían escoger cualquier otro que conocieran y les gustara); entre medias, tuvieron una sesión en la que unos alumnos de la clase, muy aficionados a las tecnologías y que ya habían grabado vídeos,

tutorizaron y ayudaron a sus compañeros para que tuvieran los conocimientos básicos sobre filmar y editar; así pues, cada grupo montó su vídeo y se lo pasaron, bien por correo, bien en un pen drive a la profesora; la profesora orientó a los alumnos para realizar los últimos retoques y, una vez finalizados los vídeos, los subió a la plataforma Youtube, previa advertencia sobre el tema de la propiedad intelectual para canciones e imágenes); finalmente, vieron y comentaron los vídeos en clase.

Esta actividad fue de tipo voluntaria, para subir nota en la parte de la lectura. Así pues, esta profesora explica que este tipo de propuestas a través del audiovisual se suelen dar “además de”: “estos proyectos se dan además de lo tradicional, además de los contenidos básicos, además de...” (punto 3.9.). Esto es porque aún les cuesta desvincularse de estas prácticas, a los padres se asustan un poco con estas cosas, incluso reconoce que a ella también le da un poco de miedo.

En relación a la evaluación de los videopoemas, se valoraron los trabajos concluidos, y con un mínimo de calidad. Se valoró también la dificultad del poema elegido, así como la relación entre iconos y texto, la sintaxis del documento y la presentación técnica.

La valoración personal del proyecto fue bastante buena para la profesora (7) y muy buena para los alumnos (9). Las dificultades señaladas fueron falta de tiempo, de recursos y de formación. En este sentido apuntaba de un modo indirecto la falta de apoyo a la formación del profesorado y el alto nivel de exigencia por estar a la última, “desarrollar el temario actual del área supone una dedicación exclusiva de todos los recursos y las fuerzas; todo lo que se realiza como innovación o ‘diferente’,

se realiza, al menos en mi caso, ‘además de...’ con todo lo que ello supone” (punto 7.3.).

A pesar de todo, la profesora concluía que estos proyectos valen la pena.

8.2.9. Entrevista 13: Libro tráiler 2.0.

La siguiente propuesta versa sobre el uso del *booktrailer*, llamado libro tráiler, por parte de José Tomás Ríos, profesor de Lengua y Literatura en el IES Príncipe de Asturias de Lorca, Murcia. El proyecto ha sido implementado en 1º, en 2º y en 3º de la ESO desde hace ya tres cursos escolares. Además, generalmente, trata siempre de asociar la realización de trabajos como este con las lecturas (una cada trimestre). Es un modo de evaluar diferente: “es más motivador que el examen tradicional con diez preguntas” (punto 2.). El número de sesiones que requirió esta actividad fue de 7 u 8 sesiones, más el trabajo en casa de lectura.

Este profesor percibe los audiovisuales y el cine como elemento motivador, estímulo para que los alumnos se acerquen a la literatura y como complemento, para que conozcan mejor tanto la literatura clásica, como las últimas novedades editoriales.

Este proyecto, como decíamos, se vincula a la lectura trimestral, libre, y “se buscan diferentes maneras de evaluar la lectura del libro: libro tráiler, *booktuber*...” (punto 3.1.). En esta línea, los objetivos propuestos son fomento de la lectura libre y de la comprensión lectora, ampliación de los conocimientos sobre literatura, mejora de la expresión oral y uso de las TIC. Los objetivos transversales son el manejo de

las TIC y la reflexión sobre los valores cívicos (aunque puntualiza que esto se dio, por ejemplo, en relación un libro que trabajaron en clase sobre el ciberacoso). En cuanto a las competencias, se trabajan todas, y especialmente la competencia en comunicación lingüística, la digital, y la conciencia y expresiones culturales. Los contenidos son la lectura libre, la composición del texto expositivo (y la escritura del guion), uso de fuentes y recursos variados.

Los pasos para llevar a cabo esta iniciativa fueron: se presenta la actividad y se ven varios ejemplos en clase; en grupos eligen un libro de lectura y asignan un coordinador en cada equipo (este será el encargado de abrir un documento de Google drive que servirá como herramienta de seguimiento del trabajo, para ver la participación de cada uno de los miembros de los grupos); los alumnos leen el libro en casa y contestar una serie de preguntas en el documento virtual; para preparar el guion se plantean algunas cuestiones (¿Cómo eran los personajes? ¿Cuáles fueron las mejores partes? ¿Por qué lo recomendaría? Etc.); escriben en grupo el guion; realizan y montan el tráiler (en Photopeach, Powtoon o Windows Movie Maker); finalmente, exponen el trabajo ante los compañeros y se suben todos los vídeos en diferentes sitios de internet (Google sites, blog del profesor, etc.).

En cuanto a la evaluación, los alumnos disponen de un cuestionario de coevaluación para valorar la marcha del trabajo en grupo. Así mismo, durante la exposición se autoevalúan y, una vez que son conscientes de errores que hayan podido cometer (faltas de ortografía, errores de puntuación) los corrigen de forma previa a compartir el vídeo a las redes. El profesor pone la nota dependiendo de las anotaciones que haya ido haciendo durante el proceso de realización del proyecto (en

la interacción con los alumnos y su participación en clase y en el documento virtual). La nota se pone teniendo en cuenta los estándares de aprendizaje del currículum que se relacionen con esta práctica: expresión oral, capacidad de síntesis, comprensión lectora, etc.

La valoración personal del proyecto es muy alta: tanto la percepción personal del profesor sobre el desarrollo del trabajo, como el aprovechamiento y disfrute de los alumnos fue calificado con 9. Encontró puntuales dificultades con la conexión a Internet, de recursos el centro está bastante bien dotado ya que participa en un programa de equipamiento implementado por la Región de Murcia.

8.2.10. Entrevista 14: Lazarillo de Tormes 2.0.

Esta entrevista fue contestada por escrito por Martxeli Múgica, profesora de Lengua y Literatura en el Colegio La Salle de Bilbao, centro de titularidad privada-concertada. Esta entrevista se contestó por escrito.

La iniciativa se llevó a cabo durante el curso 2015-2016 y tardaron dos meses en completarlo, a cuatro sesiones por semana. Según nos comentaba la profesora por teléfono (la única vez que contactamos con ella de este modo), este colegio está inmerso en la renovación pedagógica a través de la introducción de aprendizaje basado en proyectos entre otras innovaciones, aunque ella puntualizaba, “desde hace años en las clases de lengua y literatura llevo trabajando inteligencias múltiples desde la alfabetización múltiple. Este año es el primero que implemento este proyecto, pero tengo otros diferentes para diferentes cursos” (punto 2.). Así pues, contaba cinco años

planteando iniciativas en esta línea que comenzaron “por la necesidad de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje que hiciera competentes a nuestros alumnos en alfabetizaciones múltiples (punto 2.).

Esta profesora utiliza el cine y los audiovisuales con tres objetivos: el primero, para que disfruten; el segundo para que conozcan y comparen diferentes tipos de narraciones; y como análisis de la imagen y de la música como apoyo al lenguaje verbal. El cine aporta variedad, algo que agradecen los alumnos. Además, “hay alumnos que por muy diversas causas les resulta difícil engancharse a las lecturas de esta edad y el cine les abre el apetito para asomarse a las narraciones y mundos de ficción” (punto 3.9.).

Así pues, este proyecto se da dentro de la unidad didáctica de la literatura renacentista. Sus objetivos son conocer las características de la literatura de esta época, comprender *El Lazarillo* como obra de su época, relacionar esta obra con el resto de la narrativa renacentista, aprender a hacer un videocurrículum. Las competencias transversales (esta profesora ha dejado en blanco los objetivos transversales; entendemos que esto pueda responder a las diferencias curriculares entre unas comunidades y otras) fueron la cooperación entre iguales, desarrollo del aprendizaje autónomo, así como de la autonomía para gestionar y generar información, uso complementario de la comunicación digital y desarrollo del pensamiento crítico. Siguiendo los objetivos para el proyecto, los contenidos trabajados fueron la literatura renacentista española, las características del siglo XVI español, *El Lazarillo de Tormes*, normas de ciudadanía digital, tutorial de Twitter, textos informativos (el currículum), tutorial sobre cómo hacer un videocurrículum.

En este caso el proyecto de videocurrículo es casi una actividad compleja más entre otras dinámicas complejas (incluso proyectos) cuya meta es cumplir los objetivos con el mejor resultado. Los pasos, en general, para hacer el proyecto⁵⁶ fueron: en primer lugar la lectura de *El Lazarillo* a través de la metodología de las tertulias dialógicas; realización de una novela gráfica sobre la picaresca: divididos los alumnos en 22 grupos, se dividió la teoría que habían dado sobre el tema, debiendo plasmar en un folio de A4 la información que les había tocado (por ejemplo, época, situación social, situación política, etc.); después, profundizaron en el vocabulario y expresiones utilizadas en la obra a través de la realización de un *ABC del Lazarillo*; otra actividad que realizaron para profundizar aún más en la obra fue @lazarodetormes, una iniciativa a través de la cual los alumnos, por equipos tenían que abrirse una cuenta de Twitter encarnando personajes de la obra; asimismo se realizó un debate sobre diversos conceptos relativos a la autoría (anonimia, heteronimia, pseudonimia y autoría compartida); dentro de este proyecto se relanzó otro proyecto en colaboración con el área de música; y finalmente realizaron el videocurrículo: partiendo del trabajo previo, de profundización sobre el contexto, la obra y los personajes, por equipos los alumnos redactaron un guion y grabaron un videocurrículo, impersonándose como Lázaro de Tormes.

Como herramientas para la evaluación se utilizaron matrices y adaptaciones curriculares. Los indicadores fueron una prueba escrita de la materia en la fase inicial, evaluación de los tres productos finales. Autoevaluación y coevaluación del trabajo en equipo.

⁵⁶ Esta parte no venía en la entrevista. La hemos recuperado de una colaboración de la profesora con el blog Tres Tizas: <https://trestizas.wordpress.com/2017/02/08/el-lazarillo-de-martxeli/>

La valoración personal del proyecto fue en ambos casos, la suya como docente y la de los alumnos, muy buena: 10 en ambos casos. Las dificultades que reseña fueron la falta de tiempo y grupos demasiado grandes que dificultan una mejor tutorización.

8.2.11. Entrevista 15: *El señor del cero*

El señor del cero fue un proyecto multidisciplinar e interdisciplinar de grandes dimensiones desarrollado en el Colegio Hijas de San José de Zaragoza, centro de titularidad privado-concertada. Consistió en la adaptación cinematográfica de la obra literaria homónima de María Isabel Molina. Y no a cortometraje, sino a largometraje. Tamaña empresa fue acometida por los alumnos de 2º de la ESO a lo largo del curso 2015-2016 (cada semana se invertían unas 8 horas en el proyecto repartidas entre las diversas materias implicadas). Esta era la segunda vez que los profesores impulsaban esta empresa, ya que: “el primer curso que lo hicimos no nos salió demasiado bien, por dificultades intrínsecas al proyecto, pero no cejamos en el empeño, y el segundo año ya nos salió mucho mejor” (punto 2.). Durante el actual curso escolar están repitiendo el proyecto, nuevamente en 2º de la ESO, “dado que los objetivos y contenidos a desarrollar cuadran con los del proyecto” (punto 2.).

La iniciativa partió de la profesora de Historia, Rosa Usón. La comentó con las profesoras de Lengua y Literatura (Astrid Manrique, la maestra a la que realizamos la entrevista), y la de Plástica. El objetivo original de la profesora de Historia era motivar a sus alumnos, porque les costaba la materia. Enseguida surgieron más apoyos al proyecto entre los profesores del claustro y terminaron apuntándose casi todos:

Historia, Lengua y Literatura, Plástica y Educación Visual, Matemáticas, Tecnología, Religión y Educación Física. Este es el desglose de los elementos de los que cada uno se encargó:

- Lengua Castellana y Literatura: elegir una novela histórica de literatura juvenil, leerla y comprenderla. Escribir el guion y consensuar la adaptación. Repartir los papeles y aprender a actuar (talleres de teatro: vocalización, entonación...).
- Historia: contexto histórico, investigación personajes históricos, localizaciones, etc. Coordinación del proyecto
- Matemáticas: números árabes y números romanos, introducción de números árabes en la sociedad occidental, diferentes tipos de numeraciones.
- Tecnología: por una parte, realización de las espadas como objeto tecnológico; y por otra, la técnica audiovisual: filmación, grabación, banda sonora y redes sociales.
- Religión: valores (trabajaron el tema de los refugiados) y la necesidad de tolerancia entre las tres religiones.
- Plástica y Educación Visual: *storyboards*, diseño de objetivos y vestuario (diseño y coser los trajes), teoría audiovisual y elaboración de una claqueta.
- Educación Física: esgrima medieval (para preparar algunos combates) y expresión corporal.

Otro factor que empujó y facilitó la puesta en marcha de la iniciativa fue que, precisamente, la profesora de Historia acababa de hacer un curso sobre aprendizaje basado en proyectos.

Dada la magnitud del proyecto y nuestras limitaciones, vamos a ceñirnos a la aportación que hizo la profesora de Lengua y Literatura a la propuesta. Así pues, al ser un proyecto transversal, este “se integra a través de los objetivos, contenidos y competencias que se han de dar a lo largo de todo el curso” (punto 3.1.).

Los objetivos para el área de Lengua y Literatura fueron trabajar todos los géneros literarios (métrica y recursos estilísticos), analizar, comprender e interpretar textos narrativos, analizar y crear textos dialogados (escritura de guion), vigilar la corrección ortográfica a la hora de redactar, mejorar la expresión oral a través de la dramatización, saber identificar formas de difusión literaria y mejorar la comprensión de la relación entre la literatura y las otras artes (punto 3.2.).

Los objetivos transversales fueron la comunicación audiovisual, trabajar con las TIC, promoción de valores (igualdad, cooperación, solidaridad, trabajo en equipo), espíritu emprendedor, autonomía (propuestas de los alumnos, búsqueda de localizaciones...), respeto y valoración del patrimonio. Las competencias se trabajaron todas.

Los contenidos, los géneros literarios, características y producción de textos dialogados, características de los textos narrativos y estructura de la novela, elementos narrativos en una novela y en obras cinematográficas, lectura e interpretación de textos literarios, correcto uso de la ortografía, expresión oral (dramatización) y recursos estilísticos y retórica.

Esta fue la progresión de las actividades del proyecto:

- 1- Elección de la novela (literatura juvenil) y su lectura (tras esto se hizo un pequeño control).
- 2- Mientras, también se vieron algunos fragmentos de largometrajes o series para analizar elementos narrativos e introducir aspectos teóricos que luego se llevarían a la práctica con la escritura de los guiones.
- 3- División de la clase en grupos de 4 alumnos. Cada grupo se encargó de sintetizar la información de un capítulo y pasarlo a formato de guion.
- 4- En clase, entre todos, consensuaron una versión final de la historia. Esta fue revisada por la profesora que dio el visto bueno a la adaptación definitiva.
- 5- (Paralelamente se realizaba la investigación sobre el contexto histórico en Historia y comenzaba a desarrollarse el proyecto en las demás asignaturas) En Lengua, se hizo un pequeño casting y se repartieron los papeles. Después de preparar los personajes y se realizaron 8 sesiones de taller de teatro y dramatización.
- 6- Finalmente, una vez hechas las localizaciones, en el marco de las excursiones para el reconocimiento del terreno y el rodaje, se hicieron algunas actividades (algunas de las cuales fueron organizadas por los propios alumnos) como juegos de rol o una pequeña investigación sobre las leyendas asociadas a una de las localizaciones (las leyendas de Aibar...).

Una vez finalizada la producción y la postproducción de la película, llegó el estreno. Para este evento, la editorial del libro alquiló una sala de cine para estrenar el filme con los educadores y las familias. También les llamaron de diversos medios para hablar del proyecto.

La evaluación en la materia de Lengua y Literatura se hizo a través de rúbricas

para cada una de las actividades y productos intermedios que se debían entregar: la adaptación, la dramatización, la actitud y la participación. Así mismo, se realizó un control de la lectura y la presentación de varias actividades del libro de texto sobre la métrica.

Esta profesora usa el cine y los audiovisuales con la finalidad de que los alumnos aprecien la relación entre ambas artes, tanto obras más clásicas de cine como más modernas, así como adaptaciones de clásicos literarios. Con respecto al aprovechamiento de este proyecto estima que

en este caso los alumnos se motivan porque van a apropiarse de la obra, van a ser protagonistas, van a hacer una película sobre el libro, tienen un objetivo claro, conectan con su propia cultura visual, es más divertido, más actual, disfrutan más y se les queda mucho más, aprenden más eficazmente. Como consecuencia directa, se da un conocimiento más profundo de la obra (punto 3.9.).

La valoración personal del proyecto, como docente, fue muy alta (9, porque aún les quedan cosas por mejorar), igual que la de la estimación de aprendizaje y disfrute por parte de los alumnos (también 10). Porque el balance fue positivo, incluso para aquellos alumnos menos involucrados: “estaban encantados, incluso aquellos alumnos que no se implicaron tanto, algo les afectó; incluso los que menos trabajaron se llevaron una impresión positiva, se divirtieron y aprendieron” (punto 7.2.).

Las dificultades que enfrentaron en este caso fue la falta de tiempo (específicamente para el rodaje), la falta de recursos (sobre todo técnicos, para grabar el sonido, por ejemplo; es cierto que tuvieron un pequeño presupuesto y lo que faltó

lo pusieron las familias, que se involucraron muchísimo). Así mismo, según la profesora, sería ideal contar con algo más de formación, más concretamente sobre hacer cine en el aula.

El balance fue muy positivo a varios niveles: como experiencia educativa motivadora y completa, “muy buena experiencia pedagógica, muy sacrificado, pero vale la pena. Este año ya es menos trabajo porque el primer año es más difícil, hay que ponerlo en marcha desde cero y vas un poco a tuestas” (punto 7.6.); la mayoría de los alumnos respondieron muy positivamente; da la oportunidad de acercarse al patrimonio y valorarlo desde otro punto de vista (por ejemplo, rodaron en el Palacio de la Aljafería, Zaragoza). Además, también ayudó a estrechar las relaciones de la comunidad educativa:

mejoraron entre los alumnos, por la convivencia y el trabajo cooperativo, unió a las clases (a los tres segundos). Además, también ha creado un buen clima entre el profesorado y los alumnos. Y también ha estrechado lazos con las familias (se hicieron tres reuniones para informarles del proyecto y sobre su posible colaboración. Las familias se involucraron bastante) (punto 7.6.).

8.2.12. Entrevista 16: Proyecto de Lectura Jove⁵⁷

La siguiente propuesta se da en el centro privado-concertado Mare de Déu de Lourdes, situado en Mataró. Joan Bustos, profesor de Lengua Catalana y Literatura, también contestó la entrevista por escrito. El docente explicaba que este proyecto, en

⁵⁷ <http://mdllecturajove15.blogspot.com.es/>

el que para fomentar la lectura se recurre al *booktrailer*, como elemento motivador, viene aplicándose desde hace seis años (con el actual curso escolar suman siete años) en todos los cursos de Secundaria. La iniciativa surgió de una conversación con una exalumna del centro, bibliotecaria, sobre la necesidad de encontrar modos de incentivar la lectura entre los adolescentes.

En este caso se implica la colaboración entre varias materias del área lingüística, Lengua Catalana y Literatura, Món dels llibres (opcional ofertada por el centro), Tutoría y Plástica y Educación Visual. En donde la división del trabajo “se canaliza a través de las áreas de Lengua y tutoría” (punto 2.).

El tiempo invertido en la realización del proyecto sería de tres sesiones de formación en la biblioteca Pompeu Fabra (de una hora y media cada una) más tres meses de trabajo fuera del Centro (el trabajo que hacen los alumnos en casa), más una hora semanal a lo largo de tres meses en horario escolar en la asignatura complementaria Món dels llibres: Mundo de los libros.

Generalmente usa el cine y los audiovisuales en este proyecto con el objetivo de evidenciar la interrelación entre el lenguaje narrativo de la novela y lo audiovisual (punto 3.8.). Así, según este docente, “se aprovecha el bagaje de espectador que todos los alumnos tienen, con el fin de dinamizar el bagaje lector (que en algún caso es casi inexistente)” (punto 3.9.).

Así pues, los objetivos para esta propuesta son fomentar la lectura y la comprensión lectora, así como saber cómo utilizar los recursos que los servicios

bibliotecarios ponen a nuestra disposición a través de la realización de un producto audiovisual: *el booktrailer*. Los contenidos trabajados fueron el/los discurso(s) narrativo(s), recursos para narrar, trama, *storyboard*, correlación lenguaje-imagen, y conceptos básicos de lenguaje fílmico.

Los pasos en el desarrollo del proyecto fueron:

Determinación del “menú” de lecturas que se ofrece para cada nivel. Visionado de trabajos de otros cursos y análisis. Conocimiento de la biblioteca y de sus prestaciones. Préstamo y lectura individual. Elaboración de los equipos de trabajo. Formación en recursos narrativos. Elección conjunta del libro del que se filmará el *booktrailer*. Elaboración del *storyboard* y discusión. Producción y postproducción. Cumplimiento de plazos y requisitos. Entrega del trabajo. Proyección y valoración. Auto y coevaluación. Concesión pública de premios. Difusión de los trabajos (punto 3.6.).

Este proyecto se evalúa a través de una rúbrica diseñada tanto por un “jurado” interdisciplinar configurado tanto por profesores de diversas materias como por no profesores. Otro detalle que apunta el docente es que la coevaluación es, frecuentemente, más rigurosa que la valoración de los adultos (punto 3.7.)

En cuanto a la valoración personal del proyecto, tanto como docente como desde su perspectiva sobre los alumnos, esta depende de la promoción, con una media moderadamente alta (7), puede oscilar a la alta o a la baja.

La mayor dificultad con la que se encuentran en este caso es la falta de cultura en el ámbito de trabajo cooperativo (punto 7.3.).

Entre las conclusiones, el docente agradece a la biblioteca pública su participación en el proyecto: “la participación generosa de la biblioteca pública, que consigue todos los ejemplares necesarios de los libros seleccionados y que paga un formador externo para “aprender” a “leer” y a “explicar” historias” (punto 7.6.). El proyecto aspira a seguir mejorando, perfilándose y difundirse, es por ello que también imparten formación a otros docentes (y a alumnos de otros centros).

8.2.13. Entrevista 17: Much ado about nothing

Esta propuesta versa sobre una adaptación cinematográfica de la obra de teatro *Much ado about nothing* de Shakespeare llevada a cabo en el IES Alonso Quijano, en Argamasilla de Calatrava, Ciudad Real, por los alumnos de 2º de la ESO, y coordinado por las profesoras María José Pérez (Plástica y Artes Visuales) y Mercedes Valero (Inglés) durante el curso 2015-2016. En este caso, la entrevista se realizó con María José Pérez por teléfono y posteriormente ambas profesoras revisaron juntas la entrevista, completando las áreas que afectaban al desarrollo de la actividad en la materia lingüística. La duración del mismo fue de casi dos meses: un mes entero de preparación todos los miércoles (entre dos horas y dos horas y media), más dos semanas rodaje, más una semana de post producción).

Esta iniciativa parte de la profesora de inglés, a la que le llegó una convocatoria para un concurso de una editorial (la editorial de los libros de lectura en inglés para Secundaria), se lo comentó a la profesora de Plástica y se vio como una oportunidad para hacer un proyecto común, interesante y estimulante para los alumnos. El trabajo fue interdisciplinar y el reparto de tareas se organizó de tal forma que la profesora de

inglés se encargó de la parte textual mientras que la profesora de Artes Visuales se encargó de la parte relativa a la imagen, desarrollando la colaboración, esta última, desde la extraescolar 'Taller artístico'. Como parte de trabajo común, la búsqueda de una banda sonora apropiada y adecuada al contexto histórico y al tipo de representación que querían hacer.

El cine, en este caso, tiene un objetivo contextual:

para poner en primer plano el contexto en el que se produce la obra, hecho que ayuda a la mejor comprensión de la misma tanto desde el punto de vista físico (vestuario, etc.) como el de los valores (honor) específicos de cada época literaria (punto 3.8.).

Así mismo, el estudio de la obra literaria y cinematográfica, señalan, despierta el espíritu crítico a través de la comparación de un tipo de expresión y otra.

Los objetivos generales de la parte lingüística referidos a esta propuesta fueron leer y comprender textos a un nivel adecuado para los estudiantes y fomentar la lectura como fuente de placer. En un nivel más específico, acercar aspectos de la cultura británica a los alumnos, fomentar las destrezas comunicativas, facilitar el repaso de vocabulario, expresiones y estructuras gramaticales dándoles un uso contextualizado, al tiempo que se estimula la autonomía en el aprendizaje y se contribuye a crear un entorno de aprendizaje más lúdico. Así mismo, se trabajaron todas las competencias, incluyendo la competencia emocional.

En cuanto a los contenidos, especifica la docente de Inglés, que se trabajaron

los contenidos de los bloques 1 (competencia oral: hablar, escuchar y conversar), 2 (competencia escrita: leer y escribir), y 4 (aspectos socioculturales y conciencia intercultural). Puntualiza, además, que se siguió la programación curricular de la LOE, puesto que aún no había entrado en vigor para este curso la LOMCE.

Los pasos que siguió el departamento de Inglés en la realización de la actividad fueron: elegir una de las comedias de Shakespeare (entre las posibilidades que se podían presentar al concurso, marcadas por la editorial) y las escenas que se representarían (en esta ocasión, las escenas 1, 2 y 3 del Acto 2). La elegida fue *Much Ado About Nothing*⁵⁸. Después de esto, visionaron en clase, la versión cinematográfica de la obra realizada por Kenneth Branagh. Tras esto, se hizo una selección para asignar los personajes a los alumnos de perfil más adecuado, leyeron la obra, se aprendieron los textos y ensayaron la puesta en escena.

Por otra parte, en el taller artístico, realizaron el diseño de producción (en un primer momento hicieron pruebas para hacer los fondos con un croma, pero finalmente lo desestimaron y optaron por una puesta en escena clásica). Así pues, montaron la escenografía, los elementos móviles, y reelaboraron algún atrezzo, etc. Una vez que los actores se supieron su papel, filmaron, grabaron audio y editaron la representación.

Tras el primer visionado se realizó una autoevaluación y posteriormente se comparó otras obras presentadas al concurso. No obstante, no se realizó una

⁵⁸ La representación se realizó a partir de la versión de Alistair McCallum publicada por Oxford University Press

evaluación al uso, dado que el objetivo era presentar la obra al certamen.

La valoración personal, tanto para las docentes, como su percepción sobre el disfrute y aprendizaje de los alumnos fue muy alta (9 en ambos casos). Las dificultades que encontraron fueron el tiempo, los recursos (la profesora de Plástica suele hacer muchos vídeos en sus clases y es habitual que lleve su propio material porque los centros no cuentan con lo básico. Así mismo, señalan que estaría bien que los profesores estuvieran más formados para llevar adelante propuestas como esta y se implicaran más.

8.2.14. Entrevista 18: Lazarillo en Hollywood + Pícaros Refugiados⁵⁹

El siguiente caso tiene dos partes y lleva por título, *Lazarillo en Hollywood + Pícaros refugiados*. Fue implementado durante el curso 2015-2016 en el IES Bovalar de Castellón de la Plana. Toni Solano, profesor de Lengua y Literatura y director del centro, fue su máximo responsable, aunque contó con la colaboración de Plástica y Artes Visuales (para la parte de lenguaje cinematográfico) y de Historia (para contextualizar el tema de las migraciones). La entrevista fue contestada por escrito por el profesor de Lengua y Literatura. El proyecto se llevó a cabo en 3º de la ESO, abarcando, la primera parte, el segundo trimestre, y la segunda parte, el tercer trimestre.

No era la primera vez que este profesor de Lengua y Literatura realizaba este

⁵⁹ <http://www.repasodelengua.com/2016/06/explicaciones-las-justas.html>

tipo de proyectos:

Desde el año 2010 participo coordinando diversos proyectos colaborativos en red con otros compañeros: Homenaje a Miguel Hernández, Callejeros literarios, Un paseo con Antonio Machado, Piénsame el amor y te comeré el corazón, El barco del exilio, Cuentos 20 años después..., Quijote News. Todos ellos tienen en común la introducción de códigos audiovisuales, generalmente con la realización de cortometrajes. También he desarrollado proyectos de modo individual, como Celestina films, Vamos a venderlo todo, Entrevistas a Lázaro de Tormes o Lazarillo de Hollywood (punto 2.)

Así pues, para él, el cine y los audiovisuales son otros códigos comunicativos con los que los estudiantes también se han de familiarizar. Señala que él trabaja, sobre todo, con la conversión de los textos al lenguaje audiovisual y viceversa, con la finalidad de compararlos y profundizar en el conocimiento sobre ellos (punto 3.8).

El proyecto *Lazarillo en Hollywood* surgió de una pregunta: ¿entenderían los alumnos de hoy el cine mudo? A partir de aquí, “me planteé realizar este proyecto y descubrí que muchos adolescentes no conocían el cine mudo, pero algunos sí que habían visto películas de este género y les gustaba” (punto 2.). La segunda parte, *Pícaros refugiados* surge de *Aylan project* y del blog colaborativo “Maestros con los niños de Siria”, lo que le permitió vincular el tema de la novela picaresca y el de los refugiados.

Los proyectos se incardinan dentro de las unidades didáctica en las que se ve la literatura de los Siglos de Oro, más concretamente, la novela picaresca; las tipologías textuales: narración, descripción y diálogo; y las técnicas de trabajo:

esquema, resumen, guion y búsqueda de información. En esta línea, los objetivos marcados para este proyecto giran, por una parte, en torno a la aproximación al momento histórico en el que surge la picaresca, a la literatura de esta época y a la obra del Lazarillo; mientras que, por otra parte, se busca conocer y valorar el patrimonio cinematográfico de los primeros años de este arte a través de películas de maestros como Keaton, Lloyd, Chaplin, además de familiarizarse con los procesos narrativos para realizar un corto, trabajando en equipo. La segunda parte del proyecto amplía estos objetivos y “amplían las competencias cívicas, digitales y comunicativas”. Los objetivos transversales que se trabajaron fueron la comunicación audiovisual, las TIC, la educación para la paz y la protección de la infancia, y los valores (como el trabajo en equipo). Se trabajaron todas las competencias, especialmente la competencia en comunicación lingüística, la digital y la de conciencia y expresiones culturales.

En cuanto a los contenidos, fueron la narrativa del Siglo de Oro, concretamente la picaresca, características de la picaresca y del pícaro como personaje arquetípico, la narración literaria y la cinematográfica, la narración en primera persona, las destrezas comunicativas y el desarrollo de capacidades críticas.

El desarrollo de la primera parte de la propuesta se dio en tres fases: en la primera se leyó la obra (Lazarillo de Tormes), se trabajó su comprensión y se diseñaron los grupos de trabajo; la segunda parte correspondería al trabajo de preproducción (escritura del guion, preparación del rodaje) y producción (rodaje y montaje); la tercera fase corresponde a la fase de síntesis y evaluación (redacción de memorias, exposición de proyectos y evaluación). La segunda parte de la propuesta

se dio en cuatro fases: búsqueda de información y síntesis, elaboración de guiones, redacción de novelas, revisión de los borradores finales.

Para cada una de las actividades se diseñó una rúbrica con unos objetivos (disponible en el punto 3.7. de la entrevista en los anexos). Los indicadores de logro aludían a la demostración de adquisición de contenidos, a las destrezas prácticas desarrolladas (lingüísticas, expresivas y técnicas) y a las actitudes (colaboración, participación, etc.).

La valoración personal del docente fue muy buena, tanto con respecto a su propia satisfacción sobre la consecución de logros, como la percepción sobre el disfrute y aprovechamiento por parte de los alumnos (en ambos casos 8). Adjunta un enlace en el que los alumnos dan su opinión sobre el proyecto.⁶⁰

Como dificultades, señaló la falta de tiempo, y razona: “quizá porque era demasiado ambicioso y tuvimos que dejar de lado ciertos contenidos del currículo no tan importantes” (punto 7.3.). Y aporta una reflexión final:

Aunque la dedicación en el aula a estos proyectos exige dejar de lado muchos contenidos del libro de texto, vale la pena abordarlos por su valor competencial y por la gran implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje. En todas las autoevaluaciones valoraban positivamente este tipo de proyectos (punto 7.6.).

⁶⁰ <https://youtu.be/w2b32rrcUtw>

8.2.15. Entrevista 19: Capitán⁶¹

El siguiente proyecto interdisciplinar que proponemos es una adaptación libre de elementos presentes en la obra de Juan Ramón Jiménez, *Platero y yo*. Esta iniciativa tuvo lugar en el IES Rodanas de Épila, en Zaragoza y en su realización intervinieron los alumnos de 4º de la ESO, de diversificación, ayudados y orientados por los profesores de Lengua y Literatura (Ana Pemán, coordinadora del proyecto y a la que entrevistamos), de Tutoría, de Plástica y Artes Visuales, Inglés y Música. La duración de la realización del proyecto fue de cuatro meses (el primer trimestre más el mes de enero). La realización de un cortometraje ya es una tradición en este centro que lleva cuatro años implementando este tipo de iniciativas.

La división del trabajo fue como sigue:

- Tutoría: desde tutoría se plantea la actividad, es una forma de trabajar y reflexionar sobre valores y diversos temas de convivencia, a la vez que se trabajan dichos valores (trabajo en equipo, solidaridad, cooperación, resolución pacífica de conflictos, asertividad, etc.)
-
- Lengua y Literatura: se trabaja cómo escribir un guion. En esta ocasión las obras se aprovecharon las obras literarias que se estaban estudiando, *Platero y yo* y *El Quijote* (*Platero y yo* porque entraba dentro de los contenidos curriculares para 4º de la ESO;

⁶¹ <https://www.youtube.com/watch?v=-t1gcxsx1-4>

El Quijote se trabajó algo coincidiendo con el cuarto Centenario de conmemoración de la muerte de Cervantes).

- Plástica: se encargaron de elementos decorativos, carteles, etc.
- Inglés: se encargaron de los subtítulos
- Música: aportaron la parte relativa al sonido: captación sonido, programa edición sonido, derechos autor, conocimiento de bancos de recursos en Internet, etc.

Esta profesora de Lengua y Literatura, utiliza el cine y los audiovisuales, con respecto a su materia, como refuerzo: para visualizar obras que conozcan, trocitos (adaptaciones de obras conocidas o adaptaciones de clásicos) o vidas de autores (documentales, reportajes) (3.8); y como motivación: “para un alumno adolescente, ver una película es más fácil que leer el libro. La película es como una puerta para que se interesen por una obra. En ocasiones tan solo hay que poner el tráiler y ya se enganchan” (punto 3.9.).

Así pues, este trabajo no se enmarca dentro de una unidad didáctica, sino que sirve de refuerzo de diferentes aspectos. Esta es una de las razones, además, por las que este tipo de proyectos se repiten en este grupo (en 4º de diversificación curricular), “el grupo de diversificación permite trabajar mucho mejor por proyectos, dado que las asignaturas están agrupadas. Por ejemplo, el área de Ciencias y Humanidades reúne Historia contemporánea y Lengua y literatura, las da una sola profesora (yo)” (punto 2.).

Los objetivos por los que se trabajó fueron: familiarizarse con la figura de Juan Ramón Jiménez y su obra, especialmente *Platero y yo*; reflexionar sobre las

similitudes entre un libreto de teatro y el formato del guion cinematográfico; mejorar las destrezas comunicativas asociadas al proyecto (escritura creativa, expresión oral –en el caso de lo que actuaron–, etc.), fijarse en la ortografía y repasar las normas ortográficas, fomentar la creatividad en el alumnado. Así mismo, los objetivos transversales trabajados fueron valores como la salud, el compañerismo, trabajar en equipo, el cuidado por los animales, etc., uso de las TIC y medios de comunicación, y la interculturalidad (se rodó en colaboración con la comunidad gitana del pueblo). Se trabajaron especialmente las competencias en comunicación lingüística, digital y conciencia y expresiones culturales. Y los contenidos, objeto del proyecto, fueron la literatura del siglo XX (a través de la obra *Platero y yo*), forma de los textos teatrales y el repaso de los signos de puntuación, dentro del apartado de ortografía.

Los pasos para desarrollar el proyecto fueron: primero se vieron, en Tutoría, algunos cortometrajes sobre el tema de los valores; posteriormente propusieron temas sobre los que escribir, estuvieron de acuerdo enseguida que querían escribir sobre la protección y cuidado a los animales “por lo que hicimos una lluvia de ideas con ellos y salió el tema de “los quintos”, que suelen comprar un burro para celebrar la fiesta y querían denunciar ese aspecto” (punto 3.6). Más tarde, a los profesores se les ocurrió enlazarlo con la historia de *Platero y yo*, porque entraba en el temario y la ocasión era perfecta. Así pues, la lectura de la obra de Ramón Jiménez dio pie e ideas para la construcción de la historia. Analizaron guiones escritos por compañeros de años anteriores y con estos ejemplos y la reflexión sobre el formato de los guiones, escribieron el suyo. Posteriormente, en colaboración con las otras materias se filmó y editó el corto. En la última fase, lo vieron en clase y evaluaron su trabajo.

Como colofón este trabajo se envió, como ya venían haciendo este grupo de profesores, a algunos certámenes de cortometrajes como el aragonés Cine y Salud o a la muestra de Cinema Jove de Valencia, en la cual fueron premiados.

La evaluación del trabajo en clase se dio de dos maneras: una, a través de la autoevaluación de todos los aspectos (incluyendo cuestiones como qué les ha gustado más y menos, qué les ha sorprendido, qué has sentido cuando has visto el trabajo hecho, qué has aprendido, etc.); y dos, a través del trabajo que observan los profesores sobre la realización de la actividad, de cara a mejorar la implementación del proyecto en el curso siguiente. Esta actividad es un refuerzo, sirve para ayudar a que los alumnos fijen mejor los contenidos que aprenden en clase y para motivarles, es por esto que no se pone nota sobre este trabajo.

La valoración del profesorado con respecto al proyecto fue bastante alta (8) y la de la percepción sobre el trabajo de los alumnos y su grado de satisfacción muy alta (9). La mayor dificultad con la que lidiaron fue la falta de tiempo (generalmente acababan sacando horas de los recreos, horario extraescolar, etc.).

Una vez más, encontramos otra profesora que subraya que, si bien estos proyectos implican una gran cantidad de trabajo, vale la pena el esfuerzo y es algo que valoran no solo profesores, sino los alumnos también:

Lo recomendaría a todos los profesores. Es sacrificado, pero al final merece la pena.

Sobre todo, por parte de los alumnos. Hacen más piña. Se rompe la barrera profesor-alumno.

Maduran más rápido. Además de la implicación de los alumnos dentro del proyecto, también

hay alumnos que, habiendo participado en años anteriores, quieren continuar de apoyo, dentro de sus posibilidades horarias, por lo que se refuerzan más vínculos dentro de la comunidad educativa (punto 7.6.).

8.2.16. Entrevista 20: *Cuentos del Conde Lucanor in plain spanish*

Esta iniciativa la llevaron a cabo alumnos de 2º de ESO durante el curso 2014-2015 en el INS Serrallarga de Blanes, Girona. La idea original y la coordinación de la actividad la realizó la profesora de Lengua y Literatura Lourdes Doménech, con la colaboración de otros profesores (Ciencias Sociales, para profundizar en el contexto histórico de la época de la obra, y Plástica y Artes Visuales, para la realización de los dibujos de la animación). En este caso el proyecto trataba de adaptaron algunos de los cuentos de la obra de Don Juan Manuel al estilo de los vídeos expositivos del canal de Youtube *Common Craft*. La materializar esta propuesta invirtieron 8 horas de clase y muchas tardes (este detalle quedará explicado en la descripción del desarrollo del proceso).

Esta profesora, lleva desde 2002 haciendo proyectos que involucran los medios de comunicación, y desde 2004, el vídeo. Así ha realizado otros proyectos relacionando el audiovisual y la literatura tales como *Robo news* (un noticiario de ciencia ficción), *Quijote news* (noticias basadas en las aventuras de *El Quijote*), videopoemas en *Un paseo con Machado*, también diseñó una propuesta didáctica para trabajar a partir de la película *El Olivo* (2015) de Iciar Bollain, etc.

Para esta profesora el cine y los audiovisuales mantienen una relación que se

puede trabajar en clase a través de la comparación entre discursos, también puede ser una herramienta más que, según el objetivo, facilite ciertos aspectos: “capacidad de comprensión, trabajar una parte del léxico...” (punto 3.8.). Así, “igual que se trabaja con textos literarios, o “textos” orales, están el cine, la televisión...” (punto 3.9.), con los que también se puede trabajar la comprensión de un tipo de textos y otros.

“En segundo de la ESO introduzco la lectura de un clásico al mismo tiempo que enseño los aspectos narrativos que entran por currículo” (punto 3.1.). Ahí es donde entra esta secuencia didáctica. Los objetivos para la misma fueron leer de forma comprensiva un clásico, en este caso, *Cuentos del Conde Lucanor*, abordar un texto narrativo y sus elementos, adaptar una narración literaria a formato audiovisual (para cual hay que hacer un *storyboard* y marcar las escenas a través de palabras clave y frases [punto 3.2]), trabajar los elementos paraverbales de la expresión oral a través de la lectura en voz alta (locución, lectura expresiva, melódica, clara, alternancia lectura, pausas...), planificar los movimientos de los elementos visuales para crear una narración visual coherente (explicar y conocer el concepto de *récord*), trabajar expresión oral semiespontánea (portafolio oral): presentación final del proyecto, escuchar las críticas de los alumnos de otro curso sobre su proyecto. Como objetivos transversales la comunicación audiovisual, el uso de las TIC y los valores (por el contenido mismo de los libros...que es como un recetario para la vida [punto 3.3.]). Se trabajaron todas las competencias clave.

En cuanto a los contenidos trabajados, estos fueron la lectura de un clásico, el texto narrativo y sus elementos, la descripción y el diálogo en la narración, los estilos de cita (directo e indirecto), uso en contextos reales y prácticos de las destrezas

comunicativas (especialmente la comunicación oral).

El proyecto tuvo tres fases: la primera, en la que los grupos de alumnos escogían el cuento que iban a trabajar, su división en escenas hasta realizar un guion y de ahí la realización de un guion gráfico y el diseño de los elementos necesarios para la narración (personajes, elementos del escenario, etc.); la segunda, grabación del audio (previo ensayo y validación de la profesora; esta es la tarea que debían hacer por las tardes, una vez el centro educativo estuviera vacío, para que el ruido no entorpeciera la grabación); y la tercera, en la que terminaron de montar el vídeo (siguiendo el ritmo de la narración que previamente habían grabado, y lo expusieron).

La profesora diseñó diferentes rúbricas para evaluar diferentes elementos: el storyboard, la lectura expresiva (previa a la grabación) y el producto final. Asimismo, los alumnos tienen unas fichas que, a modo de diarios de trabajo, han de rellenar. Ahí consta lo que han hecho en cada clase en el grupo, lo que han aportado. Estos documentos también son considerados por la profesora a la hora de poner una nota.

En cuanto a la valoración personal, la profesora quedó muy satisfecha con la actividad y la consecución de los objetivos. Puso a este proyecto un 10. Así mismo, también otorgó un 9 a su percepción sobre el disfrute y aprovechamiento por parte de los alumnos (indica, asimismo, que si no puso un 10 es porque fue mucho trabajo, fue muy intenso).

Las dificultades señaladas fueron el tiempo, los recursos y el espacio (debido precisamente a que tuvieron que quedarse por la tarde para grabar).

Por último, destaca que el currículo actual no facilita que se hagan este tipo de proyectos: no tienen ordenadores, ni cámaras, ni el silencio (tenían que ir por la tarde), ni tiempo. Si esto fue posible, lo fue gracias al voluntariado de los alumnos y al suyo propio. Tampoco se tiene en cuenta cuando se hacen auditorías y eso que “lo sabe el equipo docente, lo sabe la dirección, lo comunico a través de correos internos, pero en las auditorías no se preguntan los detalles de la aplicación del currículo” (punto 7.6.).

8.2.17. Entrevista 21: Sopa de pedres⁶²

La siguiente propuesta la llevaron a cabo los alumnos de 2º de la ESO en el IES Son Pacs de Son Sardina, en Mallorca de la mano de su profesor José Juan Guijarro⁶³ y Maria Gràcia Cloquell, profesores responsables del Taller de cine, optativa de libre designación, y asimismo, él, profesor de Lengua Castellana y Literatura, y ella, de Inglés. Realizaron este corto, en el que adaptaban un cuento popular anónimo, durante el curso escolar 2014-2015.

Este tipo de prácticas, la realización de cortometrajes y audiovisuales, es una constante y una característica de la que hace bandera el instituto, así se indica en la introducción de su PEC: “Centro que destaca por su implicación en el empleo de los medios audiovisuales como recurso didáctico y como medio de renovación de la metodología educativa para la mejora de la calidad de la enseñanza” (IES Son Pacs, 2015). En este entorno es en el que trabaja Juan José Guijarro, el profesor que nos

⁶² <https://www.youtube.com/watch?v=O6jU65Kutr0>

concedió la entrevista. Él llegó al instituto en 1989. En 1990 comienza a interesarse por el tema de los cortometrajes en el Proyecto Mercurio. En 1993 hacen el primer cortometraje y con él ganan el primer premio del Festival Cinema Jove de Valencia. A partir de entonces, han seguido realizando cortometrajes que han sido premiados en diversos festivales y certámenes (Festival Internacional de Cine de Ponferrada, Cinema Jove de Valencia, Plasencia EnCorto, Premios audiovisuales Princesa de Asturias, etc.)

Dada la doble naturaleza de los profesores del taller de cine, que también imparten Lenguas, y su Literatura o aspectos culturales relativos a las mismas,

Las actividades que realiza el grupo de alumnos del taller de cine trabajan tanto la competencia lingüística como la de las expresiones culturales de modo que sirve de refuerzo extra de la materia Lengua y Literatura, tanto Castellana como Catalana. No sé da, por tanto, dentro de una unidad didáctica concreta. Hay que destacar que los alumnos que cursan esta optativa, el taller de cine, están más preparados y les cuesta menos comprender ciertos temas de las asignaturas que refuerza (punto 3.1.).

En un principio los alumnos querían adaptar alguna historia o anécdota que tratara el valor de la solidaridad. Tras diversas propuestas (redacciones originales de los alumnos, historias familiares o anécdotas) se escogió la idea de adaptar el cuento popular anónimo “La sopa de piedras”. En la fase de desarrollo de la idea para plasmarla en un guion fueron saliendo detalles como ubicar la historia a principios del siglo XX y hacer protagonista a un soldado que vuelve de la guerra de Cuba, así como la posibilidad de que el narrador fuera un glosador balear (la glosa balear es una forma expresiva de narración oral rimada que tiene como característica propia que se

improvisa). Contando, además, con el padre de la profesora de Inglés, que es un glosador muy reconocido y que se ofreció a impartir un taller para los alumnos.

Aunque la materia desde la que se capitaneó el proyecto fue el Taller de Cine, se implicaron también otras materias como Lengua Catalana y Literatura, Inglés, Historia y Música. Así el desglose de aportaciones es el siguiente:

- Lengua Catalana y Literatura: profundizar en el tema de la glosa balear, la improvisación, etc. Normalmente, para otras producciones también se encargan de poner los subtítulos en catalán.
- Inglés: Subtítulos en inglés para que el cortometraje tenga amplia distribución.
- Historia: Contextualización histórica, investigación sobre la época, vestuario (por ejemplo, cómo eran los trajes de los soldados de la guerra de Cuba, etc.)
- Música: es común que a los cortometrajes realizados en el instituto les pongan música los propios profesores o alumnos de música. En este caso, el profesor interpretó al violín la melodía que sirvió de tema del corto (titulada “El meu avi”).

Los objetivos de este proyecto relacionados con el área lingüística fueron: conocer la glosa balear, practicar técnicas para improvisar glosas (expresión oral), la interpretación (dramatización, expresión verbal y no verbal), aprender las figuras literarias y utilizarlas en un texto con coherencia, cohesión y adecuación, redactar de forma creativa (guiones, cuentos cortos...), investigar sobre el contexto histórico, social y cultural en el que se desarrolla la historia y familiarizarse con los elementos narrativos. Como objetivos transversales, además de la comunicación audiovisual, la promoción de los valores como la solidaridad). Se trabajaron todas las competencias.

Los contenidos fueron la tradición oral balear y la glosa, las figuras retóricas, el contexto histórico, social y cultural, las destrezas comunicativas (la escritura creativa y la expresión oral), la narración y los elementos de la narración, los cuentos populares.

Estos pasos son un esqueleto común a los proyectos audiovisuales que se trabajan en el Taller de cine, debiéndose ajustar a cada caso particular:

1. Se dan algunos conceptos básicos de teoría de la imagen
2. Tras esto, se pasa a la lluvia de ideas para después escribir una historia, que se concreta, posteriormente en un guion literario. Este a su vez se pasa a guion técnico (muy básico).
3. Lo siguiente es hacer el casting, preocuparse por el vestuario, la música, etc. Todos los elementos de la preproducción.
4. A continuación se suele realizar una excursión para hacer localizaciones (en este caso, al rodarse en diversas localizaciones se hicieron dos salidas). Y se cierra la planificación del rodaje.
5. Después de esto se rueda.
6. Se edita el corto y se le añaden los efectos especiales necesarios en post producción.
7. Se estrena en el centro: primero en la clase, luego con el resto de las clases. Tras esto se envía a festivales de cine educativo y concursos (punto 3.6.).

El profesor también especifica los pasos para la escritura del guion en este caso:

1. Se parte de la sinopsis del cuento popular
2. Se desarrolla el hilo argumental (como este era muy cortito, apenas unas líneas, lo tuvimos que "inflar"). Así como redactarlo de forma poética siguiendo los conocimientos adquiridos sobre glosa balear.
3. Los profesores le dan una última pasada de corrección (punto 3.6.).

Con respecto a la evaluación, tan solo consta que se realizó oportunamente a final de curso. No hay más especificaciones. Tampoco en la memoria anual de la materia.

La valoración personal del docente sobre el desarrollo del proyecto y la consecución de los objetivos pedagógicos fue muy alta (10), y así también lo fue la percepción sobre el disfrute y aprovechamiento por parte de los alumnos (un 10 también).

Las dificultades con las que se enfrentaron fueron falta de tiempo, falta de recursos (los que tienen los han comprado con el tiempo y gracias a ganar concursos, falta de formación de algunos compañeros profesores y falta de apoyo de la administración.

Como profesor de Lengua y Literatura, él utiliza el cine como apoyo y refuerzo de contenidos (ven también adaptaciones de clásicos de la literatura).

8.2.18. Entrevista 22: La aventura de los molinos⁶⁴

Esta propuesta interdisciplinar se llevó a cabo en la Sección IES Consellería, en Valencia durante el curso escolar 2015-2016. Se trataba de trabajar fragmentos de *El Quijote* y adaptarlos al formato audiovisual. En ella participaron todos los alumnos de Secundaria, ya que son grupos reducidos. Se involucraron los profesores

⁶⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=P9b-YnkxtMk>

de Lengua Castellana y Catalana y sus Literaturas, Tecnología e Informática (Miguel Rodríguez Llorens fue el profesor que contestó a nuestras preguntas), Educación Plástica y Música. El proceso de realización del cortometraje duró doce semanas, donde “cada una de las materias implicadas, reservaban mínimo una hora semanal, o más, dependiendo de la evolución y las necesidades del proyecto y la integración de los objetivos pedagógicos en el currículo” (punto 2.).

La división del trabajo entre las materias participantes se estructuró así:

- Las Lenguas y Literaturas (Castellano y Valenciano): fueron la columna vertebral del proyecto. Se encargaron de la lectura, la comprensión, el análisis y síntesis del Quijote, así como de la escritura del guion y los ensayos para la dramatización en el doblaje.
- Informática: escaneo de los dibujos, edición y montaje de imágenes
- Educación Plástica: dibujos de los personajes, escenarios, etc.
- Tecnología: escenarios y personajes reales para animar (parte que terminó siendo desestimada por complicarse en demasía la finalización del proyecto)
- Música: trabajó el aspecto musical y sonoro (elección de la banda sonora) y creación de un RAP en valenciano y otro en castellano para cada una de las versiones del cortometraje en el idioma correspondiente.

Aunque los profesores llevaban realizando actuaciones interdisciplinarias durante cuatro años, este fue el primer proyecto audiovisual que realizaban. Su origen hay que buscarlo en las tertulias literarias dialógicas que se llevan a cabo en el centro para facilitar el abordaje de las obras clásicas de la literatura. Decidieron hacer *El Quijote* y buscaron un modo atractivo y motivador para que los alumnos pudieran

demostrar sus aprendizajes. Las profesoras de Lenguas ya utilizaban los audiovisuales y el cine como herramientas para el “refuerzo y el repaso de contenidos dados en el aula” (punto 3.8.).

En relación a la dimensión curricular desarrollada en las materias de Lengua Castellana y Catalana y sus Literaturas, esta iniciativa se integra como elemento transversal “reforzador de los objetivos pedagógicos, los contenidos, competencias y estándares de aprendizaje que se pretenden conseguir” (punto 3.1.).

Los objetivos del área lingüística, de forma sintética, eran ser capaces de interpretar textos orales y escritos resumir textos escritos tanto narrativos como descriptivos, reconocer las diferentes lenguas que forman parte de la realidad plurilingüe de España, participar en equipo por lograr metas comunes, así como realizar trabajos a nivel individual y en grupo. Se trabajaron todas las competencias clave. Y los contenidos estuvieron centrados en la mejora de las destrezas de la comunicación en contextos prácticos, así como la aproximación a *El Quijote*, como obra emblemática de la literatura española.

Los pasos seguidos para la elaboración del proyecto fueron los siguientes: en primer lugar, la lectura de fragmentos de *El Quijote* con la metodología de las Tertulias Dialógicas; de forma paralela, en las demás materias, los alumnos investigaron sobre la época, el vestuario, los escenarios, la música etc.; así mismo, una vez concluida la fase de comprensión e interpretación lectora, los alumnos sintetizaron el texto de La aventura de los molinos y redactaron los diálogos para tener clara la estructura narrativa de la escena, asimismo se hicieron dos versiones, una en castellano y otra

en valenciano (“para la traducción al valenciano los alumnos investigaron diferentes expresiones, dado que no es posible una traducción de expresiones populares” [punto 3.6.]); mientras, en Plástica, a partir de ese hilo narrativo confeccionaron el storyboard y diseñaron los personajes y los escenarios para realizar, posteriormente, el fotomontaje; los estudiantes se prepararon para hacer el doblaje; grabaron el audio y montaron las imágenes y la banda sonora; finalmente, como complemento a todo el trabajo realizado, las profesoras de Castellano, Valenciano y Música ayudaron a los alumnos a grabar un rap que se incluiría para los créditos finales.

“La evaluación se dio a partir de las actividades propuestas, dependiendo de las actividades, según la consecución de los indicadores de logro concretos y específicos” (punto 3.7.). En el anexo 5, en el punto 3.7. se encuentran todos los indicadores de logro desglosados.

La valoración personal de los profesores fue muy alta (10) y también el grado de satisfacción que, desde la perspectiva de los profesores, alcanzaron los alumnos con respecto a este proyecto (10). Las dificultades que encontraron fueron el tiempo, la formación de los profesores (concretamente sobre aprendizaje basado en proyectos y trabajo interdisciplinar). Otra dificultad clave que señalaba el profesor de tecnología es las limitaciones impuestas por el currículo:

currículum excesivamente amplio (contenidos), los profesores se ven en la obligación de abarcarlos, y a veces es desesperante porque, además, el estudio (que termina siendo memorístico) de los contenidos curriculares tienen como objetivo aprobar exámenes, esto es muy limitado para la vida posterior de los alumnos (punto 7.3).

8.2.19: Entrevista 23: Reflejos⁶⁵

Este proyecto se implementó en Secundaria en el IES Beatriu Fajardo de Benidorm durante el curso 2015-2016, “en el marco de las actividades que realizamos en *Novembre en femení (Noviembre en femenino)*” (punto 2.). La profesora que contestó por escrito nuestras preguntas fue Irene Balaguer, profesora de Historia y tutora.

La docente señala que en el centro llevan dos años incluyendo este tipo de proyectos dentro de las actuaciones transversales que se dan en el instituto: “Ya que no sólo realizamos este corto. También tenemos un compañero de informática que tiene las mismas inquietudes y escribe un guion anualmente y lo rodamos en el centro (punto 2.). Además, tienen pensado ofertar una optativa, enfocada a 4º de la ESO, que gire en torno al cortometraje como elemento expresivo, de cara al año que viene.

En este caso, la iniciativa parte de la profesora que, sabiendo las inquietudes de un alumno de 2º de Bachillerato, se le propuso que escribiera y rodase un cortometraje involucrando a los compañeros y profesores de Secundaria y utilizando el centro educativo como escenario.

La profesora opina que el cine y los audiovisuales son elementos muy motivadores y que, además, la sociedad de la imagen se había quedado desplazada en el sistema educativo. Y es necesario insertarla con iniciativas como los cortos o

⁶⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=xrTxS-Jqju8>
370

los *booktrailers*” (punto 3.9.). Pone como ejemplo el premio que recientemente se han llevado en Alicante unos alumnos de 1º de Bachillerato con un *booktrailer*.

Aunque la profesora no hace una valoración de los resultados del proyecto, sí que concluye: es “fundamental el soporte de la imagen para apoyar la palabra. Es clave para motivar al alumnado, sugestionarlo con imágenes” (punto 7.6.).

8.2.20. Entrevista 24: Aturuxo Films

Este es un proyecto curricular implementado desde el área de Plástica y expresiones artísticas. Involucra todos los niveles, en los que se imparte, de Secundaria y también en Bachillerato, en otras dos materias optativas por el profesor Sergio Clavero en el IES Cacheiras, en Cacheiras (A Coruña). De forma desglosada, se imparte en 1º de la ESO, 2 horas semanales, 3º de la ESO, 2 horas semanales, y 4º de la ESO, 3 horas semanales. Aturuxo Films funciona como una productora, pero como una productora que se interesa por la alfabetización cinematográfica y audiovisual de los alumnos⁶⁶.

Aturuxo Films comenzó a ser a partir de 2007. Antes era más difícil acabar los proyectos por falta de recursos,

Ahora, las tecnologías permiten acabar los proyectos y los alumnos viven una experiencia más completa con respecto al audiovisual: desde la inspiración en otros filmes y desde que nace la idea hasta que se comparte en festivales y se inspira, por tanto, a otros (punto 2.).

⁶⁶ <https://aturuxofilms.wordpress.com/>

No se dan colaboraciones dentro de instituto con otras materias, En todo caso, sí que se han realizado algunos proyectos conjuntos con el Conservatorio de música de Santiago de Compostela, en los que los alumnos del instituto ponen la parte de la imagen y desde el Conservatorio se pone la música.

El proceso de creación de los cortometrajes es muy rico: abarca desde el análisis de fragmentos cinematográficos (de clásicos y películas actuales, no solo comerciales). “se trata de que comiencen a percibir la compleja retórica del lenguaje cinematográfico, a la vez que la relacionan con su historia y enriquecen su cultura cinematográfica” (punto 3.6.); hasta pequeñas actividades para que vayan tomando consciencia de las posibilidades narrativas del audiovisual:

Por ejemplo, el año pasado realizaron un proyecto de narrar a través de un plano inmóvil. Se debía contar algo sin personas, a través del espacio, de las cosas, del movimiento sutil de efectos físicos tales como el humo de una taza (punto 3.6.).

Hasta llegar a la realización del proyecto último de la materia: un cortometraje. El proceso es similar a otros que hemos visto anteriormente: se parte de una idea básica, el tema, una palabra, eje de lo que se quiere comunicar. De ahí se va desarrollando, investigan sobre ese tema y lo exponen ante los compañeros (para valorar si el discurso que están montando es coherente y está cohesionado). Este proceso culmina con la escritura del guion literario y el guion técnico, que a su vez pasan a storyboard. Después, lo filman, lo montan y lo comentan y lo comparten (dentro de las posibilidades que tienen tratan de enviar los mejores trabajos a festivales educativos).

La valoración personal del profesor es muy alta (9), se muestra muy satisfecho con los resultados conseguidos por los estudiantes. La nota que cree que pondrían los estudiantes es algo más moderada (8), dado que implica un trabajo más autónomo que lo que quizás vienen haciendo en otras materias:

Este es un proyecto motivador, los alumnos suelen responder muy bien. Aunque en ocasiones, dado que obliga a los alumnos a funcionar de un modo más autónomo, y no están acostumbrados, pueden estar algo desconcertados al principio e incluso poner algo de resistencia.

No obstante, la mayoría de los alumnos se muestran muy entusiasmados, se implican mucho en la tarea, que es suya, al fin y al cabo. Esta satisfacción se nota en el alto número de alumnos que continúa en Bachillerato escogiendo optativas que tienen que ver con conocer el lenguaje y la cultura audiovisual.

Las dificultades señaladas por este profesor fueron el tiempo (sobre todo en la ESO), los recursos (el material extra que tienen, lo han comprado gracias a los premios obtenidos en concursos; a veces el profesor ha tenido que poner dinero o materiales) y la formación de profesorado (en concreto, piensa que es necesaria mayor especialización en los profesores de Plástica y Artes Visuales; por otra parte, cree necesaria mayor formación en metodologías activas y participativas como el aprendizaje basado en proyectos). También apunta que sería necesario un apoyo real por parte de la dirección del centro

8.2.21. Entrevista 25: Viatge a la lluna⁶⁷

Este proyecto se llevó a cabo en el IES El Quint en Riba-roja del Túria, implementado por Natxo Moral (profesor de Lengua Catalana y Literatura y de la optativa de Comunicación Audiovisual) en 1º de la ESO durante el curso 2014-2015. Abarcó el trabajo de dos meses, a dos sesiones por semana.

Este era el primer cortometraje que realizaban, por iniciativa del profesor. Para hacerlo estudiaron, en primer lugar, la técnica de animación del *stop motion* y los trucos cinematográficos de Méliès y de Segundo de Chomón; a partir de una lluvia de ideas, escogieron el tema del viaje a la luna (con un claro guiño a la cinta clásica de Méliès), posteriormente decidieron que el hilo conductor de la historia fuera una canción, *Melonar en la lluna*, de un grupo de rock valenciano, *Bajoqueta Rock*. Aunque el proyecto en sí, no se ajusta al formato videoclip.

La valoración personal del profesor y, también la perspectiva de disfrute y adquisición de los contenidos por parte de los alumnos, fueron, ambas, muy altas (10 en los dos casos). Las dificultades que enfrentaron en este caso fueron la falta de tiempo, la falta de recursos (gran parte de ellos eran del profesor) y la falta de formación de los profesores. A este respecto concluía:

Se deberían de incorporar las enseñanzas en audiovisual de una manera regulada y sistemática en los currículos escolares. A parte de que los audiovisuales son un elemento una gran fuerza motivacional, la formación audiovisual es fundamental en la sociedad en la

⁶⁷ https://www.youtube.com/watch?v=l6sgCJY_lqc

que vivimos (punto 7.6.)

8.2.22. Entrevista 26: La bici del cura⁶⁸

El IES Europa en Ponferrada es otro instituto que tiene la realización de audiovisuales y la alfabetización mediática como seña de identidad: en 20 años se han realizado 47 cortometrajes. Algunos de ellos premiados en diversos certámenes y festivales. En este caso, el profesor Javier Carpintero (profesor de Imagen y expresión, Dibujo, y Plástica y Artes Visuales) y sus alumnos de 4º de la ESO (en el curso 2006-2007) realizaron un cortometraje adaptando el cuento de un escritor local, Antonio Pereira. La idea surgió precisamente de la posibilidad de participar en un concurso sobre la figura del autor (el I Concurso Didáctico “Bérgida”, en el cual ganaron el primer premio). Aunque no hubo colaboración con el profesor de Lengua y Literatura, el jefe de estudios Luis de Cela, admitió que este tipo de proyectos facilitan la posterior adquisición de conocimientos en esta materia o la comprensión lectora.

Este cortometraje, a diferencia de muchos otros que habían realizado, era, por su naturaleza, algo más largo. Por tanto, tardaron unos dos meses. Estos tiempos, también dependen, dice el profesor, “depende de los recursos que impliquen, la dificultad de su ejecución, etc.” (punto 2.).

La valoración del docente es muy positiva, un 9 tanto para su propia satisfacción como para la percepción de disfrute y aprovechamiento por parte del

⁶⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=Kg2i3XR7My8>

alumnado.

Las dificultades con las que lidió, en este caso y que generalmente se repiten, son la falta de tiempo, la falta de recursos (en ocasiones los tiene que poner él), y falta de formación del profesorado (de cara a realizar trabajos conjuntos, colaboraciones interdisciplinares). Así mismo, los recortes presupuestarios en educación, apunta, están ahogando las posibilidades de seguir con estas materias:

Los cortometrajes son ya un signo de identidad del centro. Los recortes en horarios de la última reforma educativa han ido ahogando los espacios y tiempos para esta asignatura, que ahora es opcional. Este año la materia está en vilo. Para el curso siguiente se está presentando un programa a la Junta de Castilla y León, a ver si se logran recuperar horas (punto 7.6.).

8.2.23. Entrevista 27: La desconocida historia de Ratita, “La presumida”⁶⁹

Esta adaptación del clásico infantil, reconsiderado desde un punto de vista crítico, fue realizada por los alumnos del IES García Morato de Madrid con ayuda de su profesora Elena La Banda (Historia, Lectura de Imagen, Artes Visuales, Imagen y Sonido). Fue un proyecto ambicioso y amplio que comenzaron durante el curso 2013-2014 estando en 3º de la ESO y lo acabaron al siguiente año (curso 2014-2015) estando ya en 4º de la ESO: “en clase filman cosas breves, cortas, pequeñas; este proyecto, más grande, se llevó a cabo por la tarde en horario extraescolar (tardaron unas 7 u 8 sesiones)” (punto 2.). Por sus dimensiones, este fue un trabajo voluntario

⁶⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=AVB0FnAert0>

de los alumnos. Además, las limitaciones horarias de las “materias de cine” no facilitan que se puedan abordar muchos proyectos de este tipo.

Para esta profesora el cine y los audiovisuales forman parte de un continuo en la educación. Lleva desde los años 90 involucrada a diferentes niveles con la educación mediática y cinematográfica de sus alumnos (entonces participó con el instituto en los Proyectos Mercurio y Atenea, de educación audiovisual e informática respectivamente). Comenzó a implementar este tipo de proyectos porque dar solo teoría aburría a los alumnos, necesitaba motivarlos. Ahora combina teoría y práctica: “así se motivan más y lo entienden mejor” (punto 2.)

La realización de este proyecto fue mediante la estructura habitual: preproducción, producción y post-producción. La escritura del guion se basó en el tema de la violencia de género desde la relectura del cuento clásico. Así pues, primero la docente investigó para encontrar versiones antiguas, menos amables del cuento, después las leyeron en clase y reescribieron una versión actualizada. Las líneas generales las marcó la profesora y los diálogos los pactaron los alumnos.

La valoración de la profesora sobre el proyecto fue buena (7), aunque podría haber sido mejor si hubiera tenido más tiempo, más recursos, etc. La valoración subjetiva de la satisfacción del alumnado fue bastante buena (8).

Las dificultades habituales, que también se dieron en este proyecto fueron falta de tiempo, de recursos y de formación por parte de los demás profesores: “los chicos consumen sobre todo imágenes, pero no se les da formación para saber leer

imágenes. Y es fundamental que los profesores tomen consciencia de que esto es importante” (punto 7.6.).

Además de esto, con 19 años de existencia, los alumnos del centro y la profesora coordinan el Festival de Cine Educativo MUVIES, con gran afluencia de películas realizadas por alumnos de centros de la Comunidad de Madrid: “MUVIES es para, de, con ...los alumnos. Nos ayudan en todo el proceso: empaquetar los regalos, acomodar a los asistentes, hacer fotos y vídeos... imposible hacerlo sin ellos”. Así pues, pueden participar producciones audiovisuales realizadas desde los 12 años a los 21. No lo enfocan como una competición, en este sentido no dan un gran premio, sino que todos salen premiados: “el festival es, también, un punto de encuentro de los profesores y de los alumnos” (punto 7.6.). Así mismo, tras el festival se suele editar un DVD (o una memoria USB) que se envía a los centros participantes para que puedan volver a ver los cortos y trabajar sobre ellos.

A pesar del entusiasmo que ponen en el centro, la profesora apunta que es complicado sacar adelante una iniciativa así sin prácticamente ningún apoyo económico ni institucional. En un principio sí que se apoyó, a nivel financiero, como proyecto innovador; en la actualidad, el instituto es el único soporte del festival.

8.2.24. Entrevista 28: ¡Háblame!⁷⁰

Este proyecto lo realizaron alumnos de 4º de la ESO en el IES Los Cristianos

⁷⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=S1smjzR2cYg>
378

de Arona. Contaron con la ayuda de su profesor Javier Reyes, profesor de Biología y de la materia extraescolar en la que se llevó a cabo la producción de este cortometraje. Esta actividad les ocupó todo el curso, desde octubre a abril, empleando una hora semanal.

Este (el curso 2016-2017) es el cuarto año. La iniciativa de los cortos surgió de los alumnos, como una propuesta indirecta de clase. Coincidió que conocieron el Cinedfest (festival de cine educativo de las Islas Canarias) y se apuntaron. En algunos proyectos han contado con apoyos interdisciplinarios puntuales.

Los pasos para realizar los cortometrajes parten de una idea que se va desarrollando a través de diversas fases hasta que tienen el guion técnico preparado. A partir de ahí, preparan la producción, ruedan, editan y finalmente, lo muestran a los compañeros y lo envían a diversos festivales.

La valoración personal fue, tanto para el docente, como su percepción sobre el disfrute y aprovechamiento de los alumnos muy alta (9 en su caso, 10 para los alumnos). Las dificultades que enfrentaron fueron la falta de tiempo, de recursos (como en otros casos, los ponen el profesor o los alumnos) y de formación. A pesar de todas estas dificultades el docente opina que ver el resultado y el proceso de maduración de los alumnos es muy gratificante.

Así mismo, preguntado por el impacto que pueden tener estos proyectos sobre la materia de Lengua y literatura, estima que “tiene que influir...trabajar en equipo, de manera cooperativa, la constancia: son fundamentales para cualquier materia. Además, trabajan la expresión escrita, oral, etc.

8.3 Análisis de resultados del cuestionario (bloques 4, 5, 6, y 7)

8.3.1. Frecuencia con la que los profesores usan recursos audiovisuales en el aula

Los resultados totales de este apartado fueron: 0 profesores que usan ‘casi nunca’ recursos audiovisuales; 1 que los usa con ‘alguna frecuencia’; 13 que los usan ‘frecuentemente’; 9 que los usan ‘casi siempre’; y 4 que los usan ‘siempre’. Así como una respuesta nula (el profesor contesta que entre frecuentemente y casi siempre, pero que depende de los recursos disponibles).

Casi nunca	0
Con alguna frecuencia	1
Frecuentemente	13
Casi siempre	9
Siempre	4
TOTAL	N=27

Tabla 5: Frecuencia de uso de los recursos audiovisuales (Fuente: elaboración propia)

Y aunque reincidiremos sobre esta cuestión cuando analicemos las dificultades con las que se suelen encontrar los profesores a la hora de implementar proyectos, fueron cinco los profesores los que señalaron la falta de recursos o su mal funcionamiento como causas que restan frecuencia en el uso de estas herramientas.

8.3.2. Medidas para la lectura audiovisual

Los profesores utilizan casi indistintamente cortometrajes y largometrajes con

una leve diferencia a favor del largometraje. Podemos explicar este resultado, dado que incluimos en la opción de largometraje, fragmentos o tráiler de los mismos. Los mismos docentes explican que raramente ponen un filme entero, dada su duración y la falta de tiempo. Prefieren, generalmente, poner fragmentos para ilustrar distintos aspectos que van a estudiar.

	Solo Lengua y Literatura (sobre 14)	Interdisciplinares (sobre 8)	Otras materias (sobre 6)	Total (sobre 28)
Ver cortos	13	5	6	24
Ver largos	13	6	6	27
Analizar el guion...	7	4	6	17
Analizar elementos narrativos estruc...	14	8	6	28
Analizar elementos visuales...	13	7	6	26
Analizar elementos plásticos...	10	6	6	22
Analizar elementos banda sonora...	11	6	6	23

Tabla 6: Medidas para trabajar la lectura audiovisual (Fuente: elaboración propia)

Por otra parte, hay que destacar que muchos de ellos, sobre todo aquellos que ya han incluido este tipo de dinámicas y producciones dentro de sus programaciones de todos los años, utilizan cortometrajes realizados por alumnos en años escolares anteriores. Así lo justifica Francisco Javier del Amo, antiguo profesor del IES Lope de Vega (Fuente Obejuna, Córdoba): “es motivador para ellos; además, puesto que generacionalmente comparten un conjunto de referencias comunes, muchas veces son capaces de conectar mejor con las historias que han filmado otros alumnos de edades similares” (punto 4.2.). Así mismo, es una forma de decir “El mensaje es ‘si

ellos han podido, vosotros también” (Joan Bustos, Mare de Déu de Lourdes, Mataró, Barcelona; reflexión al acabar el punto 4.3.).

Sobre la cuestión de la comparación entre el guion y la obra acabada, bien utilizan los propios guiones elaborados por los alumnos, de ese año o de años anteriores, bien utilizan guiones de películas profesionales. Esta última opción es menos habitual, aunque ofrece algunas ventajas tales como la familiarización con formatos de guion profesionales. Vemos que utilizan esta estrategia de diferentes formas. La más común es, partiendo de los guiones elaborados por los propios alumnos, como estrategia de control y reflexión durante la grabación o posteriormente. Esta estrategia, comentan varios de ellos, ayuda a los alumnos a ser más conscientes del proceso de transformación desde la idea que nace inicialmente hasta el producto finalizado. Además, este proceder no es patrimonio exclusivo de los proyectos basados en una narración, la profesora Carmen Andreu (del IES Miguel Catalán de Zaragoza) dice usarlo para comparar los poemas y los videopoemas, así mismo, con fines reflexivos y comparativos entre un formato y otro.

En cuanto al abordaje de los elementos narrativos estructurales, todos los profesores los trabajan (se da la excepción de un proyecto de videopoemas, sin embargo, la profesora explica que sí lo hace con otros proyectos, pero no en este). Aquí incluimos, también, a los profesores que imparten materias diferentes a Lengua y Literatura, pero han llevado a cabo un proyecto audiovisual cinematográfico con los alumnos (entrevistas de la 23 a la 28).

Por otra parte, los aspectos estilísticos caracterizadores del audiovisual no

tienen una implementación tan homogénea. Los elementos expresivos propios de los medios audiovisuales (tipos de plano, angulación, etc.), sí que se abordan en mayor o menor medida. Aunque el análisis de los elementos plásticos (color, luz, etc.) así como la banda sonora no siempre son tenidos en cuenta, acusamos más esta observación en los casos en los que el profesor de Lengua y Literatura no tiene la colaboración de otros compañeros.

8.3.3. Promoción de la cultura cinematográfica

Observamos que algunos profesores de Lengua y Literatura, al ser preguntados si introducen el visionado de películas de cine clásico entre sus prácticas educativas, entienden cine basado en obras de literarias “clásicas”. Así mismo, durante las entrevistas encontramos cierta dificultad para encajar ciertas obras, como por ejemplo *Drácula de Bram Stoker* (Coppola, 1992): se preguntaba una docente de Lengua y Literatura (al margen de la entrevista), “¿podemos considerarla aun actual o es un clásico?”.

	Solo Lengua y Literatura (sobre 14)	Interdisciplinares (sobre 8)	Otras materias (sobre 6)	Total (sobre 28)
Visualizar obras de cine actuales	14	6	6	26
Visualizar obras de cine clásicas	10	6	6	22
Información sobre profesionales del cine...	7	3	4	14
Conocimiento Filmo...	5	1	2	8
Participación actividades Filmo...	3	1	1	5
Participación en Festivales de cine...	5	5	6	16

Tabla 7: Medidas para la promoción de la cultura cinematográfica (Fuente: elaboración propia)

Observamos en los proyectos y actividades realizados exclusivamente en la materia de Lengua y Literatura que ha sido más frecuente el uso de películas y obras actuales, aunque en muchos casos los profesores reconocen que en otros proyectos, en otras ocasiones, sí han puesto filmes clásicos. Resuenan constantemente los cómicos de los primeros días del cine: Chaplin, Keaton, eventualmente Lloyd; así como Méliès y ocasionalmente los hermanos Lumière. Así mismo, Hitchcock es otro director cuyo nombre hemos escuchado un par de veces (a los profesores de Lengua y Literatura Lourdes Doménech del IES Serrallarga y a José Juan Guijarro del IES Son Pacs; también al profesor de Plástica y Educación Visual –y otras opcionales relacionadas con la expresión audiovisual– Sergio Clavero del IES Cacheiras). Como única referencia al cine clásico español, Buñuel, mencionado una sola vez (Francisco Javier del Amo, profesor de Lengua y Literatura). Más contemporáneo, se menciona

a Erice, también una vez (Sergio Clavero, profesor del ámbito artístico, IES Cacheiras).

Entre las obras más actuales tenemos profesores que apuestan por las series como es el caso de Elena Sánchez (Colegio Purísima Concepción, Santander) o de Toni Solano (IES Bovalar, Castellón de la Plana). La entrevista que realizamos a la profesora cántabra fue a propósito de una actividad que organizó en torno a la lectura y comparación de sendos fragmentos del primer capítulo del primer libro de la saga *Canción de Hielo y Fuego* y las escenas que le correspondían en la serie *Juego de tronos*, serie de la que algunos de sus alumnos ya eran fans. Asimismo, reconoció haber usado fragmentos de otras series actuales en sus dinámicas de aula. Series como *Cómo conocí a vuestra madre*, *Lost*. Otros profesores también han usado la serie española *El ministerio del tiempo* (entrevista a Astrid Manrique, profesora de Lengua y Literatura del Colegio Hijas de San José en Zaragoza). Otra constante es el uso de películas basadas en clásicos literarios: *Lope* (Waddington, 2010), *El perro del hortelano* (Miró, 1996), *El Caballero Don Quijote* (Gutiérrez Aragón, 2002) en representación del cine nacional, y extranjeras como *Sleepy Hollow* (Burton, 1999), *Drácula de Bram Stoker* (Coppola, 1992), *El retrato de Dorian Gray* (Parker, 2009) y clásicos reconocidos como *El Cid* (Mann, 1961). También se han mencionado películas que acercan a cierto contexto literario como *Remando al viento* (Suárez, 1988) o que evocan el amor por la literatura como en el *club de los poetas muertos* (Weir, 1989).

Otro detalle interesante es la conexión de varios profesores que a través de la Tribu 2.0. han accedido a películas para trabajar en clase o han participado en

actividades (concursos, ir al cine y trabajar una película). Algunas de las películas facilitadas dentro de este colectivo han sido: *Arrugas* (2011, Ferreras), *El Olivo*, (Bollaín, 2016), *O Apóstolo* (Cortizo, 2012), *Eva* (Maíllo, 2011), o *Animals* (Forés, 2012). De los profesores entrevistados, al menos 4 (José Daniel García Martínez, Toni Solano, Lourdes Doménech y Javier Arredondo) están familiarizados con las actividades de la Tribu 2.0. y han aprovechado las oportunidades brindadas por la red social Cero en Conducta.

No hemos encontrado ningún patrón determinado con respecto a la búsqueda de información sobre los distintos profesionales que se involucran en la producción cinematográfica. La mitad (14 de 28) han buscado y compartido alguna vez, si no durante el proyecto por el que se les ha entrevistado en otra ocasión, información en este sentido. Los tres modos más llamativos que hemos encontrado en los que se produce esta situación son a través del contacto directo fortuito: por ejemplo, cuando los alumnos de Javier Arredondo, Colegio María Inmaculada de Madrid, fueron a recibir un premio por un corto presentado a un concurso organizado por la Tribu 2.0. y los creadores de la película *O Apóstolo*; porque el profesional es invitado a dar una clase magistral en el centro educativo: como por ejemplo en los casos del Colegio Sagrada Familia de Alcoy –que recibió la visita de uno de los guionistas de la serie *El secreto de Puente Viejo*–, el IES Son Pacs de Son Sardina en Mallorca, que es visitado todos los años por Javier Pueyo, cortometrajista profesional local, o en el IES Europa de Ponferrada, por ejemplo un ex alumno del instituto que ahora trabaja de guionista en televisión. El tercer modo es como estímulo, para subir nota, a través del que se insta a los alumnos a buscar información e incluso contactar, por ejemplo por

aprender directamente de ellos. Hemos visto esta situación en los centros Àgora Portals en Calvià, Mallorca.

Por otra parte, dentro de esta muestra, son muy pocos los alumnos que tienen conocimiento de la existencia de una Filmoteca en su Comunidad, según sus profesores: 6 profesores dijeron que sus alumnos sí que conocían estos servicios, 2 no estaban seguros o pensaban que algún alumno podía saberlo. Han sido todavía menos los que han participado alguna vez en actividades propuestas desde estas instituciones, 5.

Por último, si nos fijamos en la participación de los alumnos con sus obras en festivales de cine para jóvenes, o muestras de cine educativo, observamos que solo 4 de los 14 proyectos/actividades realizados por docentes de Lengua y Literatura en exclusividad han sido presentados a concursos, 5 si contamos la ocasión que se dio en un momento diferente al del proyecto por el que se entrevistó al profesor. Tres de estos casos sí fueron presentados a concursos o certámenes, aunque no a festivales o muestras de cine como tales, estos fueron el Colegio Àgora Portals (Calvià, Mallorca), el Colegio María Inmaculada (Madrid, Madrid) y el Lope de Vega (Fuente Obejuna, Córdoba). Los otros dos, el IES Aurora Picornell (Palma de Mallorca) presentó algunos cortos en una ponencia en la universidad (no especifica cuál), y el profesor del IES Basoko, que en la actualidad imparte en un centro de la Región de Murcia, apuntó que sus alumnos del curso anterior participaron en el rodaje de un documental con una asociación y luego fueron a ver el estreno a la Filmoteca.

Observamos, asimismo, que esta baja incidencia en este ítem repunta cuando

nos fijamos en los cortometrajes realizados en proyectos interdisciplinarios, así como los producidos por otras materias. En algunos, como el IES Cacheiras (Cacheiras, A Coruña), IES Son Pacs (Son Sardina, Mallorca) o el IES Europa (Ponferrada, León) han cruzado el umbral nacional y han llegado a participar con las obras de los alumnos en festivales del extranjero. Todos coinciden en que es muy estimulante presentar los cortos a este tipo de festivales, puesto que hace que consideren su trabajo como algo serio, no como simples deberes.

8.3.4. Medidas para promocionar la escritura audiovisual

27 de los 28 casos investigados han implementado en alguna ocasión algún tipo de proyecto audiovisual, cinematográfico o no. El proyecto que mayor puntuación ha obtenido han sido los cortometrajes (21), seguido de los anuncios publicitarios (16), tras estas propuestas quedan los *booktrailers* (13) y los géneros periodísticos audiovisuales ficticios o reales (12), seguidos del videoblog (9), en su mayoría *booktubers*, y el videoclip (9). La categoría 'otros' incluía diferentes propuestas: videopoemas (6), tráiler de cine y tráiler cambiado⁷¹ (2), videoarte (2), documental (2), largometraje (1), videocurrículum (1), *webserie* (1), y recetas de cocina (1).

⁷¹ Tráiler de una película al que, a través de la manipulación de elementos como el doblaje o la música de fondo, se le cambia el género. Por ejemplo, hacer que un tráiler de una película de Disney sea de terror.

	Frecuencia (sobre 28)
Cortometraje (adaptación)	21
Anuncio Publicitario	16
Géneros periodísticos audiovisuales	12
Booktrailers	13
Videoblog	9
Videoclip	9
Otros: videopoema, videoarte, etc.	11

Tabla 8: Tipos de obras audiovisuales realizadas (Fuente: elaboración propia).

De las técnicas dadas, la más usada por estas propuestas es la filmación y edición de imágenes reales. La proporción con respecto a la técnica de animación, fuera cual fuese —*stop motion*, *cut out*, o al estilo de los vídeos del canal de Youtube *Common Craft* (tipo de animación muy sencilla; prácticamente entre la animación y el fotomontaje) —, ha sido de 25 a 12. Así mismo, nos hemos encontrado con el uso de otras técnicas como el fotomontaje (10) y en un solo caso, vídeos de realidad aumentada (vídeos de filmación real conjugados en su montaje con hipervínculos) (José David García Martínez, Colegio Ágora Portals, Calvià, Mallorca).

	Frecuencia (sobre 28)
Filmación y edición de imágenes reales	25
Animación	12
Fotomontaje	10

Tabla 9: Técnicas para realizar los audiovisuales (Fuente: elaboración propia)

El medio más habitual para filmar, así como para fotografiar las imágenes para montar una animación, ha sido el móvil (23). En dos casos el móvil ha servido para realizar pruebas antes de pasar a hacer la versión definitiva (Lourdes Doménech, Ins

Serrallarga, Blanes) y para hacer el diseño de proyecto (preproducción y storyboard) (Ana Pemán, IES Rodanas, Épila). En el desglose del recuento del uso de la cámara doméstica encontramos 14 propuestas que utilizaban cámaras caseras, además del móvil; un caso en el que solo utilizaron la cámara de vídeo casero; y un caso que se indica que no fue cámara de vídeo casera, sino una cámara fotográfica, estilo réflex. A este respecto, en el apartado de 'otros', otros centros dijeron, también, utilizar este tipo de cámara (Sergio Clavero, IES Cacheiras, Cacheiras; Natxo Moral, IES El Quint, Riba roja del Túrria). Una profesora (María José Pérez, IES Alonso Quijano, Argamasilla de Alba) indicó que utilizó una cámara de fotos compacta. Otro profesor (Fernando Carmona, IES Basoko, Pamplona), utilizó, asimismo, una cámara de fotos digital, pero no indica de qué tipo. Tan solo 3 profesores habían utilizado cámaras profesionales para sus propuestas: dos centros las tienen en propiedad (José Juan Guijarro, IES Son Pacs, Son Sardina; Javier Reyes, IES Los Cristianos, Arona) y uno había alquilado el equipamiento (Ana Pemán, IES Rodanas, Épila). Así mismo, Astrid Manrique (Colegio Hijas de San José, Zaragoza) señaló que tras el éxito cosechado con el proyecto de largometraje *El señor del cero*, habían pensado en repetir el proyecto (también en 2º de la ESO) y para esta ocasión, estaban pensando en alquilar las cámaras. Otras tecnologías utilizadas han sido ordenadores del colegio o de aula (4), tabletas (3), focos (2), micrófono (2), pértigas (1), trípode (1), *chroma key* (1).

Con la excepción de algunos centros que han ido haciendo acopio de material –comprado, por ejemplo, con el dinero recaudado por premios o durante mucho tiempo, muy poquito a poco– son varios los casos en los que los profesores han tenido que llevar su propio material, o en el caso del Colectivo Brumaria, el material adquirido por la agrupación de profesores (Francisco Javier del Amo, IES Lope de Vega, Fuente

Obejuna; María José Pérez y Mercedes Valero, IES Argamasilla de Alba; Javier Carpintero, IES Europa, Ponferrada; Javier Reyes, IES Los Cristianos, Arona).

Por otra parte, en todos los casos que se han realizado este tipo de proyectos se ha realizado una mínima exhibición: en el aula, en el centro escolar, en Internet, en blogs de profesores, en canales de Youtube. Ocasionalmente también han dado lugar a eventos más específicos, y también especiales, como en el caso de los alumnos del Colegio María Inmaculada de Madrid que el primer año de hacer el proyecto de cortos de terror, exhibieron su obra en la entrega de premios del concurso organizado por *Cero en Conducta* y la productora *Artefacto producciones*; el segundo año que el profesor implementó el proyecto, los alumnos expusieron su trabajo en el Foro Internacional del Español (Madrid, 2015)⁷² y, además, impartieron ellos mismos, con ayuda de su profesor, un taller sobre cómo hacer un cortometraje. Diferente, pero igualmente especial fue el caso de los alumnos del Colegio Hijas de San José, en Zaragoza, que recibieron la grata sorpresa de estrenar su largometraje en una sala de cine alquilada para la ocasión por la editorial que publicaba el libro en el que se basaba su adaptación cinematográfica *El señor del cero*. Asimismo, es llamativo el caso de los centros de enseñanza que participaron en el proyecto *Lo tuyo es pura leyenda* (Colegio Ágora Portals, Calvià; Colegio Sagrada Familia, Alcoy; IES Aurora Picornell, Palma de Mallorca; IES Basoko, Pamplona), que organizaron un evento, un “estreno mundial” en todos los centros educativos al mismo tiempo, logrando revestir la ocasión de cierta singularidad y relevancia.

⁷² Disponible información específica sobre este evento aquí: <http://unalenguadecine.blogspot.com.es/>

8.3.5. Perspectiva crítica

Los resultados del análisis de las respuestas en este apartado han sido analizados considerando la práctica habitual del aula, no solo durante la realización de las propuestas educativas. Así pues, casi todos los profesores (25) realizan un mínimo análisis de las obras visualizadas. Asimismo, también es bastante habitual que se analicen otro tipo de comunicaciones de los medios. Generalmente los profesores no han dado una respuesta específica a esta pregunta. Los que lo han hecho han apuntado, sobre todo, al análisis de la publicidad (4). Ya, como casos únicos, una profesora señaló a los videoblogs (Elena Sánchez, Colegio Purísima Concepción, Santander), otra, al análisis de telediario (Elena La Banda, IES García Morato, Madrid), y otro, “el tipo de televisión que se hace” (Sergio Clavero, IES Cacheiras, Cacheiras).

	Solo Lengua y Literatura (sobre 14)	Interdisciplinares (sobre 8)	Otras materias (sobre 6)	Total (sobre 28)
Analizar las ideas que transmiten las obras...	13	7	6	26
Contexto producción...	10	3	3	16
Público potencial de la obra (audiencias)...	8	5	6	19
Analizar otras obras (ámbito juvenil)	12	5	6	23

Tabla 10: Medidas para promover la perspectiva crítica (son puntuaciones totales, se han contado también aquellos testimonios en los que el trabajo fue superficial) (Fuente: elaboración propia)

Los ítems menos nombrados han sido la ‘contextualización de las obras’ dependiendo de las empresas, países o incluso momento histórico en el que han sido producidas. Casi la mitad de los profesores no han trabajado este punto (11) y cuatro

han puntualizado que solo lo han trabajado superficialmente o parcialmente. En cuanto a la cuestión de la conciencia sobre los auditorios, el público al que va dirigida la obra, nueve profesores tampoco la han trabajado y uno apuntó que lo hizo, pero poco.

8.3.6. Sobre la alfabetización informacional

Los indicadores para la alfabetización informacional han sido trabajados ampliamente en casi todos los proyectos. El más aplicado ha sido el de ‘buscar y localizar información pertinente para el proyecto/actividad’, implementado en todas las propuestas evaluadas o en otras. Así mismo, ‘aplicar el conocimiento para crear y compartir conocimiento’ lo trabajan todos los profesores con una única excepción.

	Solo Lengua y Literatura (sobre 14)	Interdisciplinares (sobre 8)	Otras materias (sobre 6)	Total (sobre 28)
Buscar y localizar información...	14	8	6	28
Evaluar la calidad de la información...	12	5	4	21
Guardar y recuperar la información...	12	3	2	17
Hacer un uso ético y eficiente de la info...	14	4	4	18
Aplicar el conoc. para crear y comunicar...	14	7	6	27

Tabla 11: Medidas para trabajar la alfabetización informacional (Fuente: elaboración propia)

Los factores que han sido menos puntuados han sido ‘guardar y recuperar la información’ (17), ‘evaluar la calidad de la información’ (21), y hacer un uso ético y

eficiente de la información (22). Observamos, asimismo, que, dentro de esta muestra, la ausencia de trabajo sobre estos ítems es menos habitual en las propuestas implementadas por los profesores de Lengua y Literatura.

Un par de profesores señalan que hay algunas tareas que les cuestan más a sus alumnos tales como recordar citar las fuentes: “se intenta” señala Francisco Javier del Amo (IES Lope de Vega, Fuente Obejuna); o guardar la información y recuperarla: “se hace mucho hincapié, aunque se les olvida mucho” (Javier Arredondo, Colegio María Inmaculada, Madrid).

Vemos, también a través de estas cuestiones, que los profesores tratan de educar en el respeto por los derechos de autor. Así pues, tanto los profesores que colaboraron en el proyecto *Lo tuyo es pura leyenda* (José Daniel García Martínez, Colegio Ágora Portals, Calvià; Maru Doménech, IES Aurora Picornell, Palma de Mallorca; Fernando Carmona y Silvia González, IES Basoko, Pamplona; Gloria Jiménez y Juanfra Álvarez, Colegio Sagrada Familia, Alcoy) como el profesor responsable del proyecto *Libro tráiler 2.0.* (José Tomás Ríos, IES Príncipe Felipe, Murcia) destacaron haber puesto especial cuidado en que los alumnos fueran conscientes del valor del trabajo de los profesionales de los medios o los músicos y, por tanto, usaron imágenes, sonidos y músicas libres de derechos de autor, por ejemplo, usando bancos de imágenes como el del INTEF y de música libre como Jamendo o Musopen.

Con respecto al contraste de informaciones, Toni Solano (IES Bovalar, Castellón de la Plana) apuntó que en el desarrollo de la segunda parte del Lazarillo

en Hollywood, titulada *Pícaros Refugiados*, donde trataron de escribir historias aunando el género de la picaresca y el tema de los refugiados, concretamente durante la fase de búsqueda de información, recibieron la visita de unas voluntarias de la Cruz Roja que habían estado en los campos de Refugiados, a fin de que los alumnos pudieran beber de fuentes de primera mano y contrastar así la información que habitualmente encontraban en los medios de comunicación.

Finalmente, para mejorar la tarea de ‘guardar y recuperar la información’ así como la reflexión sobre el desarrollo del proyecto *El señor del cero*, la profesora Astrid Manrique (Colegio Hijas de San José, Zaragoza) explicó que los alumnos utilizaron unos cuadernos de aprendizaje, como unos diarios en los que reflejaban la evolución de cada día del trabajo (“qué habían hecho, qué les había dado tiempo y qué no, qué habían aprendido, etc.” [5.1.]).

8.3.7. Sobre la alfabetización tecnológica/digital

Sobre este apartado, la mayoría de los profesores coincide en que se trabaja el desarrollo de las aptitudes técnicas, con solo tres excepciones, y se reflexiona sobre el uso crítico de las TIC, así como su impacto en nuestras vidas, con cuatro excepciones. Es el punto sobre la comprensión de procesos técnicos la que más negativas ha reflejado.

	Solo Lengua y Literatura (sobre 14)	Interdisciplinares (sobre 8)	Otras materias (sobre 6)	Total (sobre 28)
Desarrollar destrezas técnicas	12	7	6	25
Comprender procesos técnicos	7	4	6	17
Reflexionar (uso crítico tecnologías)	13	6	5	24

Tabla 12: Indicadores de trabajo sobre la alfabetización digital o tecnológica (Fuente: elaboración propia)

Llama la atención que, del mismo modo que sobre la alfabetización informacional parecía que los profesores de Lengua y Literatura pusieran más empeño en llamar la atención y asesorar a sus alumnos sobre su realización, en este caso, la alfabetización digital/tecnológica preocupe algo menos a los profesores de Lengua y Literatura y sea algo más aplicado por los profesores de otras materias. Aunque por ejemplo, sobre la cuestión de la ‘comprensión de diferentes procesos técnicos’, hay algunos docentes de Lengua y Literatura que dijeron que, al menos de un modo indirecto los alumnos aprendían y reflexionaban sobre esta cuestión (José Daniel García Martínez, Colegio Ágora Portals, Calvià) o que habían aprovechado para relacionar cuestiones sobre el montaje con el tema del ritmo narrativo, o para hacer reflexiones sobre cómo hacer para que la imagen se viera bien que podrían llevar a una comprensión sobre los procesos técnicos (José Tomás Ríos, IES Príncipe de Asturias, Lorca).

Generalmente, todos los profesores que han marcado el ítem ‘reflexionar sobre el uso crítico de las tecnologías’ señalaron que, también, de un modo más directo o indirecto los alumnos conocen las consecuencias de la aplicación de la Ley de

protección de menores, en tanto que muchas veces ellos son los protagonistas de los vídeos que crean y para compartirlos en las redes los centros piden a los padres, alumno mediante, una autorización para hacerlo.

Así mismo, han sido varios los profesores que han incidido sobre el tema de los permisos para grabar a otros, sean menores o no, así como permisos para rodar en lugares (lo vemos en las entrevistas a los profesores del Colegio Sagrada Familia, Alcoy; IES Lope de Vega, Fuente Obejuna; IES Rodanas, Épila; IES Cacheiras, Cacheiras).

8.3.8. Evaluación

8.3.8.1 Valoración subjetiva del profesor sobre los grados de satisfacción en la implementación de las propuestas didácticas

Las puntuaciones valorando la satisfacción de los profesores (opinión directa) han sido, en su mayoría altas o muy altas. La profesora que dio 6 puntos (Ana Infante, IES Musas, Madrid) justificó su respuesta en algunas fallas en el diseño de la actividad. Las puntuaciones valorando la satisfacción de los alumnos con respecto al proceso de aprendizaje, desde la perspectiva de los profesores, también ha logrado puntuaciones altas o muy altas. Las medias generales de un factor y del otro han sido iguales. Según pudimos entrever durante las entrevistas diversas variables podían incidir en la satisfacción de los profesores: por un lado, personales (inexperiencia, falta de formación, inseguridad, etc.), por otro, vinculadas a la promoción de alumnos y a su receptividad y participación con respecto a estas propuestas.

8.3.8.2. Dificultades

Los tres obstáculos mayores para implementar estas propuestas han sido el tiempo (23 opiniones), los recursos disponibles (19) y la formación del profesorado (17).

	Frecuencia (sobre 28)
Tiempo	23
Recursos	19
Formación de docentes	17
Falta de interés (alumnos)	1
Falta de apoyo (familias)	2
Otros	10

Tabla 13: Dificultades halladas por los profesores (Fuente: elaboración propia)

Estas cuestiones están, además, conectadas, según los profesores. Por ejemplo, si los recursos, como los ordenadores o Internet funcionan lentos o se cuelgan, es más difícil trabajar (Javier Arredondo, Colegio María Inmaculada, Madrid; José Tomás Ríos, IES Príncipe de Asturias⁷³). Así mismo, otros aspectos que también inciden en el alargamiento de los tiempos a la hora de llevar a cabo estos proyectos pueden ser la falta de cultura cooperativa por parte de los alumnos (Joan Bustos, Colegio Mare de Déu de Lourdes, Mataró; José Ramón Vélez, IES Mateo Hernández, Salamanca), así como la falta de autonomía (José Ramón Vélez, IES Mateo Hernández) por lo que sería necesario un abordaje más calmado para mejor aprovechamiento por parte de los alumnos. En el mismo sentido, grupos demasiado grandes dificultan la tutorización de los grupos por parte de los profesores (Martxeli

⁷³ Este docente solamente habló de un ocasional mal funcionamiento de Internet que podía ralentizar el trabajo de aula. En cuanto a la dotación tecnológica, explicó, su centro está adscrito a un programa implementado por la Región de Murcia para renovar las TIC en sus instituciones educativas, por lo que no tienen problemas con los ordenadores.

Música, Colegio La Salle, Bilbao) o la implementación de ciertos proyectos novedosos (Lourdes Doménech, INS Serrallarga, Blanes), algo que, de nuevo, incide sobre el factor tiempo, e impide, además, profundizar (Elena Sánchez, Colegio Purísima Concepción, Santander; José Ramón Vélez, IES Mateo Hernández, Salamanca). Así, como consecuencia de las diferentes variables que pueden entorpecer la realización de estas prácticas, han sido varios los profesores que han dejado constancia de que los proyectos muchas veces se acaban haciendo en horas extras, por ejemplo, durante los recreos, o como en alguna circunstancia especial, se han de quedar en el centro educativo por la tarde, después de las clases, para terminar aspectos que son inabarcables durante el día (María José Pérez, IES Alonso Quijano, Argamasilla de Alba; Ana Pemán, IES Rodanas, Épila; Elena La Banda, IES García Morato, Madrid; Francisco Javier Álvarez, IES Lope de Vega, Fuente Obejuna; Lourdes Doménech, INS Serrallarga, Blanes).

Continuando con las dificultades surgidas por el tema de los recursos, algunos profesores han comentado su dependencia con respecto al aula de Informática para trabajar o para hacer proyecciones (Ana Infante, IES Las Musas, Madrid; José Ramón Vélez, IES Mateo Hernández). En estos casos, también, hay que sumar las dificultades que puedan surgir de la ecuación ‘pocos recursos y muchos alumnos’ (Ana Infante, IES Las Musas, Madrid). A esto habría que añadir que son varios los casos en los que los profesores han de poner “sus propios recursos” para que salga una producción con un mínimo de calidad, para que los alumnos tengan una experiencia real y no un simulacro (Francisco Javier Álvarez, IES Lope de Vega, Fuente Obejuna; María José Pérez, IES Alonso Quijano, Argamasilla de Alba; Natxo Moral, IES El Quint, Riba-roja del Túria). Algunos pocos cuentan con mejores

materiales gracias a que han reinvertido el dinero ganado en premios y certámenes, tras muchos años de estar realizando producciones (Sergio Clavero, IES Cacheiras, Cacheiras; José Juan Guijarro, IES Son Pacs, Son Sardina; Javier Reyes, IES Los Cristianos, Arona). Estos últimos casos son todos profesores dedicados, de un modo u otro, al ámbito de la expresión visual.

Por otra parte, como ya decíamos, el tercer obstáculo más mencionado ha sido la formación docente (17). Particularmente, la formación que estiman que deberían tener para que estos proyectos salieran mejor giran en torno a las metodologías activas y participativas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (Sergio Clavero, IES Cacheiras, Cacheiras; Miguel Rodríguez, Sección IES Consellería, Valencia); cuestiones relativas al cine (Astrid Manrique, Colegio Hijas de San José, Zaragoza). Tan solo una profesora citó una formación audiovisual y mediática (Elena La Banda, IES García Morato, Madrid). No obstante, la formación no solo depende de la voluntad de los profesores para hacer cursos, los recortes también han llegado a la formación permanente de profesores, así nos lo comentaba Ana Infante (IES Las Musas, Madrid) (punto 7.4.).

Otros factores (puntuación lograda entre diversos aspectos señalados: 11) que pueden entorpecer la implantación de este tipo de proyectos son la falta de implicación de los centros educativos, tanto por parte de otros profesores (Sergio Clavero, IES Cacheiras, Cacheiras; Javier Carpintero, IES Europa, Ponferrada) como por parte del equipo directivo (Francisco Javier Álvarez, IES Lope de Vega, Fuente Obejuna; Sergio Clavero, IES Cacheiras, Cacheiras). Así mismo, también señalan la falta de apoyo institucional (Manuel García, IES Tháder, Orihuela; Lourdes

400

Doménech, INS Serrallarga, Blanes) y por parte de algunas administraciones (Juan José Guijarro, IES Son Pacs, Son Sardina). Asimismo, Miguel Rodríguez (Sección IES Consellería, Valencia) apuntaba que a un currículum excesivamente amplio en cuanto a contenidos y que

los profesores se ven en la obligación de abarcarlos, y a veces es desesperante porque, además, el estudio de los contenidos curriculares (que termina siendo memorístico) tienen como objetivo aprobar exámenes, esto es muy limitado para la vida posterior de los alumnos. Es un aprendizaje mecánico que no les motiva y que no les enseña cosas como trabajar en equipo, colaborar, cooperar, compartir información y tantos otros procesos prácticos que no se pueden poner en marcha porque hay que dar todo el temario (Miguel Rodríguez, punto 7.3)

A esto añade Carmen Andreu (IES Miguel Catalán, Zaragoza), “desarrollar el temario actual del área supone una dedicación exclusiva de todos los recursos y las fuerzas; todo lo que se realiza como innovación o “diferente”, se realiza, al menos en mi caso, “además de...” (entrevista 12, punto 7.3).

Sobre el factor ‘falta de apoyo por parte de las familias’, vemos que no es habitual, al contrario, algunos profesores destacan que, una vez entienden lo provechoso de este tipo de propuestas son muy colaboradores (Gloria Jiménez, Colegio Sagrada Familia, Alcoy; Astrid Manrique, Hijas de San José, Zaragoza). Tal y como explica Maru Doménech (IES Aurora Picornell, Palma),

es normal el miedo en el sentido de que lo que han conocido los profesores y padres han sido los libros de texto, la clase magistral... Hay que explicarles bien que no hay exámenes,

pero que sí hay una evaluación. Que se hacen cosas diferentes pero que los alumnos están aprendiendo (punto 7.6).

La falta de interés por parte de los alumnos, como ya auspiciaban los resultados obtenidos en el apartado 7.2, ha sido residual (1). Aunque también es cierto que algunos profesores han señalado que, puntualmente, se encuentran a algún alumno que es más complicado de motivar (Astrid Manrique, Colegio Hijas de San José, Zaragoza), así también, como apuntaba Joan Bustos (Colegio Mare de Déu de Lourdes, Mataró), “el resultado puede oscilar al alza (o a la baja) dependiendo de la promoción” (punto 7.2. Valoración de los alumnos del proyecto y del proceso de aprendizaje).

8.3.8.3. Formación del profesorado

Puntualizamos antes de dar los resultados de este apartado que no se ha considerado el autodidactismo como formación específica, sí que hemos tenido en cuenta cursos de formación permanente específicos del área mediática, e incluso alguno más centrado en las TIC.

Así pues, 15 profesores entrevistados, o alguno de sus compañeros colaboradores en los proyectos, tenía formación específica. De todos ellos, 5 tenían formación universitaria relacionada: una periodista (Elena Sánchez, Colegio Purísima Concepción, Santander), un filólogo-antropólogo con experiencia como analista cultural (Manuel García, IES Tháder, Orihuela), y tres licenciados en Bellas Artes con la especialidad en audiovisuales (María José Pérez, IES Alonso Quijano, Argamasilla

de Alba; Sergio Clavero, IES Cacheiras, Cacheiras; Javier Carpintero, IES Europa, Ponferrada). Asimismo, 2 profesores (José Juan Guijarro, IES Son Pacs, Son Sardina; Elena La Banda, IES García Morato, Madrid) participaron en los años noventa en los históricos programas Mercurio y Atenea, para la formación en materias audiovisuales e informáticas respectivamente. Los demás profesores de este grupo se han formado en cursos de diversa procedencia: del INTEF, de los servicios de formación permanente que provee cada una de las Comunidades Autónomas u organizado por otras instituciones (ZEMOS 98 y la Consejería de Educación de Andalucía). Las temáticas de estos cursos son diversas: realidad virtual, montaje de vídeo, aplicaciones educativas de la edición digital de vídeo, técnica de *stop motion*, curso de *comunicación*, teatro, clown, etc.

12 profesores contestaron que eran autodidactas, aficionados al cine, y que sí que tenían en mente hacer cursos de formación bien del INTEF (como el que se celebrará en mayo de 2017 sobre educación mediática⁷⁴), bien a través de los diversos centros de formación permanente de profesorado de cada una de las Comunidades Autónomas.

⁷⁴ Enlace al MOOC sobre Educación Mediática que se celebrará durante el mes de mayo de 2017: http://mooc.educalab.es/courses/course-v1:MOOC-INTEF+INTEF179+2017_ED1/about

8.4. Discusión y conclusiones a la cuarta parte: un estudio de casos sobre propuestas de educación literaria que incluyen la educación mediática a través del cine

Vistos e interpretados los datos obtenidos a través de la entrevista-cuestionario, vamos a tratar de discernir si hemos cumplido los propósitos que teníamos en esta parte de la investigación. Se ha de tener en cuenta que para realizar este estudio hemos entrevistado profesores que ya han implementado propuestas que relacionan cine y literatura, profesores que van perdiendo el miedo a trabajar de un modo más activo y motivador, es por esto que es posible que los resultados salgan muy positivos, y que la mayoría de profesores en activo, o incluso en formación, necesiten más apoyos y razones para lanzarse ellos también. Si bien ya planteábamos las limitaciones a la hora de generalizar estos resultados, recordamos que la intención con este estudio no es sino avanzar sobre algunas experiencias prácticas actuales y sacar conclusiones para facilitar y animar a otros docentes que las puedan reproducir, adaptándolas a sus circunstancias particulares. Así mismo, hay que recordar que para la síntesis de datos, en las tablas, se han tenido en cuenta todas las respuestas positivas independientemente del grado de implementación de la medida (por ejemplo, si la respuesta era “sí, pero poco” o “sí, pero en otro proyecto, no en este” también se tuvieron en cuenta).

En primer lugar, hemos profundizado en cada una de las experiencias pedagógicas, muchas de ellas presentadas someramente en el capítulo 7. Hemos visto que es posible tanto el trabajo desde la materia de Lengua y Literatura como desde proyectos interdisciplinares, dado que todos los profesores desarrollaron,

dentro de sus limitaciones y con las dificultades que hallaron, actuaciones de éxito: a pesar de las dificultades y el esfuerzo, casi todos los docentes coincidieron en que valía la pena. Incluso aquellas propuestas (escasas) que habían sido valoradas con una nota inferior a siete puntos, los profesores señalaban que repetirían, que seguirían probando porque efectivamente notaban que el vínculo entre el cine o lo audiovisual y la literatura funciona.

Así pues, el cine sirve como elemento motivador y como reclamo, promotor de la lectura, además, los audiovisuales pueden ser un canal diferente a través del que llegar a aquellos alumnos que tengan dificultades para la lectura. En este sentido también hemos comprobado que varios profesores confirmaban los estudios planteados por José Daniel García en su tesis (García Martínez, 2016), ya que admiten que tanto la lectura audiovisual (por ejemplo, la dada a través del visionado de cortos o fragmentos de largometrajes) como la escritura audiovisual (la adaptación de textos líricos, narrativos o dramáticos) estimulan la mejora de la comprensión lectora, así como las capacidades escritoras y creativas. Así mismo, fomenta que los estudiantes se apropien de los contenidos y los reproduzcan con una finalidad comunicativa verdadera, lo que inevitablemente les lleva a necesitar entender lo que expresan. En este proceso de comprender y comunicar y enfrentarse a problemas, se encienden las emociones y, por tanto, las posibilidades de recordar aquello que han aprendido se multiplican.

Además, más allá de los usos más comunes del cine y los audiovisuales (motivación, refuerzo, reclamo, contextualización de contenidos), el trabajo a través de proyectos que interrelacionen las dos artes facilita que los alumnos desarrollen

capacidades asociativas y comparativas entre unos formatos y otros, que pueden repercutir positivamente en el progreso de las capacidades críticas.

Aparte, los aprendizajes dados en estos proyectos funcionan porque tienen algo en común: implican al alumnado. No se trata de que se queden sentados viendo películas y rellenando fichas mecánicamente, sino que se insta a que participen, discutan, se enfrenten a problemas, que reflexionen, e incluso que creen y esto termina repercutiendo, también, positivamente en su maduración personal y en el aumento de su autonomía para trabajar individualmente y en equipo, para tomar decisiones y emprender. Y, sobre todo, los deberes pueden dejar de serlo porque no son algo que quede entre el alumno y el profesor y sirva para tener una nota, sino que tienen una repercusión más allá de las paredes de la escuela (los certámenes, los festivales de cine, las ponencias en universidades y en foros, conectar con otros alumnos de su edad que participan en proyectos similares, etc.), hay un impacto mayor.

Por otra parte, con respecto a la puesta en marcha de medidas para la *edukomunikación*, al menos en estas propuestas, comprobamos cómo, a pesar de no tener una formación específica se están implementando muchos de estos aspectos. No obstante, encontramos que se da de un modo asistemático, en ocasiones sin conciencia alguna de lo que se está haciendo, por lo que, pensamos, se resta eficacia a las acciones que se están realizando. Los resultados sobre los indicadores del trabajo de la perspectiva crítica (contextualizar las obras, entender a quiénes van dirigidas las obras visualizadas) todavía son algo flojos.

Aunque la parte que peor parada ha salido es la promoción de la cultura cinematográfica. Encontramos que, muy posiblemente consecuencia de la falta de formación, el estudio del cine, no como una herramienta, sino en un diálogo de igual a igual entre la imagen y la literatura no ha llegado aún. Observamos que en ocasiones se sigue pensando que la imagen está ahí para apoyar, para traducir, para complementar los significados de las palabras. Cuando, desde nuestra perspectiva, tal y como hemos planteado en repetidas ocasiones, para impulsar un verdadero aprendizaje del audiovisual, se ha de tener en cuenta al mismo nivel que la literatura, se ha de percibir una auténtica igualdad entre ambos lenguajes, donde ambos se complementen y se apoyen.

Además, es necesaria no solo una promoción del cine actual, sino también del patrimonio fílmico, del cine clásico. Parafraseando a uno de los profesores que entrevistamos, hay que enseñar a mirar, y también hay que variar la dieta cinematográfica. Para esto sería necesario que igual que los profesores saben quién es Lope de Vega o quién es Cervantes, supieran también quién fue Segundo de Chomón, Buñuel, quién es Erice o José Luis Cuerda. O ya puestos, incluir información sobre los primeros escritores del cine en nuestro país: ver a Blasco Ibañez desde otra perspectiva, redescubrir a Jardiel Poncela, y avanzar en el tiempo para saber quién fue Rafael Azcona o conocer las técnicas de escritura de guiones de García Márquez. Por poner algunos ejemplos de nuestra historia del cine y no limitarnos a los directores o a los actores, quizás la parte más llamativa de estas producciones, sino también incluir a otros profesionales de este arte posible gracias a la intervención y trabajo en equipo de muchos talentos diversos.

Así pues, con respecto a las hipótesis que planteábamos al principio de esta parte, en primer lugar, sí creemos que es viable plasmar en la práctica la interrelación teórica entre cine y literatura, entre educación mediática y educación literaria y que hay una serie de hitos o ejemplos paradigmáticos para probarlo. Aunque no en todas las propuestas analizadas el cine y la literatura se estudiaban al mismo nivel, entendemos que, en todas ellas, aunque fuera a un nivel básico sí se ponían en marcha procesos para incluir el cine los audiovisuales en una relación cada vez más igualitaria. Las medidas más habituales en las que veíamos esto han sido a través de la consciencia de la continuidad de elementos narrativos en un medio expresivo y otro; la consciencia de las posibilidades narrativas en los diversos medios; la aproximación a diversas obras literarias y sus adaptaciones cinematográficas, o a obras cinematográficas paradigmáticas buscando la relación con la literatura; la aproximación a la escritura y al proceso de producción audiovisual; el uso de TIC con sentido, en proyectos enmarcados en una práctica que va más allá del deber de aula; la reflexión sobre los valores y la ideología que transmiten las obras cinematográficas, sobre el uso de las tecnologías, etc.).

Con respecto a la segunda hipótesis, “los profesores son conscientes de que están activando propuestas de educación mediática útiles no solo para alcanzar sus propios objetivos de la materia correspondiente, sino también con respecto a la adquisición de la competencia mediática”, hemos observado que mientras que todos tienen la intuición de que es positivo implementar estos proyectos, bien porque sirven como motivación, como gancho, bien porque realmente creen que es necesario este tipo de educación, bien porque han observado que en sus alumnos ha tenido una respuesta positiva con respecto a la adquisición de contenidos de la materia, no todos

son conscientes de que están implementando proyectos de educación mediática. Hace falta, quizás, más formación. Por tanto, rechazamos esta segunda hipótesis.

Conclusiones generales

We practice witchcraft. We speak the right words. Then, we create life itself...out of chaos.

Dr. Robert Ford, dios de dioses, en *Westworld*

I understand now. This world doesn't belong to them; it belongs to us.

Dolores Abernathy, la moderna replicante, *Westworld*

No es baladí que hayamos escogido como frases introductorias de esta conclusión general dos citas extraídas de la serie *Westworld* (Nolan y Joy, 2016-). Basada en el filme homónimo de Michael Crichton de 1973, explora las relaciones entre los creadores de un parque temático que recrea todos los mitos de los pioneros conquistadores del Oeste; sus creaciones, unos robots de apariencia perfectamente humanoide, programados con toda suerte de memorias y detalles para maximizar la experiencia y el disfrute de los visitantes del parque que pueden dar rienda suelta, con ellos, a sus más oscuras fantasías; y estos últimos, los privilegiados turistas en este particular escenario. Nolan, Joy y su equipo de guionistas revisan, una vez más, el mito de Prometeo, esta vez encarnado en una mujer, Dolores. Después de todo, parece que algunos robots sufren desajustes y aunque en principio no están programados ni para sentir ni para pensar nada a parte de aquello para lo que hayan sido diseñados, comienzan a desarrollar sus propios sentimientos, pensamientos y discursos. Por supuesto, esto supone un problema para los creadores del parque, que ven peligrar su negocio.

Podríamos decir que, del mismo modo que sucede en esta serie, a todos se nos programa y reprograma desde la infancia para asumir ciertos discursos como

verdaderos. Y quizás, este sistema en el que vivimos, que hace bandera de la libertad, nos tiene presos, también, de unos intereses, si en las escuelas no se enseña a pensar, si no se enseña a analizar las ideas que creemos que son nuestras. En este sentido, los medios de comunicación, a través de sus narraciones, de su construcción particular de la realidad, nos imponen sus discursos a través de la repetición y la saturación. Podemos elegir, pero solo dentro de una gama limitada de ideas.

El cine, y todos los productos audiovisuales que derivan de él, son enormes amplificadores de la visión de la realidad de aquellos que tienen los conocimientos y las herramientas para narrar historias como antes lo fuera, también, la literatura. Literatura y cine son, finalmente, medios de comunicación, altavoces de ideas, pensadas desde unos creadores para hablarle a unos receptores que, si no activan su propio pensamiento, se transforman en androides al servicio de discursos.

Así pues, la educación no podrá ser completa a menos que se incluya la educación mediática como algo más que un objetivo transversal, a menos que se forme a los profesores, a menos que el virus del pensamiento crítico se disemine y nos sacuda y nos despierte. Es más, dentro de esta necesidad actual que es el reconocimiento de la interconexión entre diferentes disciplinas del saber, es fundamental que se reconozca la continuidad entre la literatura, como gran arte, clásico, constructor de mitos y discursos, y los medios más modernos, aunque ya tienen algo más de un siglo de existencia, los audiovisuales. Y siguiendo esta línea de razonamiento, que se reconozca la continuidad entre la educación literaria y la educación mediática.

El cine como entretenimiento, como apoyo, como herramienta. Hemos visto que estos usos son los más comunes, dependiendo del profesor y de un conjunto heterogéneo de variables (formación y creatividad del profesor, recursos, entorno, etc.). Lo que nos proponíamos con esta tesis era ir un paso más allá: poner al cine al mismo nivel que la literatura y reclamar un estudio conjunto que enriqueciera el proceso de adquisición de una competencia en comunicación actual, al tiempo que fomentara la adquisición de una competencia literaria dialogante, de igual a igual, con el cine (y las expresiones audiovisuales que de él derivan). No es que los otros usos estuvieran mal. Estos son correctos, pero consideramos que, en la coyuntura actual, son incompletos. Y encontramos que el cine comprende, además de una riqueza de posibilidades educativas, la base del imaginario audiovisual, la llave para comprender la articulación multilingüística del entorno hipermediático en el que vivimos.

Así pues, a través de los cuatro bloques de contenido de esta investigación hemos comprobado la validez o no de las hipótesis propuestas. Así, para la primera parte, aceptamos que existe una red consistente de conexiones intertextuales entre el cine y la literatura configurada a través de similitudes que puede servir de base para un estudio conjunto básico de ambas artes. Seguidamente, en el segundo bloque, constatamos que es posible englobar dentro de la educación mediática todos los tipos de alfabetismos, incluyendo el alfabetismo tradicional (enseñar a leer, comprender textos, escribir y ser críticos en el código lingüístico). Además, para lograr ser competentes en comunicación lingüística hay que aceptar que los usos prácticos y reales de la Lengua se dan, hoy, con muchísima asiduidad, en comunión con otros códigos audiovisuales. En este escenario entendemos, pues, que el cine es a la educación mediática lo que la literatura a la educación lingüística, por lo que es posible

aplicar los marcos planteados para la educación mediática sobre propuestas para la didáctica de la Lengua y la educación literaria, esto es, aceptamos la hipótesis de la segunda parte de la tesis.

Por otra parte, en el tercer bloque, veíamos cómo, impulsadas por diversas instituciones, transnacionales como la UNESCO, y nacionales desde los diversos países europeos, las instituciones de gobierno de la Unión han promulgado diversas recomendaciones y directrices que abogan por la promoción de la educación mediática. Aunque los progresos, en general, son lentos. Concretamente en nuestro país, el avance ha llegado hasta la inclusión de la comunicación audiovisual como objetivo transversal y la consecución de la competencia digital entre las competencias clave.

No obstante, hemos rechazado la hipótesis del tercer bloque, “la legislación actual crea espacios para la intervención en materia de educación en comunicación”, ya no por la lentitud con la que se implementan las medidas para que se pueda incluir la educación mediática de una forma sistematizada en todos los centros escolares, sino porque en los últimos años, en España, hemos retrocedido con respecto a estas cuestiones. A pesar de que la regulación del currículo en relación a la materia de Lengua y Literatura incluye entre los criterios de evaluación y los estándares evaluables del aprendizaje la relación entre la literatura y las demás artes, deja prácticamente solo en manos del profesor de Lengua y Literatura la responsabilidad de que esto se dé. Hay que tener en cuenta que prácticamente no existe una formación inicial (en los magisterios o en los másteres de formación de profesorado de Secundaria), y aunque sí existe algo de formación permanente, esta es voluntaria,

no la reciben todos los profesores y tampoco se dan facilidades para que los profesores que asisten a los cursos puedan orientar a otros. Sobre esto, también habría que tener en cuenta los recortes en temas de formación permanente que, además, afectan a áreas relacionadas con la implementación de la educación mediática como son la metodologías activas y democráticas: estrategias de aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje a través de la experiencia, etc.

Finalmente, en el cuarto bloque, hemos explorado diversas posibilidades de implementar ese estudio conjunto del cine y de la literatura a través de una diversidad de actuaciones y prácticas llevadas a cabo por profesores de Lengua y Literatura solos, de forma colaborativa (entre varios profesores de esta materia), de forma interdisciplinar (entre varios profesores de varias materias), y por profesores de otras materias. Hemos de reconocer que el cine no ocupa un lugar igual a la literatura en todos los proyectos. Como decíamos, al menos con respecto a la muestra analizada, siguen siendo habituales las ideas de que el cine es un complemento, que el cine traduce, que lo audiovisual acompaña a lo literario, que la literatura sigue siendo la gran fuente nutricia del cine. Sin embargo, todas estas iniciativas muestran el esfuerzo, el compromiso y la intuición de que es necesario integrar los códigos audiovisuales con respecto a la educación literaria, y también, con respecto a la didáctica de la Lengua.

Así pues, de las dos hipótesis planteadas para esta parte, hemos aceptado la primera “es viable plasmar en la práctica la interrelación teórica entre cine y literatura, entre educación mediática y educación literaria, sustentada, mínimamente, por un

marco legislativo, y hay una serie de hitos o ejemplos paradigmáticos en nuestro propio entorno educativo que pueden servir de guía para diseñar un modelo curricular en este sentido”. Aunque hemos rechazado la segunda, consideramos que no todos los profesores son conscientes de que están activando propuestas de educación mediática, útiles no solo para alcanzar sus propios objetivos de la materia correspondiente, sino también con respecto a la adquisición de la competencia mediática.

Los objetivos que nos marcamos al inicio de la tesis fueron:

- Contestar a la pregunta de si es posible integrar el estudio del cine con respecto a la educación literaria en Secundaria.
- Comprobar en qué grado es esto posible.
- Ofrecer una serie de marcos teóricos y casos prácticos que avalen la teoría.
- Sentar las bases para que se pueda continuar la investigación en el sentido de la inclusión del estudio del cine y los medios audiovisuales en relación a las prácticas de aula de la materia de Lengua y Literatura, y más concretamente, con relación a la Educación Literatura.

Estimamos que esta tesis ha cumplido satisfactoriamente con todos los objetivos generales planteados. Podemos concretar que, a la vista de los resultados obtenidos en la investigación, la conjunción para el estudio entre la literatura en Secundaria y el cine es positiva para ambas partes en el sentido de que se apoyan mutuamente y consiguen reforzar aspectos de las dos. De este modo, la educación literaria puede beneficiarse de la inclusión del cine dado que:

- Motiva la curiosidad del discente por conocer la obra original, por tanto, pueden fomentar la lectura. Este aspecto, ampliamente reconocido, se da especialmente cuando se utilizan versiones cinematográficas de obras literarias.
- Despierta la capacidad de relación intertextual en todas sus posibilidades: entre una adaptación cinematográfica y su original literario, entre una obra cinematográfica y posibles antecedentes literarios, entre una obra literaria y referentes cinematográficos, etc.
- Facilita la introducción y asimilación de contenidos del tipo de reconocimiento de los géneros literarios, las tipologías textuales, elementos del análisis narrativo, elementos contextuales de diversas épocas históricas y movimientos literarios, recursos estilísticos y retóricos expresados en diversos medios, etc.
- Posibilita mejoras en la faceta de la comprensión lectora a través de la anticipación de contenidos narrativos previamente asumidos en la obra cinematográfica.
- A través de la escritura cinematográfica, se propicia la apropiación de significados, así como la extrapolación alegórica y la reinterpretación de los textos a través de la reescritura personal de las obras adaptándola a otros formatos más próximos al entorno juvenil (guion literario, storyboard, y audiovisual, pero también cómic, *fan fiction*, micronarraciones, etc.).
- Promociona el uso de la imaginación analítica y creativa, la primera a través de la activación del intertexto lector, y la segunda a través de la producción de contenidos propios.
- Son proyectos que involucran al alumnado de forma activa y que, por tanto, se vincula a ellos de forma emocional, lo que produce aprendizajes más profundos

y duraderos.

- Son proyectos flexibles que se adaptan con mayor facilidad a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, por tanto, favorecen un estilo de enseñanza inclusivo.
- Fomenta la reflexión conjunta, el debate, el trabajo en equipo cooperativo y la resolución creativa de problemas, especialmente en aquellos que implica la creación de una obra audiovisual.
- Activa procesos de metacognición a través de la promoción de la autoobservación y la coevaluación.
- Propicia la conexión entre los estudiantes y de los profesores, y en múltiples ocasiones, también involucra positivamente a las familias (aunque generalmente este último punto se debe a que existe previamente una buena relación o que se ha explicado a las familias en qué consisten este tipo de proyectos, cómo se adaptan a los objetivos curriculares, así como las bondades de este tipo de prácticas).

Así mismo, con respecto a la adquisición de la competencia mediática, también allanan el camino para que se den diferentes aprendizajes. Estos proyectos:

- Fomentan una aproximación reflexiva y diferente al cine.
- Posibilitan la ampliación en los conocimientos de la cultura cinematográfica y audiovisual.
- Propician la adquisición conocimientos sobre la interacción de los diversos lenguajes en las obras audiovisuales y la relevancia de cada uno de ellos.
- Facilitan la adquisición de conocimientos básicos sobre los elementos

necesarios para construir una historia en cualquier medio de comunicación.

- Ayudan a desarrollar y a afinar destrezas para la autoproducción audiovisual.
- Abren un espacio de reflexión sobre la producción de contenidos audiovisuales: los procesos, los orígenes de las producciones, los países productores, las dificultades para realizar un audiovisual, impacto de estos contenidos en sus vidas, etc.
- Permiten la mejora de su capacidad crítica tanto con respecto al consumo de obras audiovisuales como con respecto a sus propias producciones.
- Estimulan la reflexión con respecto a los usos de la información y la sistematización de procesos para la recogida de información, contraste, validación y citación de fuentes informativas, reconocimiento de informaciones manipuladas, concienciación sobre procesos de manipulación, etc.
- Facilitan la adquisición consciente de conocimientos básicos sobre el uso de las TIC (procesos relacionados con la filmación y montaje de imágenes, formatos, subir contenidos a las redes, etc.). Así como la reflexión sobre el uso de las TIC en sus vidas cotidianas.

Por otra parte, dado que tanto la educación mediática como la educación lingüística revierten sus enseñanzas en el dominio competente de una serie de códigos aplicados, en un caso los múltiples códigos que emplean los medios de comunicación, en el otro, la Lengua, entendemos que el cine es a la educación mediática lo que la literatura representa para la materia de Lengua y literatura, por lo que podríamos, del mismo modo que se habla de una competencia literaria, hablar de una competencia cinematográfica.

Así mismo, estimamos que tanto si con el tiempo se logra instaurar una materia concreta destinada a la enseñanza de los códigos de los medios, como si la educación mediática continúa siendo un objetivo transversal, creemos oportuno que aquellos que emprendan iniciativas para dotar a los alumnos de la competencia cinematográfica tengan en cuenta los errores cometidos en el pasado por la didáctica de la literatura (enseñanzas centradas en la figura del autor y su contexto de producción de la obra, análisis estructural en abstracto y sin ninguna vinculación con la experiencia del discente, enseñanza de un canon obligatorio al margen del desarrollo intelectual y comprensivo del alumno, etc.). De esta manera, una posible educación cinematográfica se puede beneficiar de los avances teóricos que fundamenta la actual educación literaria que se implementan de la mano de metodologías activas que, como hemos visto, logran aprendizajes más profundos y duraderos. No obstante, no habría que perder de vista, los aspectos del desarrollo de la perspectiva crítica, fundamentales, tanto para la educación literaria como para el logro de cualquier alfabetización integral.

Por último, nos gustaría añadir algunos apuntes que podrían mejorar el escenario para que la educación mediática pudiera tener un lugar dentro de la educación formal, y que esta relación entre el cine y la literatura fuera más accesible. En primer lugar, es imprescindible formar a los docentes para que tengan las herramientas y los conocimientos para llevar a cabo estas propuestas de un modo más acorde con la pedagogía científica y no tan dependientes de la intuición, esto incluye formación específica en todas las áreas relativas a la educación mediática, más concretamente en el ámbito cinematográfico, y no solo con respecto a la parte relativa al manejo de las TIC. Asimismo, sería muy positiva la formación en pedagogías activas y

420

cooperativas, entendiendo que no es posible ofrecer proyectos de educomunicación a través de metodologías tradicionales.

En segundo lugar, sería interesante informar a las familias sobre este tipo de proyectos (qué se va hacer, cuáles son los objetivos, justificación de la necesidad de incorporar la educación mediática, beneficios las metodologías asociadas, etc.). No solo para que comprendan la necesidad de implementar este tipo de proyectos, sino también, y en la medida de sus posibilidades, para implicarlos como aliados, visto que, a través de este tipo de prácticas se estimula, de forma positiva, el vínculo entre el centro, los profesores y las familias.

Finalmente, otro requisito necesario sería continuar la investigación formal sobre la efectividad de las propuestas de educación mediática en relación a las diversas materias con la finalidad de sistematizar las prácticas, profundizar en el conocimiento de aquellos aspectos que funcionan de acuerdo a los objetivos y ser conscientes de los errores más comunes. Además, sería de gran utilidad comprobar cómo es posible una colaboración-coordinación no sólo transversal, entre diferentes materias, sino también longitudinal, esto es, entre docentes de todos los niveles de la educación formal.

Entre los posibles itinerarios investigadores que se abren con esta tesis, creemos que sería interesante abordar el desarrollo de la implantación de materias formativas en la educación superior, es decir, en los estudios iniciales de docentes, magisterios de Infantil y Primaria, y másteres de educación Secundaria, en materia de educación mediática. Asimismo, también es necesario indagar sobre las posibilidades de

formación permanente: qué instituciones las ofrecen, qué tipo de cursos se imparten, sobre qué objetivos y contenidos ponen el foco.

Por otra parte, pensamos que también sería muy relevante la investigación sobre la educación mediática de familias, bien a través de escuelas de madres y padres, bien mediante su implicación directa o indirecta en proyectos de aula como los analizados en esta tesis.

Pese a que el invento del cine tiene casi 125 años, queda mucho trabajo por hacer. Ojalá que la educación en comunicación no tarde tanto, como pasó con la alfabetización verbal, en ser una realidad extensiva a toda la sociedad. Y ojalá que si llega, no se nos olvide uno de sus objetivos más importantes: el desarrollo de la capacidad crítica para leer y escribir los medios.

Referencias

- ACRL (2015). *What is Information Literacy?* Recuperado de <http://libguides.okanagan.bc.ca/c.php?g=53164&p=341907>
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós Contextos.
- Aguaded, I. (2007). La edu-comunicación: una necesidad sentida, una apuesta urgente. *Lihnás Críticas*, 13(24), 5-20.
- Aguaded Gómez, J. I., Ferrés y Prats, J., Cruz Díaz, M.R., Pérez Rodríguez, M.A., Sánchez Carrero, J., Delgado, A. (2011) El nivel de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Grupo Comunicar Ediciones. Informe recuperado de <http://issuu.com/grupo-comunicar/docs/competencia-mediatica>
- Aguar e Silva, V.M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos.
- Alas "Clarín", L. (1993) [1884]. *La Regenta*. Vol. I. Madrid: Cátedra.
- Alberti, R. (1981) [1929]. *Cal y Canto*. Madrid: Alianza.
- Alés Sancristóbal, A. (2007). Las nuevas poéticas: de Aristóteles a Robert Mckee. *Revista Internacional de Filología y sus Didácticas*, 30, 7-39. Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/Literatura/cauce/pdf/cauce31/cauce_31_003.pdf

Altman, R. (2000). *Los géneros cinematográficos*. Barcelona: Paidós.

Alvarado-Miquilena, M. (2012). Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. *Revista Comunicar: La formación de profesores en educación en medios*, 20 (39), 101-108. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/indice/abstract.php?numero=39-2012-12>

ALA (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>

Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de Primaria y de Secundaria*. Barcelona: Graó.

— (2011). *El cine en la escuela: propuestas didácticas para Primaria y Secundaria*. Barcelona: Graó.

Ambrós, A. y Ramos, J.M. (2007). *Veamos poesía: leamos imágenes en Secundaria*. Recuperado de http://blocs.xtec.cat/frac/files/2008/04/a9_aula165.pdf

Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Aparici, R. (coord.) (2010) *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.

Aparici, R., Campuzano, A., Ferrés, J. y García-Matilla, A. (2010). *La educación* 424

mediática en la escuela 2.0. Recuperado de http://www.airecomun.com/sites/all/files/materiales/educacion_mediatica_e20_julio20010.pdf.

Aristóteles, *Poética*. García Yebra, V. (trad.) (1974). Madrid: Gredos

AUC (s.f.). *El Consejo Superior del Audiovisual. Criterios para su creación a nivel estatal.* Recuperado de www.xornalistas.com/imxd/noticias/doc/1160493111auc.pdf

Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. y Vernet, M. (1996). *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Azcona, R. y García Berlanga, L. (1963). *El verdugo*. [guion de cine]. Recuperado de <http://www.berlangafilmuseum.com/archivo/guiones/el-verdugo/>

Baiz Quevedo, F. y Jost, F. (2004). *El personaje y el texto en el cine y en la literatura*. Caracas: Comala.com – Cinemateca Nacional.

Barthes, R. (1966). "Introducción al análisis estructural del relato." En Barthes, R., Greimas, A.J. Greimas, Bremond, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, C., Todorov, T. y Genette, G. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Bajtín, M. (1991). *Teoría y estética de la novela: trabajos de investigación*. Madrid:

Taurus.

Bazin, A. (1996). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.

Benet Ferrando, J. V. (2004). *La cultura del cine: introducción a la estética del cine*.
Barcelona: Paidós Comunicación.

Bergós, M. (2012). Una herramienta para la educación. *Cuadernos de pedagogía*,
422, pp.18-20.

Beristáin, H. (1985). *Diccionario de retórica y poética*. México D. F.: Editorial Porrúa.

Bermúdez, X. (2000). *Buñuel: espejo y sueño*. Madrid: Editorial La Muralla.

Bernal Agudo, J.L. (2015). Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE. *Revista*
“*Avances en supervisión educativa*”, 23. Recuperado de
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/27/28>

Bierwisch, M. (1972). *El estructuralismo. Historia, problemas y métodos*. Barcelona:
Tusquets.

Blanch Marcos de León, M., Martínez-Avidad, M., y Betancort, S. (2016). El *Videoblog*
en el aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una propuesta práctica.
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en
Educación, 14, 3.

- Blanco Mallada, L. (2010). Música para el cine. *Trama y fondo: revista de cultura*, 29, pp. 45-59.
- Bombini, G. (2008). "Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria". En Lomas, C. (coord.) (2008). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Borau, J. L. (2008). *El cine en nuestro lenguaje*. Discurso de ingreso en la Real Academia de la Lengua. Recuperado de http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_ingreso_Jose_Luis_Borau.pdf
- Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (2006). Las aportaciones de la teoría de la literatura a la enseñanza. En Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (coords.) *Enseñar literatura en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós.
- Bradbury, R. (2012) [1953]. *Fahrenheit 451*. Barcelona: Radom House Mondadori.
- Buckingham, D. (2003). *Media educación. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Buñuel, L. (1958). El cine, instrumento de poesía. Universidad de México, XIII, 4. Recuperado de http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/7272/pu

[blic/7272-12670-1-PB.pdf](#)

– (1999). *Buñuel por Buñuel*. Madrid: Plot.

Bürch, N. (1999). *El tragaluz del infinito*. Madrid: Cátedra.

Bustos, J. (2015, junio, 25). *Booktrailers* en el aula: una mirada diferente a la lectura.

Revista Babar. Recuperado de <http://revistababar.com/wp/booktrailers-en-el-aula-una-mirada-diferente-a-la-lectura/>

Cabanilles, A. (1990). El principio de montaje y la función poética. *1616: Anuario de la Sociedad Española de literatura general y Comparada*, VIII, págs. 117-120.

Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (2006). Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1g110>

Cabo Aseguinolaza, F. y Do Cebreiro, M. (2006). *Manual de teoría de la literatura*.

Madrid: Castalia

Calderón de la Barca, P. (2012) [1635]. *La vida es sueño*. Recuperado de

<http://www.literanda.com/la-vida-es-sueno-de-pedro-calderon-de-la-barca-en-pdf>.

Canale, M. (1983). “From communicative competence to communicative language pedagogy”. En Richards, J.C. y Schmidt, R.W. (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman.

- Cantero, F.J. y Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En Mendoza, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Cañelles, I. (1999). *La construcción del personaje literario: un camino de ida y vuelta*. Madrid: Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja.
- Carbonell Sebarroja, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Caro Valverde, M.T. (coord.) (2014). *Imago Mundi. Cine y literatura para el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística en Educación Secundaria*. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/download/211841/168301>
- (2015). “Fundamentación científica de la Educación Literaria”. En Guerrero Ruiz, P. y Caro Valverde, M.T. (coords.) (2015). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Carrión, J. (2014). *Teleshakespeare*. Madrid: Errata Naturae.
- Carroll, L. (2010) [1865]. *Alicia en el país de las maravillas*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Casado Ortiz, R. (2006). ¿Qué es y cómo debemos entenderla? En Casado Ortiz, R. (Dir.) (2006). *Claves de la alfabetización digital*. Barcelona: Fundación

Telefónica / Ariel

Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Recuperado de https://www.academia.edu/4926679/Literacidad_cr%C3%ADtica_leer_y_escribir_la_ideolog%C3%ADa

— (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Sanz Pinyol, G., Luna Sanjuán, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó

Castillo, J. M. (2000). *Elementos del lenguaje audiovisual*. Madrid: IORTV.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

Celot, P. y Pérez Tornero, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*. Brussels: European Commission.

Cenoz Iragui, M.J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, J. y Santos, I (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz02.htm

Chatman, S. (2013) [1978]. *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Barcelona: RBA.

Chion, M. (1997). *La música en el cine*. Barcelona: Paidós.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass-MIT Press.

Chomsky, N. y Ramonet, I. (2002). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.

Cid Lucas, F. (2010). El teatro clásico japonés en el cine, manga, anime y videojuegos. *Revista Universidad de Antioquía*, 299, 88-95

Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1966). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Humanitas.

Clemente Linuesa, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.

Cloutier, J. (1973). La communication audio-scripto-visuelle. *Communication et langages*, 19, 1, 75-92.

— (2001). Historia de la Comunicación. En Aparici, R. (coord.), (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Uned.

Collins, Z. (2010). Piedra, papiro y videopoema. Poesía pop. *Revista Replicante*.

Recuperado de <http://revistareplicante.com/piedra-papiro-y-videopoema/>

Comisión Europea (2003). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - El futuro de la política reguladora europea en el sector audiovisual.

[COM\(2003\) 784](#) final. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52003DC0784>

– (2008). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. COM(2008) 865 final. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/procedure/EN/197776>

– (2011). Informe de la Comisión Europea al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre la aplicación de la Recomendación del Consejo de 24 de Septiembre de 1998 relativa a la protección de menores y la dignidad humana y la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo de 20 de Diciembre de 2006 sobre la protección de menores y la dignidad humana y sobre el derecho a réplica en relación a la competitividad de la industria europea de servicios audiovisuales y de información. COM(2011) 556 final.

Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2011:0556:FIN>

Comité Económico y Social Europeo (2011). Dictamen exploratorio 2011/C 318/02 de 29 de Octubre de 2011, sobre el tema “Fomentar la alfabetización, la capacitación y la inclusión digitales”. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal->

content/EN/TXT/?qid=1455269820150&uri=CELEX:52011AE1182

Company, J.M. (1987). *El trazo de la letra en la imagen. Texto literario y texto fílmico.*

Madrid: Cátedra.

Consejo del Audiovisual de Andalucía (2015). Definición de alfabetización mediática.

Recuperado de <http://blogcaa.com/2015/06/11/ciudadania-critica-la-diferencia-entre-dominar-el-medio-y-descifrar-el-mensaje/>

Consejo Europeo (1998). Recomendación 98/560/EC de 24 de Septiembre de 1998

sobre el desarrollo de la competitividad de la industria europea de servicios audiovisuales y de información mediante la promoción de marcos nacionales destinados a lograr un nivel de protección comparable y efectivo de los menores y de la dignidad humana. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31998H0560>

Cordón, R. y Gómez, J.A. (2013). Definición de Lectura social, lectura colaborativa.

Diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura. Recuperado de <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Lectura%20social,%20lectura%20colaborativa>

Cruz, C. (2014) *Imágenes narradas. Cómo hacer visible lo invisible en un guion de cine.* Barcelona: Laertes.

Culler, J. (1975). *Poética estructuralista.* Barcelona: Anagrama.

Debord, G. (2002). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.

De Lara Guijarro, E. y Ballesteros Velázquez, B. (2007). *Métodos de Investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.

De Miguel Martínez, E. (2008). Cine y teatro: pareja consolidada en el arranque del milenio. En Romera Castillo, J. (ed.), (2008). *Teatro, Novela y Cine en los inicios del siglo XXI*. Madrid: Visor libros.

Derrida, J. (1967). *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

De Vega Carpio, L. F. (2014) [1618]. *El perro del hortelano*. Recuperado de <http://www.literanda.com/librerias/autor/clasicos/de-vega-lope/154-el-perro-del-hortelano>

Díaz-Plaja, A. (2002). "El lector de Secundaria". En Muñoz, B. et alii. (2002) *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.

EAVI (2007). *Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe*. Recuperado de <http://www.eavi.eu/publications/>

Echazarreta Soler, C. y Romea Castro, C. (2007). *Literatura universal a través del cine*. Barcelona: Horsori.

Eco, U. (1981). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*.

Barcelona: Lumen.

Einstein, S. (1927). "Fundamentos del cine". En Bilbatua, M. (sel.), (1971). *Cine soviético de vanguardia*. Madrid: Alberto Corazón

— (1929). "Dialéctica de la forma cinematográfica". En Bilbatua, M. (sel.), (1971). *Cine soviético de vanguardia*. Madrid: Alberto Corazón

Ende, M. (1990) [1979]. *La historia interminable*. Barcelona: Alfaguara.

Escolano, A. (1992). Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización.

En Escolano, A. (Dir.). (1992). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid: Pirámide.

Escudero, J.M. (2014, junio, 24). Entrevistado por Moreno, M.J. [publicación online]

La grieta social del fracaso escolar. Laverdad.es. Recuperado de <http://www.laverdad.es/ababol/ciencia/201406/21/la-grieta-social-del-fracaso-escolar.html>

Estefanía, J. (1998). *Contra el pensamiento único*. Madrid: Taurus.

Even-Zohar, I. (1999). "Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas". En Iglesias, M. (comp.), *Teoría de los Polisistemas*. Madrid: Arco Libros.

Fernández de Moratín, L. (1792). *La comedia nueva o el café*. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-comedia-nueva-o-el-cafe--0/html/fedc6482-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html

Fernández-Tubau Rodes, V. (1994) *El cinema en definicions*. Palma: Ixía llibres.

– (2012/15/12). “El guion como género literario”. Boletín abcguionistas, 215. Recuperado de <http://www.abcguionistas.com/noticias/editorial/el-guion-como-genero-literario.html>

– (2016/19/02). “El origen de la minimización del guionista y la rebeldía consecuente”. Boletín abcguionistas, 272. Recuperado de <http://www.abcguionistas.com/noticias/editorial/el-origen-de-la-minimizacion-del-guionista-y-la-rebeldia-consecuente.html>

Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, (25), 9-17.

Field, S. (2002). *El libro del guion, fundamentos de la escritura de guiones: una guía paso a paso, desde la primera idea hasta el guion acabado*. Madrid: Plot

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. València: Universitat de València.

Fish, S. (1989). La literatura en el lector: estilística afectiva. En Warning, R. (Ed.), *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.

Fortes Guerrero, R. (2005). *La influencia de las artes escénicas japonesas en el cine*
436

nipón. [Vídeo]. Recuperado de <http://cooljapan.es/influencia-artes-escenicas-japonesas-cine/>

Foster, E.M. (1969). *Aspects of a novel*. London: Edward Arnold.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España.

Gaiman, N. (2003) [2002]. *Coraline*. Barcelona: Salamandra.

García Lara, F.J. (2004). "Personalidad escindida y personaje literario". En *El personaje en la narrativa actual: XI Simposio Internacional sobre Narrativa Hispánica Contemporánea*. España: Fundación Juan Goytisolo.

García Martínez. J.D. (2016). *La comprensión lectora en estudiantes de secundaria: la metodología audiovisual frente a la textual*. (Tesis doctoral). Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Universitat de les Illes Balears.

Garralón, A. (2014). Retrato del reseñista adolescente. En *Revista Letras libres*. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/revista/letrillas/retrato-del-resenista-adolescente>

Garrido, M. A. (2004). *Nueva Introducción a la teoría de la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.

Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico. Cine y narratología*.

Barcelona: Paidós.

Genette, G. (1966). "Fronteras del relato". En Barthes, R., Greimas, A.J. Greimas, Bremond, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, C., Todorov, T., Genette, G. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
– (1972). *Figures III*. Paris: Editions du Seuil.

Gimferrer, P. (1985). *Cine y literatura*. Barcelona: Planeta.

Gispert, E. (1996). *El cinema com a recurs i matèria d'estudi. L'experiència de "Drac Màgic"*. Departament de Pedagogia. Universitat de Girona.
– (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.

González García, M. (2013). *El cine y la literatura en el desarrollo de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Primaria y Secundaria*. (Tesis doctoral). Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
– (2014). Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: vínculos semióticos y educativos. *Educatio Siglo XXI*, 33, 1, pp. 175-194.

González Rivallo, R. (2015). *Formación del profesorado en TIC y Educación Mediática: necesidades y competencias. Un estudio de caso*. Facultad de educación de Segovia. Universidad de Valladolid.

Gracida, Y. (2005). Cine y literatura en la educación secundaria. *Textos de didáctica*

de la lengua y la literatura, 40, pp. 48-57.

Graff, H.J. (1989). "El legado de la alfabetización: constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales", *Revista de Educación*, n. 288 (enero-abril 1989), 7-34.

Greimas, A. J. (1970). "Elementos para la interpretación del relato mítico". En Barthes, R., Greimas, A.J. Greimas, Bremond, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, C., Todorov, T., Genette, G. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.

– (1999). *Proyector de luna: la generación del 27 y el cine*. Barcelona: Anagrama.

– (2014). *Historia del cine*. Barcelona: Anagrama Compendium.

Guerrero Ruiz, P. y Caro Valverde, M.T. (coords.) (2015). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Gullón, R. (1980). *Espacio y novela*, Barcelona: Bosch.

Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Comunicar*, (38), 31-39.

Gutiérrez Aragón, M. (2016). En busca de la escritura fílmica. *Discurso de ingreso en la Real Academia de la Lengua*. Recuperado de

http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_ingreso_RAE_Manuel_Gutierrez_Aragon.pdf

Hamilton, C. (1914). *Studies in Stagecraft*. En Hamilton, C. (1976) *The Theory of the Theatre and Other Principles of Dramatic Criticism*. New York: Octagon Books.

Harari, Y. N. (2015). *De hombres a dioses*. Barcelona: Debate

Hardison, O.B. (1968). *Aristotle's Poetics. A translation and commentary for students of literature*. New Jersey: Prentice Hall

Helbo, A. (1989). *Teoría del espectáculo. El paradigma audiovisual*. Buenos Aires: Galerna.

Houston, R. (1982). "The literacy myth? Illiteracy in Scotland 1630-1760", *Past and Present*, n. 96 (1982), pp. 81-102.

Hymes, D. (1972). "On communicative competence". En Pride, J.B. y Holmes, J. (eds.). (1972). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

IES Son Pacs, (2015). Proyecto de Alfabetización Audiovisual Sopa de imágenes. Material no publicado.

Igartúa, J.J. & Humanes, M.L. (2004). *Teoría e investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.

- Iglesias Simón, P. (2007). *De las tablas al celuloide. Trasvases discursivos del teatro al Cine Primitivo y al Cine Clásico de Hollywood*. Madrid: Fundamentos.
- Iser, W. (1987). "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico". En Mayoral, J.A. (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros.
- Jakobson, R. (1985) [1960]. *Lingüística y Poética*. Madrid: Cátedra.
- Jardiel Poncela, E. (1934). *Angelina o el honor de un brigadier*. Recuperado de <http://www.lectulandia.com/book/angelina-o-el-honor-de-un-brigadier/>
- Jarné Esparcia, I. (2000). Algunas cuestiones sobre la aplicación didáctica del cine. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 163, pp. 89-95.
- Jauss, H.R. (1976). *La lectura como provocación*. Barcelona: Península.
- Kellner, D. (2003). Cultural studies, multiculturalism and media culture. Recuperado de <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/papers/SAGEcs.htm>
- Klaustrup, L. y Tosca, S. (2004). Transmedial Worlds – Rethinking Cyberworld Design. *Cyberworlds 2004 International Conference* (pp. 409-416). IEEE.
- Konigsberg, I. (2004). *Diccionario técnico Akal de cine*. Madrid: Akal.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE).

Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual.

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

Liandrat-Guiges, S. y Leutrat, J. L. (2003). *Cómo pensar el cine*. Madrid: Cátedra.

Linklater, R., Hawke, H., y Delpy, J. (2012). *Antes de anochecer*. [guion] Recuperado de http://www.sonyclassics.com/awards-information/beforemidnight_screenplay.pdf

Lotman, Y.M. (1978). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.

LLuch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de 442

- la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2006). “Del relato audiovisual al literario”. En Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (coords.) *Enseñar literatura en secundaria*. Barcelona: Graó.
- (2014). De *booktubers* o exposiciones orales para presentar una lectura. ¿Cómo lo hacemos? En *Gemma Lluch* [Blog 30 de mayo 2014]. Recuperado <http://www.gemmalluch.com/esp/de-booktubers-o-exposiciones-orales-para-presentar-una-lectura-como-lo-hacemos/>
- Lomas, C. (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1996). “Los objetivos de la educación lingüística y el currículo de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza secundaria”. En Lomas, C., Colomer, T., Osoro, A. y Tusón, A. (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Lomas, C. y Vera, M. (2005). Cine y literatura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 40, pp. 9-18.
- Lucas, F. C. (2010). El teatro clásico japonés en el cine, manga, anime y videojuegos. *Revista Universidad de Antioquia*, (299).
- Mackee, R. (2002). *El guion: sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Barcelona: Alba.

Margallo, A.M. (2011). “La educación literaria como eje de la programación”. En Ruiz Bikandi, U. (coord.) (2011). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Barcelona: Graó.

Mari, I. (2005). Leer entre dos mundos: barreras y puentes tecnológicos. En Matute, E. (Ed.) *Aprender a leer y a escribir en diferentes lenguas y realidades*. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.

Martín, E. y Hernández Ortega (2014). *Pedagogía audiovisual. Monográfico de experiencias docentes multimedia*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.

Martin, G.R.R. (2011) [2003]. *Choque de reyes*. Barcelona: Gigamesh.

— (2011) [2005]. *Tormenta de espadas*. Barcelona: Gigamesh.

Martin, I. (1914). “Stage Clothes”. En *The Theatre Magazine*, diciembre, pp. 283-284.

Martin, M. (2002). *El lenguaje del cine*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Martín, P., Velaz de Medrano, M.C. y Mafokozi, J. (1993). Investigaciones y experiencias. Estudio sobre la marcha de los diferentes programas y sobre la consolidación de los equipos educativos en los centros experimentales de EGB. *Revista de Educación*, 302, pp. 273-291.

Martín Puigpelat, A. (2008). El poema en el cine. *Encuentros en Verines. Casona de Verines*.

Martín Vegas, R.A., (2010). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.

Martínez Graciá, R. (2014). "Navegando en un dragón alado. Viaja a Narnia con Simbad". En Caro Valverde, M.T. (coord.) (2014). *Imago Mundi. Cine y literatura para el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística en Educación Secundaria*. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/download/211841/168301>

Martínez-Salanova, E. (2011, Mayo 20). *¿Alfabetización mediática o educación mediática?* [Web blog post] Recuperado de <https://revistacomunicar.wordpress.com/2011/05/20/%C2%BFalfabetizacion-mediatica-o-educacion-mediatica-2/>

Masanet, M.J., Contreras Pulido, P. y Ferrés, J. (2013). "Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth", *Communication & Society/Comunicación y Sociedad*, 4, 26, 217-234

MediaSmarts y Canadian Teachers' Federation. (2015). *Media Literacy Week*. [Contenido de la web]. Recuperado de <http://www.medialiteracyweek.ca/about/what-is-media-education/>

Medina Vicario, M. (2008). *Los géneros dramáticos*. Madrid: Fundamentos.

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Madrid: Fondo de Cultura Económica

de España.

Méliès, G. (...). “Las vistas cinematográficas”. En Romaguera, J. y Alsina Thevenet, H. (1998). *Textos y manifiestos del cine: estética, escuelas, movimientos, disciplinas, innovaciones*. Madrid: Cátedra

Mendoza, E. (2008) [1975]. *La verdad sobre el caso Savolta*. Barcelona: Seix Barral.

Mendoza Fillola, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.

– (2004). *La Educación Literaria. Bases para la formación lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

– (2005). “La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil”, en Utanda, M.C., Cerrillo, P.C., García Padrino, J. (eds.) (2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Meyer, R. (2005). “Cognitive theory of Multimedia Learning”. En Meyer, R. (ed.) (2005) *The Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.

Millá Gacio, L. (1914). *Tratado de tratados de declamación*. Barcelona: Biblioteca Teatro Mundial.

Ministerio de Educación (2011a). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia en la ciudadanía en España*.

http://ntic.educacion.es/w3/competencia_mediatica/

– (2011b). *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio.*

Recuperado de <http://www.campus-oei.org/bibliotecadigital/bernabeu110629.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2013). *Hábitos de lectura y compra de*

libros en España 2012. Recuperado de www.clibromadrid.es/HabitosLecturaCompraLibros2012.pdf

Monarca, H.; Fernández-González, N. y Sandoval, M. (2015). “Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE)”. En Monarca, H. (coord.). *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación.* Buenos Aires: Miño y Dávila

Moncada, A. (2000). *Manipulación mediática.* Madrid: Taurus.

Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 505-510.

Morris, C.B. (1993). *La acogedora oscuridad: el cine y los escritores españoles (1920-1936).* Córdoba: Filmoteca de Andalucía

Muñoz de Lacalle, A. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista Complutense de Educación*, 8, (2), 161-173.

Muñoz Sedano, A. (2000). Hacia una educación intercultural: Enfoques y Modelos.

Hacia el Tercer Milenio: cambio educativo y educación para el cambio: XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, Vol. 1.

Navarro, L. (2013). *Filosofía para indignados: textos situacionistas*. Barcelona: RBA.

– (2014, noviembre, 29). Entrevistado por Fernández-Savater, A. [publicación online]

Volver a tierra: Guy Debord y la crítica de la sociedad del espectáculo.

Eldiario.es. Recuperado de http://www.eldiario.es/interferencias/Guy_Debord-espectaculo_6_329727034.html

Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J. (2006). Teorías e Instituciones contemporáneas de educación. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Neira Piñeiro, M.R. (2008). El guion de ficción en el aula de secundaria: posibilidades didácticas en la enseñanza de la lengua y literatura española. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 231, pp. 14-18.

– (2010). La escritura para medios audiovisuales en el área de Lengua Castellana y Literatura y su contribución al desarrollo de las Competencias Básicas. *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 33, pp. 381-392

Ofcom (s.f.). Recuperado de <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/other/media-literacy/>

Olivares, J. y Olivares, P. (2014). El tiempo es el que es. En *El ministerio del tiempo*.

Capítulo 1v9. [guion]. Recuperado de http://www.rtve.es/contenidos/el-ministerio-del-tiempo/MdT_%20cap_1v9.pdf

Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica.

Otero Urtaza, E. (2004). “La escuela de nuestro tiempo. El sistema educativo español actual”. En Del Pozo Andrés, M.M. (ed.) (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca nueva.

Parlamento Europeo y Consejo Europeo (2006). Recomendación 2006/952/EC de 20 de Diciembre de 2006 sobre la protección de menores y la dignidad humana y sobre el derecho de réplica en relación a la competitividad de la industria europea de servicios audiovisuales y de información on-line. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:l24030a>

– (2007). Directiva 2007/65/EC de 11 de Diciembre de 2007, modificación sobre la directiva del Consejo 89/552/EEC sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32007L0065>

– (2014). Regulación (EU) No. 254/2014 sobre el Programa plurianual de Consumidores para el período 2010-2014. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32014R0254>

Parlamento Europeo (2008). Resolución 2008/2129 (INI) de 16 de Diciembre de 2008 sobre alfabetización mediática en un mundo digital. Recuperado de

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>

– (2010). Directiva 2010/13/EU de 10 de Marzo de 2010 sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual (Directiva de servicios de comunicación audiovisual). Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1455040732639&uri=CELEX:32010L0013>

– (2013). Regulación (EU) No 1295/2013, de 11 de Diciembre de 2013, por el que se establece el Programa Europa Creativa (2014-2020). Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32013R1295>

Pasolini, P. P. (1965). "Cine de poesía". En Aprá, A. (1970). *Cine de poesía contra cine de prosa*. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Imagica/cineprosa.pdf>

Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética y semiología*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Perelman, Ch. (1997). *El imperio Retórico. Retórica y argumentación*. Santa Fe de Bogotá: Norma.

Peña Ardid, C. (1997). "El interrogante poético del cine". *Poesía en el Campus*, 36, págs. 13-21.

– (2009). *Literatura y cine: una aproximación comparativa*. Madrid: Cátedra.

Pérez Bowie, J. A. (2004). Teatro y cine: un permanente diálogo intermedial. *Arbor* CLXXVII, págs. 573-594.

– (2011). “Notas sobre cine lírico. Un intento de tipología.” En Raquel Macciuci (de.), (2011). *Diálogos transatlánticos. Memoria del II Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas*. Volumen III: Literatura, arte, cinep, otros medios: diálogos, cruces y convergencias.

Pérez García, M. y Cayuelas Grau, J.A. (2012). Proyecto Cinema School (primer volumen). *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, 22. Recuperado de [https://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/corpora-1-presentacion_proyecto_cinema_school_\(vol- i\).htm](https://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/corpora-1-presentacion_proyecto_cinema_school_(vol- i).htm)

– (2013). Proyecto Cinema School (segundo volumen). *Tonos Revista electrónica de estudios filológicos*, 24. Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum24/secciones/corpora-proyecto_cinema_school_ii.pdf

Pérez Rodríguez, M.A. y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar*, 20, (39), pp. 25-34.

Pérez Rufí, J.P. (2008). El análisis actancial del personaje: una visión crítica. Recuperado de

<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero38/modactan.html>

Pérez Tornero, J.M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Revista Comunicar*, 16, (31), pp. 15-25.

Pérez Tornero, J.M. y Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. Russian Federation: UNESCO. Recuperado de <http://iite.unesco.org/publications/3214678/>

Porta Valencia, A., (1998). Cine, música y aprendizaje significativo. *Revista Comunicar*, 11, 106-113.

Pozuelo Yvancos, J. M. (1994). "Teoría de la narración". En Villanueva, D. y Bobes Naves, M.C. (coords.) (1994). *Curso de teoría de la literatura*. Madrid. Taurus.

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Propp, V. (2001). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.

Pujals, G. y Romea Castro, C. (coord.) (2001). *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE.

Rajas Fernández, M. (2005). Introducción al análisis retórico del texto fílmico. *Icono 14 Revista de comunicación y nuevas tecnologías*, 5.

– (2008). *La poética del plano-secuencia: análisis de la enunciación fílmica en continuidad*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Información. Departamento de Comunicación Audiovisual. Universidad Complutense de Madrid.

Ramonet, I. (1998). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.

Ramírez de la Piscina, T., Basterretxea, J.I., y Jiménez, E. (2011). El estado de la alfabetización audiovisual en la comunidad escolar vasca. *Revista Comunicar*, 36, 18, 157-164.

Rapee, E. (1925). "Managing a Film Theatre". En VV.AA. (1925). *The Encyclopedia of Music for Pictures*. New York: Belwin, Inc.

Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de la Educación General Básica.

Real Decreto 607/1983, de 16 de marzo, por el que se suspende la aplicación del Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, que fija las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de Educación General Básica.

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las

enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Boletín Oficial del Estado (05/01/2007). Recuperado de

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo

básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín

Oficial del Estado (03/01/2015). Recuperado de

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37

Rees, A. (ed.), (1819-1820). *Cyclopaedia, or Universal Dictionary of Arts, Sciences and Literature*. Philadelphia: Samuel F. Bradford y Murray, Fairman and Co.

Reis, C. y Lopes, A.C.M. (2002). *Diccionario de narratología*. Salamanca: Almar.

Reyzába, M.V.I y Tenorio, P. (1994). *El aprendizaje significativo de la literatura*.

Madrid: La Muralla.

Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. UNED. *Revista*

Signa, 23, 753-777

Romera Castillo, J. (1999). *Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Madrid: UNED.

Romero León, J.L. (2016). Perspectiva Europea de las Evaluaciones externas. El caso

de España desde la LGE hasta la LOMCE. *Revista Educación, Política y*

Sociedad, 1, (2), 183-196. Recuperado de

http://media.wix.com/ugd/e5dccd_0de83eab9a23454895ff8f3be436fa34.pdf

Rodríguez de Austria Giménez de Aragón, A. M. (2015). Aristóteles en Hollywood: poética y retórica en la narrativa audiovisual. *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía*, 11, págs. 325-346.

Rovira-Collado, J., Llorens-García, R.F., Fernández Tarí, S. y Mendiola Oñade, P. (2016). "Nuevas perspectivas en la didáctica de la literatura infantil y juvenil: *booktuber* y *booktrailer*." En Roig-Vila, R., Blasco Mira, J.E., Lledó Carreres, A. y Pellín Buades, N. (ed.) (2016). *Investigación e innovación educativa en docencia universitaria. Retos, propuestas y acciones*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5793294>

Rubio Crespo, S. (2010). "Modelo EMEREC de comunicación". En Aparici, R. (coord.) (2010) *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.

Ruiz Rubio, F. (1994). Cine y enseñanza. *Revista Comunicar*, 3, pp.74-80.

Sánchez-Biosca, V. (1987). El expresionismo: hacia una relectura de las vanguardias. *Ideologies & literatures*, II, 2, págs. 201-209.

- (1999). *Viridiana*. Barcelona: Paidós.

Sánchez Corral, L. (2003). "Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto". En Mendoza Fillola, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la*

Literatura. Madrid: Pearson.

Sánchez-Escalonilla, A. (2009). *Estrategias de guion cinematográfico*. Barcelona: Ariel.

Sánchez Fortún, J.M.A. y Saiz Valcárcel, J.S. (2004). Los textos audiovisuales en la educación literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 35, pp. 102-118.

Sánchez Noriega, J. L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Sabarriego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2004). "Métodos de investigación cualitativa". En Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Segar, L. (1994). *Cómo convertir un buen guion en un guion excelente*. Madrid: Rialp

Segre, C. (1985). *Principios de análisis del relato literario*. Barcelona: Crítica.

Stubbs, M. (1988). *Lenguaje y educación*. Madrid: Cincel.

Sklovski, V. (1927). "Las leyes del cine". En Sklovski, V. (1971). *Cine y lenguaje*. Barcelona: Anagrama.

Sweller, J. (2011). "Cognitive Load Theory". En Mestre, J.P. y Ross, B.H. (ed.) (2011). *The Psychology of Learning and Motivation, Cognition in Education*, Elsevier INC, 55, pp. 38-74.

Taberner Sala, R. (2015) "El book-trailer en la promoción del libro infantil y juvenil." En Jiménez Fernández, R. Y Romero Oliva, M.F. (2015). *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria*. Barcelona: Octaedro

Talens, J. y Zunzunegui, S. (1998). *Historia general del cine*. Orígenes del cine, Vol. I, Madrid: Cátedra.

Tarkovski, A. (2008). *Esculpir en el tiempo*. Madrid: Rialp.

Tesnière, L. (1994). *Elementos de sintaxis estructural*. Madrid: Gredos

Thomas, J.J. (1978). "Théorie générative et poétique littéraire". *Language*, 51, pp. 7-64.

Thomasseau, J. M. (1984). *Le Mélodrame*. Paris: PUF.

— (1995). *Drame et tragedie*. Paris: Hachette.

Tomachevsky, B. (1982). *Teoría de la literatura*. Madrid: Akal Universitaria.

Todorov, T. (1966). "Las categorías del relato literario". En Barthes, R., Greimas, A.J.

Greimas, Bremond, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, C., Todorov, T. y Genette, G.

- (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- (1977). “Narrative men”. En Todorov, T. (1977). *The Poetics of Prose*. Ithaca (NY): Cornell University Press
- Toporkov, V. (1961). *Stanislavski dirige*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora.
- UNESCO (1970). *Alfabetización funcional. Cómo y por qué*. París: UNESCO.
- Recuperado de http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=132679&set=0056DD9E04_3_35&gp=1&lin=1&ll=1
- (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=158723&set=0056DDB681_2_100&gp=1&lin=1&ll=1
- (2011a). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>
- (2011b). *Digital Literacy in Education*. Russian Federation: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=214485&set=0056DDB0F4_0_307&gp=1&lin=1&ll=1
- Urrutia, J. (1975). *La literatura española y el cine: bases para un estudio*. Facultad de

- Filosofía y Letras. Universidad Complutense de Madrid.
- (1984). *Imago litterae*. Sevilla: Ediciones Alfar.
 - (2000). Cine y poesía. *Príncipe de Viana. Anejo*, 18, págs. 405-414.
 - (2000) “Introducción”. En Sánchez Noriega, J. L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Utrera. R. (1985). *Escritores y cinema en España, un acercamiento histórico*. Madrid: JC.
- (1987). *Literatura cinematográfica. Cinematografía literaria*. Sevilla: Alfar.
- VV.AA. (2012) *Informe PISA. Volumen I. Resultados y Contexto*. Recuperado de www.mecd.gob.es/inee
- Van Dijk, T.A. (1972). *Some aspects of text grammars: a study in theoretical linguistics and Poetics*. The Hague: Mouton.
- Veinstein (1962). *La puesta en escena y su condición estética*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora.
- Villanueva, D. (1994) “Narrativa literaria y narrativa fílmica en La Colmena (1951-1952)” en VV.AA., (1994). *Homenaje a Alonso Zamora Vicente*, vol. IV, Madrid: Castalia.
- (2008). El Quijote antes del cinema. Discurso de ingreso en la Real Academia de la Lengua. Recuperado de

http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_Ingreso_Dario_Villanueva_0.pdf

Viñao, A. (1992). Alfabetización y alfabetizaciones. En Escolano, A. (Dir.). (1992). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid: Pirámide.

Wollen, P. (1969). *Signs and Meaning in Cinema*. London: Secker & Wardburg.

Ymedia (2016, enero). Medios de Comunicación en España. Recuperado de <http://www.ymedia.es/es/mapa-de-medios>

Zavala, V. (2002) *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Zola, E. (1881). "Le naturalisme au théâtre". En Mitterrand, H. (comp.), (1983). *Oeuvres complètes*, t.XI. Paris: Cercle du livre précieux.

Zoran, Gabriel: Towards a theory of space in narrative, *Poetics today*, 5, 2, 309-335.

Zorrilla, J. (2013) [1884]. *Don Juan Tenorio*. Recuperado de <http://www.literanda.com/librerias/autor/clasicos/zorrilla-jose/130-don-juan-tenorio>

Zunzunegui, S. (1995). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

Anexo 1. Obras fílmicas reseñadas

Este índice está ordenado alfabéticamente según los títulos traducidos al español. En caso de que el título no se halle oficialmente traducido se ha optado por dejar la versión original.

Así mismo, en el caso de las series, en lugar del director, se ha referenciado al creador de la obra, dado que suele ser la persona detrás de todo el proceso creativo, ocupándose, en numerosas veces, de múltiples aspectos: desde la producción, la supervisión del guion, y hasta de la dirección de algunos episodios.

21 gramos (21 grams, Iñarritu, 2003)

Alice (Svankmajer, 1988)

Alicia en el país de las maravillas (Alice in Wonderland, Geronimi, Jackson, Lukse, 1951)

Alicia en el país de las maravillas (Alice in Wonderland, Burton, 2010)

Alumbramiento (Erice, 2002)

American Ganster (Scott, 2007)

Amor (Amour, Haneke, 2012)

Amores perros (Iñarritu, 2000)

Animals (Forés, 2012)

Anomalisa (Johnson y Kaufman, 2015)

A page of madness (Kuruta ippéji, Kinugasa, 1926)

Atraco a las tres (Forqué, 1962)

Atrapado en el tiempo (Groundhog day, Ramis, 1993)

Arrugas (2011, Ferreras)

Babel (Iñárritu, 2006)

Ballet Mecanique (Leger, 1924)

Berlín, sinfonía de una ciudad (*Berlin: Die Sinfonie der Grosstadt*, Ruttman, 1927)

Better call Saul (Gilligan y Gould, 2015-)

Black Swan (Aronofsky, 2010)

Blade Runner (Scott, 1982)

Breaking Bad (Gilligan, 2008-2013)

Cantando bajo la lluvia (Singin' in the rain, Donen y Kelly, 1952)

Casablanca (Curtiz, 1942)

Cenicienta o el zapatito maravilloso (*Cendrillon ou La pantoufle merveilleuse*, Méliès, 1912)

Ciudadano Kane (*Citizen Kane*, Welles, 1941)

Cómo conocí a vuestra madre (*How I met your mother*, Bays y Thomas, 2005-2014)

Cómo ser John Malkovich (*Being John Malkovich*, Jonce, 1999)

Con la muerte en los talones (*North by Northwest*, Hitchcock, 1959)

Coraline (Selick, 2009)

Disque 927 (Dulac, 1929)

Drácula de Bram Stoker (*Bram Stoker's Dracula*, Coppola, 1992)

Edipo, el hijo de la fortuna (*Edipo re*, Pasolini, 1967).

El asesinato del Duque de Guisa (*L'assassinat du Duc de Guise*, Calmettes y Le Bargy 1908)

El ángel exterminador (Buñuel, 1962)

El abogado del diablo (*The Devil's Advocate*, Hackford, 1997)

El Caballero Don Quijote (Gutiérrez Aragón, 2002)

El caballero oscuro (*The Dark Knight*, Nolan, 2008)

El Cid (Mann, 1961)

El club de la lucha (*Fight club*, Fincher, 1999)

El club de los poetas muertos (*Dead poets society*, Weir, 1989)

El conde de Monte Cristo (*The Count of Monte Cristo*, Porter, 1912)

El gabinete del doctor Caligari (*Das Cabinet des Dr. Caligari*, Wiene, 1919)

El hombre y la cámara (*Chelovek s kino-apparatom*, Vertov, 1929)

El maquinista de la General (*The General*, Keaton y Bruckman, 1926)

El ministerio del tiempo (Olivares y Olivares, 2015-)

El niño con el pijama a rayas (*The Boy in the Striped Pyjamas*, Herman, 2008)

El Olivo, (Bollaín, 2016)

El otro lado de la cama (Martínez Lázaro, 2002)

El perro del hortelano (Miró, 1996)

El regador regado (*L'arroseur arrosé*, Lumière, 1895)

El retrato de Dorian Gray (*Dorian Gray*, Parker, 2009)

El retorno de Ulises (*Le Retour d'Ulysse*, Calmettes 1909)

El rey león (*The Lion King*, Allers y Monkoff, 1994)

El regador regado (*L'arroseur arrosé*, Lumière, 1895)

El reino de las hadas (*Les Royaume des Fées*, Méliès, 1903)

El secreto de Puente Viejo (Guerra, 2011-)

El sexto sentido (*The Sixth Sense*, Shyamalan, 1999)

El verdugo (Berlanga, 1963)

Emak Bakia (Ray, 1927)

Étude cinématographique sur un arabesque (Dulac, 1928)

Eva (Maíllo, 2011)

Forrest Gump (Zemeckis, 1994)

Hamlet (Branagh, 1996)

Indiana Jones: En busca del arca perdida (*Indiana Jones: Raiders of the Lost Arc*, Spielberg, 1981)

Juego de tronos (*Game of Thrones*, Benioff y Weiss, 2011-)

Jurassic Park (Spielberg, 1993)

La caída de la casa de Usher (*The Fall of the House of Usher*, Watson y Webber, 1928)

La casa de Bernarda Alba (Camus, 1987)

La dama de las camelias (*La Dame aux Camélias*, Calmettes 1912)

La Guerra de las Galaxias (*Star Wars*, 1977-2019)

La Guerra de las Galaxias: el imperio contraataca (*Star Wars: Episode V - the Empire Strikes Back*, Kershner, 1980)

La hierba errante (*Ukikusa*, Ozu, 1934)

La joven de la perla (*Girl with a Pearl Earring*, Webber, 2003)

La lista de Schindler (*Schindler's List*, Spielberg 1993)

La maldición de los hoyos (*Holes*, Davis, 2003)

La milla verde (*The Green Mile*, Darabont, 1999)

La muerte os sienta tan bien (*Death Becomes her*, Zemeckis, 1992)

La novia (Ortiz, 2015)

La pasión de Juana de Arco (*La passion de Jeanne d'Arc*, Dreyer, 1928)

La princesa prometida (*The Princess Bride*, Reiner, 1987)

La sirena (*La Sirène*, Méliès, 1904)

La soga (*The rope*, Hitchcock, 1948)

La ventana indiscreta (*Rear Window*, Hitchcock, 1954)

Las Crónicas de Narnia: la travesía del viajero del Alba (*The Chronicles of Narnia: The Voyage of the Dawn Treader*, Apted, 2010)

Las margaritas (Sedmíkrásky, Chytilová, 1966)

Le cheval emballé (Gasnier, 1907)

Llegada del tren a la estación (*Arrivée d'un train a la Ciotat*, Lumière, 1895)

Lope (Waddington, 2010)

Lo que el viento se llevó (*Gone with the wind*, Fleming, 1939)

Los pájaros (*The Birds*, Hitchcock, 1963)

Los Soprano (*The Sopranos*, Chase, 1999-2007)

Lost (Abram, Lieber, Lindelof, 2004-2010)

M, el Vampiro de Düsseldorf, (M, Lang, 1931)

Melodías de Broadway 1955 (*The Band Wagon*, Minnelli, 1955)

Mucho ruido y pocas nueces (*Much Ado About Nothing*, Branagh, 1993)

Napoléon (Gance, 1927)

Nueve vidas (*Nine lives*, García Barcha, 2005)

O Apóstolo (Cortizo, 2012)

Ocho apellidos vascos (Martínez Lázaro, 2014)

¡Olvídate de mí! (*Eternal Sunshine of the Spotless Mind*, Gondry, 2004)

Orange is the New Black (Kohan, 2013-)

Origen (*Inception*, Nolan, 2010)

Poema Óptico (*An Optical Poem*, Fischinger, 1938)

Pickpocket (Bresson, 1959)

Psicosis (*Psycho*, Hitchcock, 1960)

Pulp Fiction (Tarantino, 1994)

Rashomon (Kurosawa, 1950)

Remando al viento (Suárez, 1988)

Requiem por un sueño (*Requiem for a Dream*, Aronofsky, 2000)

Rescued by Rover (Hepworth, 1905)

Ritmo loco (*Shall we dance?*, Sandrich, 1937)

Romeo + Juliet (Luhrmann, 2000)

Sacrificio (*Offret*, Tarkovski, 1986)

Sleepy Hollow (Burton, 1999)

Solas (Zambrano, 1999)

Sombrero de copa (*Top Hat*, Sandrich, 1935)

Sospechosos habituales, (*The Usual Suspects*, Singer, 1995)

Sueño de una noche de verano (*A Midsummer Night's Dream*, Hoffman, 1999)

South Park (Parker y Stone, 1997-)

Terminator (The Terminator, Cameron, 1984)

The fastastic flying books of Mr. Morris Lessmore (Joyce, 2011)

The Newsroom (Sorkin, 2012-2014)

Thème et variations (Dulac, 1928)

The Wire (Simons, 2002-2008)

¡Tía, no te saltes el eje! (Narcea, 2006)

Tiburón (Jaws, Spielberg, 1975)

Tideland (Gilliam, 2005)

Tiempos modernos (Modern Times, Chaplin, 1936)

Titus (Taymor, 1999)

Todo sobre mi madre (Almodóvar, 1999)

Toro Salvaje (Raging Bull, Scorsese, 1980)

Trainspotting (Boyle, 1996)

Treme (Simons, 2010-2013)

Trono de sangre (Throne of blood, Kurosawa, 1957)

Un perro andaluz (Un chien andalou, Buñuel, 1929)

Viaje a la luna (Le voyage dans la lune, Méliès, 1902)

Viaje a través de lo imposible (Voyage á travers l'impossible, Méliès, 1904)

Yerma (Barrachina, 2016)

Westworld (Nolan y Joy, 2016-)

Anexo 2. Obras literarias reseñadas

Siguiendo el modelo de ordenación del anexo que recoge las películas reseñadas, en este apartado encontraremos todas las obras literarias reseñadas atendiendo, primeramente, al nombre de la obra, no al autor.

Aquellas obras que hayan sido específicamente referenciadas desde una edición puntual aparecerán también en el apartado de referencias.

En los casos que lo hemos creído necesario hemos incluido información sobre la obra entre corchetes. Por ejemplo, [saga], [poema], [guion].

Alicia en el país de las maravillas. (Carroll, 2010 [1865])

Angelina o el honor de un brigadier (Jardiel Poncela, 1934)

Antes de anochecer [guion]. (Linklater, Hawke y Delpy, 2012)

Bodas de sangre (Lorca, 1933)

Canción de hielo y fuego [saga]. (Martin, G.R.R., 1996-)

Carta abierta [poema]. (Alberti, R. 1981, [1929])

Choque de reyes, (Martin, G.R.R, 2011 [2003])

Coraline (Gaiman, 2003 [2002])

Cuentos del Conde Lucanor (Don Juan Manuel, ca.1330)

Desde la torre [poema]. (Quevedo, s.f.)

Don Juan Tenorio (Zorrilla, 2013 [1884])

Don Quijote de La Mancha (Cervantes Saavedra, 1605 y 1615)

El club de la lucha (Palahniuk, 1996)

El Lazarillo de Tormes (Anónimo, ca. 1554)

- El perro del hortelano* (De Vega Carpio, 2014 [1618])
- El señor del cero* (Molina, M.I., 1997)
- El señor de los anillos* (Tolkien, J.R.R., 1954-1955)
- El sí de las niñas* (Fernández de Moratín, 1806)
- “El tiempo es el que es”. En *El ministerio del tiempo*. Capítulo 1v9. [guion]. (Olivares y Olivares, 2014)
- El verdugo* [guion de cine]. (Azcona y García Berlanga, 1963)
- En busca del tiempo perdido* (Proust, 1913-1927)
- Fahrenheit 451* (Bradbury, 2012 [1953])
- Harry Potter* [saga]. (Rowling, 1997-2007)
- L’Arlésienne*. [obra teatral]. (Daudet, 1872)
- La casa de Bernarda Alba* (Lorca, 1936)
- La comedia nueva o el café* (Fernández de Moratín, 1792)
- La historia interminable* (Ende, 1990 [1979])
- Los juegos del hambre*. [saga] (Collins, 2008-2010)
- La Regenta*. (Alas “Clarín” 1993 [1884])
- La tierra giró para acercarnos* [poema]. (Montejo, s.f.)
- La trágica historia de Romeo y Julieta* (Shakespeare, 1597)
- La tragicomedia de Calisto y Melibea*. (De Rojas, 1499)
- La verdad sobre el caso Savolta* (Mendoza, 2008 [1975])
- La vida es sueño*. (Calderón de la Barca, 2012 [1635])
- Los Miserables* (Hugo, 1862)
- Mundodisco*. [saga]. (Prattchet, 1989-2016)
- “Simbad el Marino”. En “Las mil y una noches” (s.f., Anónimo)
- Sueño de una noche de verano* (Shakespeare, 1595)
- Tormenta de espadas* (Martin, G.R.R., 2011 [2005])
- Un paseo con Buster Keaton* [guion]. (Lorca, 1928)

Montserrat Blanch Marcos de León

Yerma (Lorca, 1934)

Anexo 3. Modelo de entrevista

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro:
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma):
- Curso en el que se implementa el proyecto:

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad:
- Responsable/s del proyecto:
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado):
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

- 3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad?
- 3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?
- 3.3. ¿Qué objetivos transversales?
- 3.4. ¿Qué competencias?
- 3.5. ¿Qué contenidos?
- 3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?
- 3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)
- 3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?
- 3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- Ver cortometrajes

- Ver largometrajes
- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada
- Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.)
- Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.)
- Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.)
- Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.)
- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Visualizar obras actuales
- Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes)
- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.)
- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad
- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes
- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales
- Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje
 - Anuncio publicitario
 - Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)
 - *Booktrailer*
 - Videoblog
 - Videoclip
 - Otros
- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó
- Filmación y edición de imágenes reales
 - Animación
 - Otros (especificar):
- Qué medios utilizaron:
- Cámaras profesionales
 - Cámaras para uso doméstico
 - Móviles
 - Otros:
- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro)

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas
- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)
- Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra
- Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.)

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto

(ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.):

- Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.):

- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.)

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.)

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento)

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en *stop motion*, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.)

- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre

rodar en analógico o rodar en digital, etc.)

- Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.)

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- Falta de tiempo
- Falta de recursos
- Falta de formación del profesorado
- Falta de interés por parte del alumnado
- Falta de apoyo por parte de las familias
- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Anexo 4. Transcripción de las entrevistas

Entrevista 1

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **Colegio Purísima Concepción**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Santander, Cantabria**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **4º de ESO (otros proyectos audiovisuales que ha hecho, los ha llevado a cabo con 3º de la ESO).**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **Comparativa libro y serie: Juego de tronos (curso 2015-2016)**
- Responsable/s del proyecto: **Elena Sánchez Cruz (profesora de Lengua y Literatura)**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **4 sesiones (una semana)**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):
Lengua Castellana y Literatura.
- División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)
- La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor,

de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Son actividades puntuales, pero siempre que puedo recurro a fragmentos de series o películas...

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

2 años, los que llevó en la docencia.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Me gustan las series y creo que pueden ser elementos muy motivadores.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

Esta actividad en concreto, dentro del tema de las tipologías textuales, a principio de curso.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- **Comparar un ejemplo de narración literaria y cinematográfica: el caso de Juego de tronos**

- **Identificar los tipos de texto: descripción, narración y diálogo.**

- **Localizar tipos de personaje. Así como las relaciones entre el protagonista y los demás personajes.**

- **Conocer y comprender en qué situaciones se usan diversas expresiones del lenguaje figurado y vocabulario.**

- **Conocer e investigar la forma de la crítica (cinematográfica)**

- **Leer de manera comprensiva el fragmento del primer capítulo.**
- **Participar de forma activa y respetuosa en la conversación inicial y la comparación entre el libro y la serie.**
- **Escribir una crítica del capítulo leído y del episodio visto.**
- **Relacionar la literatura con otras formas artísticas.**

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

Desarrollar aptitudes críticas para hacer valoraciones sobre expresiones culturales.

3.4. ¿Qué competencias?

Comunicación lingüística, conciencia y expresiones culturales y aprender a aprender, sobre todo.

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Los tipos de texto: descripción, narración y diálogo.**
- **Tipos de personaje. Así como las relaciones entre el protagonista y los demás personajes.**
- **Expresiones del lenguaje figurado y vocabulario específico.**
- **Semejanzas y diferencias entre la narración literaria y la cinematográfica**
- **Destrezas comunicativas (hablar y escuchar): la conversación informal y la argumentación**
- **Destrezas comunicativas (lectura comprensiva): leer un texto de literatura actual que mezcla los diferentes tipos de texto.**
- **Destrezas comunicativas (escribir): la crítica de series**

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

1- Presentación de la actividad, puesta en común de los conocimientos de los alumnos

sobre la serie y el libro: hablaron de la saga, de los libros, la trama, la correspondencia entre los libros y las temporadas de la serie, pusieron la canción...

2- Llevó el texto, lo leyeron y lo comentaron (localización de la tipología textual razonadamente; localización y descripción de los personajes: el protagonista y su relación con los demás personajes; ejercicios de vocabulario, expresiones y lenguaje figurado, etc.)

3- Vieron la escena de la serie que se correspondía con el pasaje del libro. Comentaron similitudes y diferencias.

4- Vieron ejemplos de críticas de series y películas. Investigaron un poco.

5- Redactaron, como tarea evaluable, una crítica del capítulo y del fragmento de la serie.

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Rúbrica (para la crítica, y para la participación, actitud e interés)

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Engancharles, motivarles. Referencialmente, como excusa para enganchar la atención de los estudiantes.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Que vean que los contenidos literarios siguen vivos: en series, películas. Incluso en las series aparentemente menos educativas puedes encontrar claves culturales, referentes que se pueden interpretar desde la literatura.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- Ver cortometrajes

- **Ver largometrajes (fragmento series y largo)**

- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada

- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.)**

- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.) un poco menos**

- Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.)

- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.)**

- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: series (fragmentos: *Juego de tronos, Cómo conocí a vuestra madre, Lost...*) y películas (fragmentos: sobre todo clásicos literarios llevados al cine, por ejemplo, *Lope*)**
- Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes)
- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.)
- **Los alumnos saben si en su comunidad hay una Fimoteca: *los alumnos que hicieron esta actividad sí lo sabían, se les informó y estuvieron a punto de ir, pero la actividad estaba más dirigida a alumnos de Bachillerato y al final no fueron.***
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Fimoteca de su Comunidad
- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes
- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales (dentro de otros proyectos y/o actividades)

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje
 - Anuncio publicitario
 - Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)
 - *Booktrailer*
 - **Videoblog: *booktuber*, reseña de libro (el año pasado)**
 - Videoclip
 - Otros:
- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó
- **Filmación y edición de imágenes reales**

- Animación
- Otros (especificar):
- Qué medios utilizaron:
 - Cámaras profesionales
 - **Cámaras para uso doméstico**
 - **Móviles**
 - Otros:
- **Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro)**

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas**
- **Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)**
- Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): para explicar, por ejemplo, recursos literarios.**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos,**

etc.): sí

- Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.) en otras actividades.

- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.) lo hace habitualmente con herramientas como “Digo” y “Delicious”.

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.) lo hace habitualmente.

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento) lo hace habitualmente y en esta actividad también.

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

***En otros proyectos**

- Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en *stop motion*, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): en este no, en otras actividades como *Quijotics* sí

- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): en otros proyectos

- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): en otros proyectos**

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

8 (se podría haber profundizado más)

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

8,5

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- **Falta de tiempo (si tuviera más tiempo, profundizaría mucho más con estas actividades, haría más actividades/proyectos de este tipo...)**

- Falta de recursos

- **Falta de formación del profesorado (siempre vendrían bien algunos cursos para saber más...)**

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

Es periodista, así que tiene la formación que le dieron en la carrera. También le gustaría hacer cursos le interesen en este sentido (cine y literatura...)

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí, aunque sea en poquitas dosis con las limitaciones que hay...

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

- Mayor aplicación de estas actividades en 3º y 4º de la ESO

Entrevista 2

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **IES Las Musas**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Madrid (Madrid)**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **3º ESO**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **Lecturas (y cine) (2013-14)**
- Responsable/s del proyecto: **Ana Infante Cabello**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **3 y 4 sesiones de media (sin contar el tiempo de lectura en casa)**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

Lengua Castellana y Literatura

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Puntual, pero es una constante. Siempre recurre al cine de un modo u otro en algún curso.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

De siempre, desde hace 20 años que empezó a dar clase...

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Principalmente por un gusto propio por relacionar la literatura con el resto de las artes. Además, siempre estaba el típico alumno que cuando se proponía una lectura preguntaba ¿y hay película? Un día me dije -pues mira, me has dado una idea-. Y de ahí ya fui buscando actividades en las que relacionar cine y literatura (no solo lo ha hecho con esta actividad de la que se habla en la entrevista sino algunas otras como el visionado y comentario posterior de la película “La maldición de los hoyos” o también con la película “Remando al viento”).

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

- Bloque de la narración: leer y escribir

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- Mejorar la expresión escrita

- Tomar consciencia de los elementos de la narración

- Desarrollar el sentido crítico

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

Comunicación Audiovisual, valores cívicos...

3.4. ¿Qué competencias?

Competencia lingüística

Aprender a aprender

Conciencia y expresiones culturales

Social y cívicas

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Texto narrativo, elementos narrativos**

- **Contenidos bloque leer y escribir**

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

1. Presentar el proyecto: enlaces tráiler de la película y también con los libros y darles unas pautas concretas para realizar los análisis.

2. Lectura de libros y visionado de películas (en casa).

3. Corrección individual y puesta en común (en donde se dio la posibilidad de mejorar los trabajos).

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Rúbrica: por una parte se evalúa la redacción (presentación, ortografía, puntuación, expresión, etc.); y por otra, la profundidad y complejidad del análisis y la reflexión personal.

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Apoyo. Es una manera alternativa de ver una narración. Fijarse en otras maneras de contar una historia, reflexionar sobre la imagen que es una herramienta muy valiosa:

la imagen apoya, traduce y complementa lo que dice el código verbal...

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Sirven de estímulo y son una buena excusa para el análisis. Es una gran estrategia para que desarrollen el sentido crítico...

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre (que se puede: conexión a Internet, recursos)

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes: sí (en casa)**

- **Ver largometrajes: sí (en casa)**

- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada:

- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí**

- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): sí, pero de forma más superficial, dependió más**

de la iniciativa del alumno

- Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.)
- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí**
- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí (para esta actividad, *Sleepy Hollow* de Tim Burton; hicimos también otra actividad y vieron *La maldición de los hoyos...*; también para otros proyectos y actividades les he puesto otras películas, más o menos actuales...por ejemplo, *Remando al viento*...)**
- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): sí (*Drácula de Bram Stoker*, Coppola)**
- **Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.): sí**
- **Los alumnos saben si en su comunidad hay una Fílmoteca: hay alguno...**
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Fílmoteca de su Comunidad: **En el Matadero (La Cineteca del Matadero-Ayuntamiento Madrid), con la Profesora de Francés, sí que han ido a hacer a alguna actividad.**
- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes
- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales: **sí (no en esta actividad)**

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- **Cortometraje x**
- **Anuncio publicitario x**
- **Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.) x**
- **Booktrailer x (no están colgados en abierto)**
- **Videoblog x (Kuentalibros)**
- Videoclip
- Otros: fotomontaje a partir de la lectura

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- **Filmación y edición de imágenes reales x**
- Animación
- **Otros (especificar): fotomontaje**

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales
- Cámaras para uso doméstico
- **Móviles x**
- Otros:

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): sí, pero solo en la clase.

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí**
- **Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido): sí**
- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí**

- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): en otros contextos del aula, sí**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí**

- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): sí**

- **Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.): sí**

- **Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.): sí**

- **Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí**

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar**

diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): para otros proyectos

- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.)

- Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.)

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

6 (es necesario mejorar aspectos metodológicos para sacar más partido de la actividad)

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

7

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- Falta de tiempo: sí

- Falta de recursos: sí (proyecciones en el aula de Informática y muchos alumnos)
- Falta de formación del profesorado: sí (porque falta tiempo)
- Falta de interés por parte del alumnado: sí, un poco (*faltó algo de implicación; algunos realizaron trabajos bastante flojos, no se pedía un análisis muy profundo, pero en estos casos las respuestas fueron muy vagas*)
- Falta de apoyo por parte de las familias: muy puntualmente
- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

Me gustaría mucho. Pero, por ejemplo, ahora hay menor oferta de cursos de formación permanente de la Comunidad.

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí, claro. De un modo o de otro, pero sí.

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Si repitiera ahora la actividad, mejoraría algunas cosas.

Con otra actividad parecida, basada en la película "La maldición de los hoyos" la dinámica salió mejor: vimos la película y leímos el relato, pero fue una sola obra, no se dio la posibilidad de varias lecturas y que ellos indagasen autónomamente, el trabajo estuvo más dirigido. Además, gustó mucho a los alumnos porque ya conocían la película, así les fue más fácil acercarse al libro.

Hay que tener en cuenta que sería necesario integrar estas actividades, pero para ello

***se necesita una mejor administración del tiempo* (dependiente de otras variables como el currículo y los contenidos que se han de dar, la coordinación con otros profesores, el número de alumnos en los grupos y la atención a sus necesidades educativas específicas...), y *de los recursos* (no sólo los medios para filmar, también para ver obras -proyector, pantallas, etc.- o para investigar y trabajar – Internet, ordenadores, etc.)**

Entrevista 3

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **IES Tháder**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Orihuela, Alicante**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **ESO, Diversificación Curricular, PCPI, Bachillerato, Universidad...**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **Cinema School (metodología)**
- Responsable/s del proyecto: **Manuel García Pérez (responsable de la parte de Lengua y Literatura) y José Antonio Cayuelas Grau (responsable de la parte de Física).**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): -
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):
Diseñado para aplicar en Lengua y Literatura y también en Física.

- División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas) (diseño)
Trabajan de forma independiente, aunque tienen una serie de motivaciones conjuntas y son colegas de profesión. Lo publicaron de forma conjunta.

- La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Es una metodología que aplica continuamente. Forma parte de un modo de pensar y proceder coherentes.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

11 años

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Ambos profesores tienen una gran afición al cine, clásico, José Antonio Cayuelas, y moderno, Manuel García. Se encontraron con cursos con grupos muy desmotivados, DC, PCPI, cercanos al abandono escolar. El cine se vio como línea motivadora. Se trata de no convertir la película en mero entretenimiento si no en un objeto de estudio. Se trata de actualizar las propuestas. Primero lo aplicaron con éxito en Diversificación Curricular, luego también en Bachillerato.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

(Modificaciones para esta entrevista: La aplicación de estos cuadernillos, qué encaje tiene en relación a la programación. En lugar de preguntar en pasado, preguntaremos en presente. Ej. ¿Qué objetivos curriculares se trabajan con la aplicación de esta serie de cuadernos de aula?, etc.)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

Se integra como parte de proyectos.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- Mejorar las destrezas comunicativas (sobre todo la comprensión lectora y la expresión escrita)

- **Acercar al alumnado a la cultura actual sin perder de vista los clásicos de la literatura y la relación que se establece entre lo moderno y lo clásico.**
- **Relación entre la literatura y las demás artes**
- **Fomentar el pensamiento asociativo (conexiones valiosas para el desarrollo cognitivo) y la reflexión crítica.**

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

Comunicación audiovisual y perspectiva crítica...

3.4. ¿Qué competencias?

Competencia en comunicación y conciencia y expresiones culturales, sobre todo

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Destrezas comunicativas**
- **El texto narrativo y el texto descriptivo**
- **Recursos estilísticos**
- **Elementos narrativos (independientemente del soporte de la historia).**

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

9 horas a la semana organizadas como:

- 1- Actividades de lectura y actividades de comprensión**
- 2- Visionado de película (se presenta la película y se contextualiza: por qué la van a ver, director, año, etc.; durante la reproducción la van parando y la van comentando)**
- 3- Trabajo de clase (se utilizaría un material similar a los cuadernos de trabajo publicados): a veces de forma individual, a veces en común.**

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Comentario de texto/redacción y examen que incluye preguntas de comentario sobre lo audiovisual.

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Se trata de introducir el cine como una aproximación a la literatura desde otro punto de vista. De superar el modelo de cine como mero entretenimiento.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Al máximo rendimiento. El material audiovisual ha de ir de la mano del material literario, por las conexiones y referencias. El alumno no sólo tiene que descubrir y reflexionar sobre los códigos lingüísticos sino también los no lingüísticos, en este sentido el cine es una gran ayuda. (...) La información que reciben a diario es eminentemente audiovisual. Hay que adaptarse.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

(Igualmente, se basarán las preguntas en las medidas, formas, métodos de trabajar cada uno de los ítems a través de la aplicación de la propuesta)

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes**

- **Ver largometrajes**

- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada

- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.)**

- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.)**

- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.)**

- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.)**

- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales**

- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): algo menos**

- **Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.)**

- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca

- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad

- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes
- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje
- Anuncio publicitario
- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)
- *Booktrailer*
- Videoblog
- Videoclip
- Otros

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- Filmación y edición de imágenes reales
- Animación
- Otros (especificar):

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales
- Cámaras para uso doméstico
- Móviles
- Otros:

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro)

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas**
- **Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)**
- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra**
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.)**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): a veces en Bachillerato**

- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.)**

- **Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.)**

- **Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.)**

- **Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento)**

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.)
- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.)
- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.)**

7. EVALUACIÓN:

(La evaluación de las actividades puestas en práctica)

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

9,5

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de

satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

9,5

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)? ***Más que dificultades para implementar el proyecto, el profesor se refiere a condiciones generales para introducir el cine y la perspectiva cultural con respecto a la educación literaria y al conocimiento de la Lengua en su materia:**

- Falta de tiempo
- Falta de recursos
- Falta de formación del profesorado
- Falta de interés por parte del alumnado
- Falta de apoyo por parte de las familias
- Otros (especificar): **falta de apoyo por parte de las instituciones**

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

Sí, desde el punto de vista semiótico y antropológico (es filólogo y antropólogo). Se plantea seguir formándose

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Se sigue estando muy pegado al libro de texto. Se ha pasado del libro de texto a la tablet pero sigue siendo el mismo modelo para dar clase.

El medio audiovisual sigue apareciendo como entretenimiento, apoyo de otros conocimientos, es necesario un análisis de lo que dicen, lo que cuentan los medios, el cine. (...) Es necesario el acceso a una visión cultural más amplia, que no se quede en el estudio histórico-estilístico de la literatura.

A los alumnos de hoy hay que enseñarles a mirar: están acostumbrados a un cine comercial y los sacas de ahí y se pierden. Además, sus motivaciones y conocimientos culturales y de las TIC es muy limitado, en contra de lo que se pueda pensar.

Por otro lado, es difícil introducir el cine, el análisis crítico de los medios, así como metodologías relacionadas con la realización de proyectos, por ejemplo hacer cortos, dado que no se han actualizado los métodos de evaluación a los que posteriormente se van a ver expuestos los alumnos. En la PAU, por ejemplo, el modelo de examen es el comentario de un texto, una serie de preguntas sobre tema lingüístico y otra de desarrollo de un tema de literatura...Lo que se está potenciando es el aprendizaje memorístico, como mucho el análisis estructural y retórico de los textos. Al final aprenden para aprobar un examen. Por eso, implementamos este tipo de actividades, estrategias, motivamos a los alumnos, tratamos de favorecer la reflexión crítica sobre contenidos actuales audiovisuales para facilitar su maduración: No hay que caer en el autoengaño, las horas son limitadas y al final al alumno se le van a exigir unos contenidos. Además, los alumnos agradecen esta metodología, sobre todo a últimas horas.

Entrevista 4

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **Ágora Portals**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Calvià, Mallorca**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **4º ESO**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **Lo tuyo es pura leyenda (2012-13).**
- Responsable/s del proyecto: **José Daniel García Martínez (profesor de Lengua y Literatura)**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **Un trimestre.**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

Lengua y Literatura de diversos centros (4º de la ESO). Pero también otras materias como Teoría del Conocimiento (Bachillerato Internacional) y Biología.

Es un proyecto articulado desde el área de Lengua y Literatura, pero adaptado a cada clase y circunstancia educativa particular.

Intervinieron los profesores Gabriel Roselló y J. Daniel García del Ágora Portals International School (Baleares); Silvia González, Eva Sal y Fernando Carmona del IES Basoko (Navarra); Maru Doménech del IES Aurora Picornell (Baleares); Aure Molina del IES Las Flores (Málaga); Gloria Jiménez y Juanfra Álvarez del Colegio Sagrada Familia (Alicante).

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

Está basado en una idea de trabajo en común: *hay partes que se construyen entre todos (a través de weblog, Google drive, etc.) y otras que se distribuyen y posteriormente se comparten* (como, por ejemplo, la guía de lectura utilizada la elaboró la profesora del IES Basoko de Navarra, Silvia González; el cómo hacer un guion de cine lo hizo él mismo, etc.).

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Es una constante.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

Desde 2011 hasta 2016, se han realizado diferentes proyectos en los que se implica el audiovisual como parte fundamental de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. También lo ha llevado a cabo en sus clases de español como Lengua Extranjera.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Esta iniciativa, los proyectos colaborativos entre diversos centros, se forja en los encuentros entre profesores del Congreso CITA (Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas) organizados por la Fundación Sánchez Ruipérez.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

No responde a una unidad didáctica en concreto, sino a un conjunto de objetivos y competencias en torno a los que se organiza el proyecto.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- **Leer y entender la obra de Gustavo Adolfo Bécquer.**
- **Preparar un proyecto de trabajo audiovisual.**
- **Elaborar guiones narrativos y técnicos.**
- **Asignar roles y trabajar en equipo.**
- **Desarrollar técnicas de narración audiovisual.**
- **Trabajar la edición y publicación de vídeos.**
- **Elaborar una Memoria del trabajo.**
- **Exponer en público un proyecto.**
- **Aprender a discutir sobre la literatura y el contexto vital.**

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

Comunicación audiovisual, TIC, trabajo en equipo, liderar proyectos...

3.4. ¿Qué competencias?

Todas.

3.5. ¿Qué contenidos?

Obra de Gustavo Adolfo Bécquer (literatura del siglo XIX - romanticismo)

Destrezas comunicativas en contextos prácticos y reales

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

FASE 1:

Lectura de una selección de Leyendas.

Hacer grupos y escoger una leyenda.

Se hablarán de las leyendas de Bécquer y se estudiará el contexto.

FASE 2:

Elaboración de resúmenes y guiones narrativos.

Preparación del guion técnico.

Asignación de roles en el grupo.

Preparación de los elementos escénicos y técnicos (vestuario, decorados, etc.)

FASE 3:

Rodaje y montaje del vídeo. En este sentido es importante que se utilicen materiales con licencias Creative Commons apropiadas (materiales con licencias Creative Commons BY-SA o BY-NC-SA). Las imágenes se pueden obtener de Wikimedia o del banco de imágenes del INTEF y la música de Jamendo o Musopen)

Supervisión y publicación.

FASE 4:

Creación de un cartel cinematográfico (analógico o digital)

Redacción de las Memorias.

Exposición de los proyectos.

Evaluación global del proyecto.

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Matriz de evaluación o rúbrica (cada centro adaptó la herramienta a su circunstancia particular).

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Bajo dos enfoques: uno externo, en el cual los alumnos ven películas, cortometrajes, etc. y que apoyan, refuerzan el área de comprensión lectora; por otra parte, un enfoque

creativo, en el que los alumnos realizan cortometrajes y se enfrentan a problemas que han de resolver para llevar a cabo la tarea.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Basándome en la teoría del aprendizaje multimedia de Richard Meyer, implicando recursos audiovisuales los alumnos aprenden mejor. Esto es así porque conectan los aprendizajes con la realidad (su realidad comunicativa, su mundo, etc.), son muy motivadores (y por tanto, promueven el interés y un aprendizaje progresivamente más autónomo) y consecuentemente, fomentan el recuerdo de la actividad y de lo aprendido a través de esta práctica.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- Ver cortometrajes: sí

- **Ver largometrajes: sí**
- **Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada: sí**
- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí**
- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): sí**
- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): sí**
- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí**
- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí, películas facilitadas a través de la Tribu 2.0. como Eva o Animals (ambas películas producidas por la ESCAC)**
- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): sí, por recomendación, más en Bachillerato.**
- **Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.): sí, como formas de subir nota y de ganar autonomía, los alumnos son instados a contactar con diferentes profesionales del cine (por ejemplo, vía twitter) para conocer más acerca de su trabajo, funciones, etc.**
- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad
- **Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para**

jóvenes: sí, en el Festival “No te cortes” de Madrid.

- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales: sí

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje x

- Anuncio publicitario x

- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.) x

- *Booktrailer*

- Videoblog

- Videoclip x

- Otros: webserie (Doña Perfecta), videopoemas...

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- Filmación y edición de imágenes reales x

- Animación x (stop motion)

- Otros (especificar): Realidad aumentada (es un vídeo con hiperenlaces)

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- Cámaras para uso doméstico x

- Móviles x

- Otros:

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): sí, además se trató que el estreno se diera al mismo tiempo en todos los centros implicados.

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí**
- **Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido): sí, aunque referido al contexto interno de la obra, no tanto a la empresa, equipo de realización, país, etc.**
- Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): sí**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí**

- Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.):

- **Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.): sí**

- **Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.): sí**

- **Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto,**

toma de conciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí**

- **Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): indirectamente sí**

- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí**

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

9 (quizás faltó mejorar la conexión entre los alumnos participantes en el proyecto, que interactuaran, que los alumnos hablaran entre ellos)

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

10

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- Falta de tiempo: sí (algo de tiempo sí que faltó, aunque no es porque haya demasiados contenidos, porque no se pueda adaptar el currículo)

- Falta de recursos:

- Falta de formación del profesorado

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

Como profesor autodidacta que ha aprendido lo que sabe a través de la práctica y la realización de proyectos, sí se plantea seguir formándose. Realizará en los próximos meses el eMooc del INTEF sobre Educación Mediática.

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí, claro.

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar: **Los proyectos que realizó el profesor en el centro *Ágora Portals* contaron con el apoyo incondicional, desde el principio, de la dirección del centro y de la jefatura de estudios, llegando a hablar e incluso mediar con alguna familia que no estaba convencida del todo: *este apoyo es fundamental para la realización de este tipo de proyectos.***

Entrevista 5

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **Colegio Sagrada Familia**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Alcoy, Alicante**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **4º ESO**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **Lo tuyo es pura leyenda**
- Responsable/s del proyecto: **Gloria Jiménez Santiago (Lengua Castellana y Literatura) y Juanfra Álvarez (Biología). Entrevistamos a Gloria Jiménez.**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **Semanalmente 1 hora al proyecto, a veces dos: desde la primera evaluación hasta la tercera.**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

(extraído de la entrevista con José Daniel García Martínez)

Lengua Castellana y Literatura de diversos centros (4º de la ESO). Pero también otras materias como Teoría del Conocimiento (Bachillerato Internacional) y Biología.

Es un proyecto articulado desde el área de Lengua y Literatura, pero adaptado a cada clase y circunstancia educativa particular.

Intervinieron los profesores Gabriel Roselló y J. Daniel García del Agora Portals International School (Baleares); Silvia González, Eva Sal y Fernando Carmona del IES Basoko (Navarra); Maru Doménech del IES Aurora Picornell (Baleares); Aure Molina del

IES Las Flores (Málaga); Gloria Jiménez y Juanfra Álvarez del Colegio Sagrada Familia (Alicante).

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

Ídem a lo contestado en la entrevista por José Daniel García

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Antes había hecho alguna práctica: relacionar el cine y la literatura (contextual, apoyo); a partir de este proyecto he hecho otros: *booktrailers*, anuncios...

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

20 años...los que lleva en activo como profesora.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Al principio por amor al cine y a la literatura.

Después de hacer este proyecto ya le entró el gusto por aplicar las TIC y ya todos los años trata de usar el audiovisual.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

No responde a una unidad didáctica en concreto, sino a un conjunto de objetivos y competencias en torno a los que se organiza el proyecto.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- **Leer y entender la obra de Gustavo Adolfo Bécquer.**
- **Preparar un proyecto de trabajo audiovisual.**
- **Elaborar guiones narrativos y técnicos.**
- **Asignar roles y trabajar en equipo.**
- **Desarrollar técnicas de narración audiovisual.**
- **Trabajar la edición y publicación de vídeos.**
- **Elaborar una Memoria del trabajo.**
- **Exponer en público un proyecto.**
- **Aprender a discutir sobre la literatura y el contexto vital.**

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

Comunicación audiovisual, TIC, trabajo en equipo, liderar proyectos...

3.4. ¿Qué competencias?

Todas.

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Obra de Gustavo Adolfo Bécquer (literatura del siglo XIX – romanticismo).**
- **Destrezas comunicativas en contextos prácticos y reales.**

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

FASE 1:

Lectura de una selección de Leyendas.

Hacer grupos y escoger una leyenda.

Se hablarán de las leyendas de Bécquer y se estudiará el contexto.

FASE 2:

Elaboración de resúmenes y guiones narrativos.

Preparación del guion técnico.

Asignación de roles en el grupo.

Preparación de los elementos escénicos y técnicos (vestuario, decorados, etc.)

FASE 3:

Rodaje y montaje del vídeo. En este sentido es importante que se utilicen materiales con licencias Creative Commons apropiadas (materiales con licencias Creative Commons BY-SA o BY-NC-SA). Las imágenes se pueden obtener de Wikimedia o del banco de imágenes del INTEF y la música de Jamendo o Musopen)

Supervisión y publicación.

FASE 4:

Creación de un cartel cinematográfico (analógico o digital)

Redacción de las Memorias.

Exposición de los proyectos.

Evaluación global del proyecto.

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Matriz de evaluación o rúbrica (cada centro adaptó la herramienta a su circunstancia particular).

Guion, diario de campo, *storyboard*, producto final y presentación.

Autoevaluación de los alumnos.

Mucho peso al guion (sobre 5), y los demás valores igual (sobre 1).

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Para contextualizar, para que visualicen los momentos históricos: cómo visten, cómo viven las personas de esa época.

También como motivación. (...)

Como facilitador de la comprensión lectora: se les pone antes la película y les facilita la lectura; realizan ellos su proyecto y aprender y reflexionan sobre lo que hacen. Se les queda más. (...)

Para que vean la relación entre la literatura y sus adaptaciones.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Hacen de puente perfecto entre unos y otros. El cine atrae a los alumnos, les intriga y les lleva al texto. También como “remotivación”, para apoyar la lectura, una vez que ya han comenzado a leer. Es el puente necesario para llegar a ellos. También les ayuda a tener otro tipo de hobbies: que vean cine más allá de lo comercial, que se entretengan de otro modo. Además, conecta la literatura con la fantasía, con los colores, la música...

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación

para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes: sí (cortos y tutoriales para hacer un guion, para hacer un storyboard...)**
- Ver largometrajes: **(en otros proyectos: escenas, fragmentos para ilustrar conceptos concretos)**
- **Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada: sí (con sus propios guiones).**
- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.)**
- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.)**
- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.)**
- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.)**
- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: clásicos de la literatura adaptados al cine, como el *perro del hortelano*; obras para contextualizar como *Remando al viento***
- Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes)
- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.): **en otros momentos con guionistas (El guionista de *El Secreto de puente viejo*)**
- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su

Comunidad

- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes

- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje

- Anuncio publicitario

- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)

- *Booktrailer*

- Videoblog

- Videoclip

- Otros: recetas de cocina, videopoemas.

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- Filmación y edición de imágenes reales: para este proyecto

- Animación: (en el caso del *booktrailer*)

- Otros (especificar): fotomontaje

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- Cámaras para uso doméstico

- Móviles

- Otros:

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro). Estrenamos todos juntos, con los

demás colegios que participaron, el mismo día. También vimos los cortos en clase antes.

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas**
- **Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)**
- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra**
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.)**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.)**
- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.)**
- **Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.)**
- **Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.)**

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento)

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.)

- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.)

- Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): derechos de imagen, protección de menores, cómo usar esas imágenes fuera del aula, etc. Charla de prevención dada por Juanfran, solicitar permisos...

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos

pedagógicos:

Pondría un 10 por la satisfacción que le dio, pero pone un 9 por la falta de conocimientos, por ser primeriza...

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

9 (muy motivador, mucha satisfacción, aunque fue mucho trabajo; después le han sacado provecho...)

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- Falta de tiempo

- Falta de recursos: *el profesor de Biología funcionó es este caso como soporte técnico (programas técnicos, materiales...) ...pero quizás en el centro se necesitaría más material.*

- Falta de formación del profesorado

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar): *el centro, en principio, no veía la necesidad y costó un poco, no pusieron "pegas" pero como era nuevo...ahora les cuesta menos y ya lo han integrado.*

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

Sí, claro

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí, claro.

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Algunas reflexiones que se han dado durante el transcurso de la entrevista y aglutinamos aquí:

- *Es un tipo de proyecto muy trabajoso, pero muy eficaz, muy provechoso.*
- *En este caso pude hacer este proyecto porque tenía el apoyo de Juanfran, el profesor de Biología (facilitó la parte técnica y de las charlas sobre alfabetización informacional).*
- *Durante la realización del proyecto, el alumno que sabía más ayudaba a los compañeros que les costaba más...fue muy colaborativo.*
- *Hay alumnos, que cuando han llegado a la universidad, les han comentado que han vuelto a usar los conocimientos que adquirieron en este proyecto.*
- *Las familias apoyaron mucho y se portaron muy bien. Se involucraron mucho.*
- *Cuesta cambiar la metodología, y no todo el mundo está dispuesto (surgen dudas: ¿pero terminarás el temario? ¿dará tiempo a todo?). Pero esto está cambiando.*
- *Tenemos muchas más ventajas ahora para trabajar interconectados y hay que aprovecharlo.*

Entrevista 6

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **IES Aurora Picornell**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Palma de Mallorca, Islas Baleares (población sobre todo inmigrante, variedad en las procedencias, dificultad con la lengua en algunos casos)**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **4º ESO**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **Lo tuyo es pura leyenda**
- Responsable/s del proyecto: **Maru Doménech (Profesora de Lengua y Literatura)**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado):
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

Es un proyecto articulado desde el área de Lengua y Literatura, pero adaptado a cada clase y circunstancia educativa particular.

Intervinieron los profesores Gabriel Roselló y J. Daniel García del Ágora Portals International School (Baleares); Silvia González, Eva Sal y Fernando Carmona del IES Basoko (Navarra); Maru Doménech del IES Aurora Picornell (Baleares); Aure Molina del IES Las Flores (Málaga); Gloria Jiménez y Juanfra Álvarez del Colegio Sagrada Familia (Alicante).

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

Lo que explicó José Daniel García en su entrevista.

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Siempre había utilizado los audiovisuales y he hecho proyectos, aunque algo más sencillos.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

Cinco o seis años.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Surgió de conocer a otros profesores como José Daniel García. Lo que pasa es que anteriormente ya estaba buscando modos para tratar de explicar la literatura de un modo más cercano y de ayudar a mejorar la comprensión lectora a los alumnos de mi instituto.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

No responde a una unidad didáctica en concreto, sino a un conjunto de objetivos y competencias en torno a los que se organiza el proyecto.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

• **Leer y entender la obra de Gustavo Adolfo Bécquer.**

- Preparar un proyecto de trabajo audiovisual.
- Elaborar guiones narrativos y técnicos.
- Asignar roles y trabajar en equipo.
- Desarrollar técnicas de narración audiovisual.
- Trabajar la edición y publicación de vídeos.
- Elaborar una Memoria del trabajo.
- Exponer en público un proyecto.
- Aprender a discutir sobre la literatura y el contexto vital.

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

Comunicación audiovisual, TIC, trabajo en equipo, liderar proyectos, interculturalidad...

3.4. ¿Qué competencias?

Todas.

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Obra de Gustavo Adolfo Bécquer (literatura del siglo XIX – romanticismo).**
- **Destrezas comunicativas en contextos prácticos y reales.**

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

FASE 1:

Lectura de una selección de Leyendas.

Hacer grupos y escoger una leyenda.

Se hablarán de las leyendas de Bécquer y se estudiará el contexto.

->Explicamos en clase los conceptos de leyenda (al ser un grupo intercultural podían trabajar desde la conexión de diferentes saberes asociados a la cultura de

origen), presentación del autor, contexto histórico...

Proyectar y analizar algunos cortos con la finalidad de que los alumnos se familiaricen con este lenguaje.

FASE 2:

Elaboración de resúmenes y guiones narrativos.

Preparación del guion técnico.

Asignación de roles en el grupo.

Preparación de los elementos escénicos y técnicos (vestuario, decorados, etc.)

FASE 3:

Rodaje y montaje del vídeo. En este sentido es importante que se utilicen materiales con licencias Creative Commons apropiadas (materiales con licencias Creative Commons BY-SA o BY-NC-SA). Las imágenes se pueden obtener de Wikimedia o del banco de imágenes del INTEF y la música de Jamendo o Musopen)

Supervisión y publicación.

FASE 4:

Creación de un cartel cinematográfico (analógico o digital)

Redacción de las Memorias.

Exposición de los proyectos.

Evaluación global del proyecto.

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Matriz de evaluación o rúbrica.

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Utilizo mucho los cortos para trabajar contenidos de literatura que tienen que ver con los géneros literarios. También me sirven para contextualizar temas, como refuerzo y

síntesis final, como apoyo...

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Los audiovisuales son interesantes porque son herramientas con las que se sienten identificados. Les ayuda a aprender a sintetizar (cuando tienen que hacer una adaptación, un booktrailer, etc.). Además, conectan con muchas tareas interesantes para la materia: la capacidad de síntesis, de debate, de reflexión, de interconexión de conceptos, les ayuda a ser más sistemáticos, a fomentar su creatividad...

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre (antes de introducir un tema les pone un vídeo para que se vayan haciendo una idea: como contexto...5 o 10 minutos; a veces también para concluir, cerrar...o bien producciones de ellos o profesionales)

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- Ver cortometrajes: sí

- **Ver largometrajes: sí**

- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada

- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí**

- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): sí**

- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): sí**

- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí**

- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí, este proyecto y en general (Algunos ejemplos de obras visualizadas: El vendedor de humo, El circo de las mariposas, Alma, Audiocuentos sobre Bécquer: El monte de las ánimas, Secuencias de películas, La gran familia española, Katmandú, etc.)**

- Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): **en otros proyectos (La lista de Schindler, La vida es bella, películas de Chaplin, Casablanca, Días de vino y rosas...)**

- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.): **sí (en otro proyecto)**

- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca

- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad

- **Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes: fueron a una ponencia de la Universidad.**

- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- **Cortometraje**

- **Anuncio publicitario**

- **Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)**

- **Booktrailer**

- Videoblog

- Videoclip

- Otros: **Videopoema**

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- **Filmación y edición de imágenes reales**

- **Animación**

- Otros (especificar): **fotomontaje**

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- **Cámaras para uso doméstico**

- **Móviles**

- Otros: **Ipads...**

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): sí

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí (previamente en las obras de ejemplo tanto con las obras realizadas por ellos)**
- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)
- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí**
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): sí**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí**
- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): sí**
- **Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.): sí**
- **Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.): sí**
- **Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí**

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí**
- **Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): sí**
- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí**

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

10

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

9,5

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- Falta de tiempo

- Falta de recursos: al principio, pero luego a través de su propia creatividad supieron dar respuesta a los problemas.

- Falta de formación del profesorado:

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

Ha hecho diversos cursos: *stop motion, teatro, clown, edición de vídeo... ¡de todo un poco! Y claro que seguirá...*

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Los alumnos sorprendieron por su creatividad con respecto a la manera de adaptar los cuentos: se hicieron parodias, adaptaciones modernas, clásicas...

*Preguntada sobre si volvería a los métodos tradicionales y sobre el supuesto miedo que puedan sentir otros profesores para implementar proyectos de este tipo o familias porque sus

hijos están haciendo algo diferente:

No volvería al método tradicional. Hay que salir de la zona de confort. Es normal el miedo en el sentido de que lo que han conocido los profesores y padres han sido los libros de texto, la clase magistral... Hay que explicarles bien que no hay exámenes, pero sí hay una evaluación. Que se hacen cosas diferentes pero que los alumnos están aprendiendo.

La profesora piensa que este tipo de proyectos tomarán más impulso según se vayan formando nuevos profesores en este tipo de metodologías (por ejemplo, ABP) y cuando definitivamente cuente con el respaldo oficial de las instituciones públicas, cuando sea algo más obligatorio.

Entrevista 7

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **IES Basoko**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Pamplona, Navarra**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **4º ESO**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **Lo tuyo es pura leyenda**
- Responsable/s del proyecto: **Silvia González Goñi (Profesora de Lengua y Literatura)**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **todo el curso escolar, de octubre a junio (1 sesión cada 15 días o 3 semanas).**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

Es un proyecto articulado desde el área de Lengua y Literatura, pero adaptado a cada clase y circunstancia educativa particular.

Intervinieron los profesores Gabriel Roselló y J. Daniel García del Ágora Portals International School (Baleares); Silvia González, Eva Sal y Fernando Carmona del IES Basoko (Navarra); Maru Doménech del IES Aurora Picornell (Baleares); Aure Molina del IES Las Flores (Málaga); Gloria Jiménez y Juanfra Álvarez del Colegio Sagrada Familia (Alicante).

- División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

Trabajo colaborativo, entre todos se hicieron los materiales.

En mi caso, también, recibí algo de ayuda para editar los vídeos por parte del profesor de Tecnología (del instituto).

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Le gustaría continuar pero, a veces, ahora, es más difícil (ahora da clases en 2º de Bachillerato donde es muy complicado). Fue algo puntual, pero sí que le gustaría volver a hacer algún proyecto así.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Silvia conoció a Daniel García en un congreso: *Daniel lanzó la propuesta a través de twitter. A partir de ahí se sumaron más centros para colaborar en la realización del proyecto.*

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

No responde a una unidad didáctica en concreto, sino a un conjunto de objetivos y competencias en torno a los que se organiza el proyecto.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

• **Leer y entender la obra de Gustavo Adolfo Bécquer.**

- Preparar un proyecto de trabajo audiovisual.
- Elaborar guiones narrativos y técnicos.
- Asignar roles y trabajar en equipo.
- Desarrollar técnicas de narración audiovisual.
- Trabajar la edición y publicación de vídeos.
- Elaborar una Memoria del trabajo.
- Exponer en público un proyecto.
- Aprender a discutir sobre la literatura y el contexto vital.

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

Comunicación audiovisual, TIC, trabajo en equipo, liderar proyectos...

3.4. ¿Qué competencias?

Todas.

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Obra de Gustavo Adolfo Bécquer (literatura del siglo XIX - romanticismo)**
- **Destrezas comunicativas en contextos prácticos y reales**

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

FASE 1:

Estudio del contexto: Romanticismo

Lectura de una selección de Leyendas y trabajo de comprensión a través de un dossier y una guía para la lectura de las leyendas.

Estudio de la biografía del autor. Herramienta de apoyo: Facebook.

Hacer grupos y escoger una leyenda.

Se hablarán de las leyendas de Bécquer y se estudiará el contexto.

FASE 2:

Estudio de cortometrajes y análisis fílmico. Adquisición de conocimientos básicos sobre lenguaje audiovisual.

Elaboración de resúmenes, sinopsis, tratamiento, descripción personajes, escaleta, guion literario, guion técnico y storyboard.

Asignación de roles en el grupo (dependiendo de las aptitudes de cada alumno)

Preparación de los elementos escénicos y técnicos (vestuario, decorados, localizaciones etc.)

FASE 3:

Rodaje y montaje del vídeo. En este sentido es importante que se utilicen materiales con licencias Creative Commons apropiadas (materiales con licencias Creative Commons BY-SA o BY-NC-SA). Las imágenes se pueden obtener de Wikimedia o del banco de imágenes del INTEF y la música de Jamendo o Musopen).

Supervisión y publicación (los alumnos presentaban borradores de los vídeos, así los profesores podían seguir el proceso de creación y proponerles mejoras).

FASE 4:

Creación de un cartel cinematográfico (analógico o digital)

Redacción de las Memorias.

Exposición de los proyectos.

Evaluación global del proyecto.

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Matriz de evaluación o rúbrica (cada centro adaptó la herramienta a su circunstancia particular).

Algunos documentos extra para la evaluación: hoja de control para la entrega de actividades dentro de un plan; cuestionarios de autoevaluación para fomentar la autorreflexión y como herramienta de metacognición, así como para coevaluar a los

compañeros del propio grupo.

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Como motivación extra, refuerzo.

3.8. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

A través de este proyecto la profesora fue consciente de la importancia del cine y los audiovisuales con respecto a la educación literaria. Cree que es una muy buena herramienta. Fomenta el acercamiento de los alumnos a la literatura, dejan de verlo como algo amenazante.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia (aunque en la circunstancia actual si tuviera más y mejores recursos lo utilizaría más)

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación

para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes: sí**
- **Ver largometrajes: sí (tráiler)**
- **Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada: sí (tanto profesionales, como los suyos)**
- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí**
- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): sí**
- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): sí**
- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí**
- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí**
- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): sí**
- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.):
- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca:
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad
- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes
- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje

- Anuncio publicitario

- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc. y debate)

- *Booktrailer*

- Videoblog

- Videoclip

- Otros

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- Filmación y edición de imágenes reales

- Animación

- Otros (especificar):

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- Cámaras para uso doméstico

- Móviles

- Otros:

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): estreno dentro del aula (con su evaluación crítica) y, a parte, en el salón de actos, de forma simultánea con los otros centros que habían participado en el proyecto, invitando también a la familia, comunidad educativa...

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí

- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)

- Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí

- Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.)

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí, aunque no era un requisito, ellos mismos buscaron por su propia motivación.

- Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): sí

- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.): en este proyecto no, pero posteriormente sí que les han enseñado cómo utilizar marcadores sociales, y otras medidas para guardar y almacenar información etc.

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.): sí

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto,

toma de conciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí**

- **Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): sí**

- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí**

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

10 (absolutamente)

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

10 Les pareció un proyecto muy duro, mucho más trabajo que preparar un examen. No obstante, la recompensa fue mayor que la nota. Muy satisfactorio emocionalmente.

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?:

- **Falta de tiempo**

- Falta de recursos

- **Falta de formación del profesorado (tuvieron que formarse desde cero; desconocimiento de elementos técnicos: sonido, luz...)**

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

Sí que les gustaría.

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Invirtieron mucho tiempo. (...) El resultado no es simplemente un trabajo para tener

una nota, la repercusión del trabajo va más allá de lo puramente académico, es más emotivo. La recompensa fue grandísima.

Por otra parte, la formación del docente es fundamental. (...) Hay que ser conscientes de que si los alumnos viven en el siglo XXI, comprender lo audiovisual, introducirlo en las escuelas, es fundamental, es necesario. Incluir lo mediático facilita que comprendan mejor diversas perspectivas. Es todo un acierto usar el audiovisual en las aulas.

Entrevista 8

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **IES Basoko**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Pamplona, Navarra**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **4º ESO - Diversificación curricular (curso 2012-13)**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **Lo tuyo es pura leyenda**
- Responsable/s del proyecto: **Fernando Carmona (Profesor de Ámbito sociolingüístico)**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **14 sesiones (de enero a junio).**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):
Ámbito Socio-lingüístico (programa diversificación curricular). En colaboración con otros profesores de Lengua Castellana y Literatura.

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Había utilizado puntualmente el cine, pero no había realizado proyectos audiovisuales tan complejos como este.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Una compañera, Silvia González, me comentó el proyecto y al ser coherente con lo que debíamos dar, me sumé a la iniciativa. La idea original partió de Daniel García Martínez, otro profesor de Lengua Castellana y Literatura.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

No responde a una unidad didáctica en concreto, sino a un conjunto de objetivos y competencias en torno a los que se organiza el proyecto.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- **Leer y entender la obra de Gustavo Adolfo Bécquer.**
- **Preparar un proyecto de trabajo audiovisual.**
- **Elaborar guiones narrativos y técnicos.**
- **Asignar roles y trabajar en equipo.**
- **Desarrollar técnicas de narración audiovisual.**
- **Trabajar la edición y publicación de vídeos.**
- **Elaborar una Memoria del trabajo.**
- **Exponer en público un proyecto.**
- **Aprender a discutir sobre la literatura y el contexto vital.**

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

Comunicación audiovisual, TIC, trabajo en equipo, liderar proyectos...

3.4. ¿Qué competencias?

Todas.

3.5. ¿Qué contenidos?

- Obra de Gustavo Adolfo Bécquer (literatura del siglo XIX - romanticismo)

- Destrezas comunicativas en contextos prácticos y reales

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

Pasos descritos en el proyecto...

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Matriz de evaluación o rúbrica (cada centro adaptó la herramienta a su circunstancia particular).

Rúbrica de la presentación oral del corto; autoevaluación alumnado; cuestionario final de coevaluación (trabajo en equipo).

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Para hacerles ver que los referentes culturales de la tele y el cine, que esos recursos culturales están en la literatura, que hay vínculos estrechos entre la literatura y el cine.

En Bachillerato, que la literatura muestra la sensibilidad del ser humano en un momento determinado, y que en el cine lo pueden ver. En Bachillerato, para dar los elementos de la comunicación, comparar textos narrativos y cinematográficos: reflejos

entre los discursos respectivos.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Principalmente para mejorar la actitud de los alumnos frente a la literatura. El cine se basa en literatura, adapta una novela y puede apoyar la lectura. El cine como un aliado para que los chavales lean más.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre (si tuvieras mejores recursos: banda ancha internet)

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes**

- **Ver largometrajes (tráiler)**

- **Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada**

- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.)**

- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.)**
- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.)**
- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.)**
- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: (series de televisión)**
- Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): **en Bachillerato: *Uno de los nuestros***
- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.)
- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca: **sí (al menos los actuales)**
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad: **El año pasado varios alumnos de Bachillerato participaron en un documental y fueron a verlo a la Filmoteca (de la Región de Murcia).**
- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes: **el año pasado (proyecto documental hábitos jóvenes de Murcia), a través de la Asociación Dinamur, que recibió una subvención del ayuntamiento de Murcia (puntualizamos que el profesor está ahora trabajando en un instituto de la Región de Murcia), los alumnos, como decía, colaboraron y luego fueron a ver el documental.**
- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la

escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje

- Anuncio publicitario

- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)

- Booktrailer (este año va a hacer un proyecto con 1º y 3º de la ESO)

- Videoblog (Booktubers)

- Videoclip

- Otros: **En otra materia, alemán: vídeos de presentación, reportaje...**

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- Filmación y edición de imágenes reales

- Animación

- Otros (especificar):

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- Cámaras para uso doméstico

- Móviles

- Otros: **Una cámara de fotos digital**

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro)

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas

- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han

producido)

- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra**
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.)**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí**

- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): sí**

- **Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.): sí**

- **Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.): sí**

- **Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí**

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del

proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.)**
- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.)
- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.)**

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

10

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

9 (hubo algún alumno al que no le gustó tanto, pero la tónica general fue muy buena)

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la

implementación del proyecto (si las hubiera)?

- Falta de tiempo
- Falta de recursos
- Falta de formación del profesorado
- Falta de interés por parte del alumnado
- Falta de apoyo por parte de las familias
- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

Sí

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar: **Efecto muy positivo en los alumnos:**

Para los colegas más preocupados por el currículum oficial solo puedo decir lo siguiente: no concibo una mejor metodología para cumplir precisamente con dicho currículum. También a lo que respecta a la programación oficial de ámbito sociolingüístico de 4o DC. Mantengo esta opinión porque he visto al alumnado mejorar muchas de sus competencias. Los he visto trabajar en equipo de menor a mayor eficacia, con gran aprovechamiento, y sobre todo, los he visto probarse y superarse. Han ejercido de líderes, gestores, dibujantes, cámaras, guionistas y actores, entre

muchas funciones. He visto como un reto académico les enseñaba lo mejor de sí mismos y, que irremediamente, exigía superar dificultades e iniciales frustraciones. Como la vida misma. (cita extraída de la memoria del proyecto enviado por el profesor).

Entrevista 9

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **Colegio María Inmaculada**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Madrid, Madrid**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **2º ESO (2013-2014) 1º ESO (2015-2016)**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **O Apóstolo-Cortometrajes de terror (curso 2013-14) / Una lengua de cine (curso 2015-16)**
- Responsable/s del proyecto: **Javier Arredondo**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **15 – 20 sesiones (seguidas), un mes-mes y medio.**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

Lengua Castellana y Literatura

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Repitió 2 años con este proyecto, luego ha trabajado con otras películas o con

cortometrajes...Un año antes los alumnos hicieron una serie de cortos con poesía basados en fragmentos del libro Amores lunáticos de Lorenzo Silva.

Arrugas es otra película con la que han trabajado. En este caso realizaron entrevistas, estuvo más dirigido hacia el documental.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

5 años aproximadamente, prácticamente desde el segundo año de comenzar a trabajar como profesor de Lengua y Literatura.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

A partir de una propuesta de Cero en conducta... promovió el visionado de la película O Apóstolo, así como el concurso de escritura de un cortometraje con el objetivo de facilitar al alumnado la mejora del conocimiento del cine español y de los profesionales que lo realizan.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad?:

No se puede hablar de unidades didácticas. Los trabajos se enfocan dentro de un proyecto-secuencia didáctica.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- Trabajar la narración, los textos narrativos: construir una historia teniendo en cuenta sus diferentes partes.

- **Conocer los elementos de la narración y saber identificarlos tanto en una película como en un relato literario.**

- Trabajar la expresión oral (grabación de voz, modulación, entonación, expresividad...) y ser conscientes del uso dramático de la voz.
- Leer diferentes relatos clásicos de terror (por ejemplo Poe) y mejorar la comprensión lectora.
- Conocer los principales subgéneros narrativos, haciendo especial énfasis en el concepto de leyenda.
- Comprensión oral y comprensión visual.

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

Trabajo cooperativo, alfabetización audiovisual...

3.4. ¿Qué competencias?

Todas, comunicación lingüística, conciencia y expresiones culturales, digital...

3.5. ¿Qué contenidos?

- Elementos de la narración.
- La narración.
- Destrezas comunicativas
- Géneros y subgéneros narrativos: tema de las leyendas, cuentos terror...
- Fomento de la lectura

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

1- Visionado de la película (*O Apóstolo*).

2- Realizar la crítica de la película 3 x1 (3 aspectos positivos y 1 que cambiarían de la película; formato facilitado por Cero en conducta).

3- Analizar los distintos elementos de la narración en la película. También se les hicieron algunas preguntas sobre comprensión, para saber si habían entendido el

argumento, tema, etc.

4- Aprendizaje de unas bases para aplicar la técnica del *stop motion*.

5- Presentación del proyecto y pacto de los requisitos para hacer los cortos (elementos básicos de lo que la historia tenía que tener).

6- Lectura de cuentos/leyendas de terror; trabajo sobre la comprensión de las lecturas. Identificación de los elementos narrativos a partir del texto. También vieron los principales géneros y subgéneros narrativos.

7- Adaptación de los cuentos de terror por grupos. Escritura del guion (el segundo año partieron de la escritura de sus propias leyendas; tras esto votaron cuál les había gustado más. La más votada pudo usar como protagonista al muñeco (“trofeo”) del *O Apóstolo* ganado por sus compañeros en el concurso al que se presentaron; tras esto, adaptaron sus propios escritos y los filmaron).

8- Revisión de los guiones (el segundo año revisaron los escritos entre ellos).

9- Elaborar los cortos: primero planificaron los materiales y el rol que cada alumno del grupo iba a desempeñar en la grabación. Para esto necesitaron unas 2 o 3 sesiones de aula (si algún grupo se retrasó más utilizó tiempo de recreo).

10- Montaje en el aula de informática (con *movie maker*, otras 2 sesiones o 3).

11- Una vez grabadas las imágenes y montadas, doblaron la película y pusieron la música.

12- Proyección de los cortometrajes en clase y votación de los que les habían gustado más para enviarlos al festival (el segundo año, se votaron a partir de los relatos que les gustaron más para utilizar el muñeco; en esta fase simplemente vieron sus cortos y los evaluaron entre todos), de paso se evaluaron (coevaluación).

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Para evaluar los cortometrajes se elaboró una rúbrica con los propios criterios que habían pactado los alumnos (en el blog del profesor):

- **La historia debe constar de planteamiento, nudo y desenlace claramente identificables.**
- **La historia debe ser coherente, tener sentido.**
- **Los movimientos de objetos y personajes deben causar sensación de realismo.**
- **La voz del narrador y los personajes debe ir sincronizada con las imágenes.**
- **Las voces deben pronunciar con claridad y a un volumen audible.**
- **El tono y volumen empleados deben ajustarse al contenido de la historia.**
- **Debe causar miedo y suspense en el mayor número de personas posible.**

Se utilizó otra rúbrica para evaluar el trabajo en grupo, cooperativo.

Otra para la evaluación de los guiones

También se hizo una prueba escrita para valorar de un modo más clásico cómo se habían fijado los contenidos (elementos narrativos, géneros, etc.)

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Por un lado, para engancharles, motivarles. Por otro, para facilitar la comprensión: hace un mes utilicé por primera vez un corto de “Las instrucciones para subir una escalera” de Cortázar (...); me sorprendió la mejora en la comprensión del texto. (...)

También para conseguir los propios objetivos de la Educación Literaria.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Lo audiovisual apoya el aprendizaje de lo literario. Lo audiovisual mejora la comprensión de lo literario y les ayuda a fijarse en diferentes interpretaciones, versiones. Les engancha a leer, a profundizar más en la comprensión.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes: en otros proyectos sí, en este proyecto no; habitualmente utiliza más cortos que largos.**

- **Ver largometrajes: sí (en este caso *O Apóstolo*; en otro proyecto, *Arrugas*...)**

- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada

- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí**

- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): muy poquito, muy básico**

- Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): **salió de los propios alumnos, reflexionar sobre estos aspectos**

- Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): **igual que el aspecto anterior, reflexión no pautada sino espontánea, parte de los alumnos.**

- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí (*O Apóstolo, Arrugas...adaptaciones clásicas de obras literarias, también El club de los poetas muertos*)**

- Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes):

- **Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.): sí, el día de la entrega del premio conocieron a algunos (el primer año)**

- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca

- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad

- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes

- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Realizar pequeñas obras audiovisuales**

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- **Cortometraje**

- **Anuncio publicitario**

- **Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)**

- **Booktrailer (como aportaciones voluntarias)**

- **Videoblog (*Booktuber, Kuentolibros*)**

- Videoclip

- Otros

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- **Filmación y edición de imágenes reales**

- **Animación**

- Otros (especificar): **para una pequeña parte del corto que hicieron voluntariamente, una vez que ganaron el muñeco de *O Apóstolo*, propusieron un fotomontaje: la búsqueda de imágenes la hicieron los alumnos y yo acabé el montaje)**

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- **Cámaras para uso doméstico (de fotografía, estilo réflex)**

- **Móviles**

- Otros:

- **Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): tanto en el aula (...entonces coevaluación y autoevaluación), como en el centro (al menos el primer año, se puso el corto ganador del concurso). En el caso del segundo año los cortos se proyectaron en el Foro Internacional del Español (FIE), y la del primer año en el Concurso de cortos de terror organizado por Cero en conducta y la productora del filme.**

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí**

- **Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido): en el tema de los países, sí.**

- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí**

- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes**

(publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): en otros proyectos sí.

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí**

- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): sí (aunque más en otros proyectos y actividades).**

- **Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.): sí (se hace mucho hincapié, aunque se les olvida mucho)**

- **Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.): sí (lo de la manipulación más en otros proyectos)**

- **Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí**

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del

proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en *stop motion*, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí**
- **Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): sí, aunque de un modo superficial.**
- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí, aunque en otros proyectos más.**

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

10 en satisfacción personal. En cuanto a la consecución de objetivos pedagógicos: el primer año un 9; el segundo, un 7 (también el grupo fue más difícil, más revoltoso).

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

En general, una valoración bastante alta. En ambos años parecido, quizás más

entusiasmo en el segundo año.

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?:

- **Falta de tiempo: siempre**

- **Falta de recursos: *idealmente, hubiera sido estupendo tener más recursos; contar con mejores recursos hubiera favorecido las condiciones de trabajo y hubiera mejorado también los tiempos (si los materiales son peores, por ejemplo, un ordenador que se para o que se cuelga, no favorece que las cosas se hagan rápido).***

- **Falta de formación del profesorado: *una formación más específica me hubiera ayudado a realizarlo mejor.***

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

Sí

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

El grupo del segundo año era más disruptor por lo que el aprovechamiento pudo haber

sido menor, aunque también es cierto que se consiguió que trabajaran un poco más los alumnos disruptores. Quizás se integraron peor los conocimientos. Pese a todo, siendo un grupo difícil, la actividad resultó positiva y respondieron bien, se implicaron. No fue milagroso, pero el balance fue positivo.

Los del segundo año ralentizaban cualquier proyecto, en cualquier asignatura (...), pero pudo tener un efecto positivo sobre la marcha de la asignatura el resto del año.

El primer año las familias apoyaron a través de comentarios, se mostraron satisfechos y contentos con el trabajo. El segundo año, estuvieron más indiferentes (ni a favor, ni en contra).

El profesor entrevistado considera que estos proyectos son muy necesarios pero que es necesaria más formación, sobre todo en los niveles de formación inicial: Máster, magisterios...

Entrevista 10

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **Lope de Vega**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Fuente Obejuna (Córdoba)**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **4º ESO**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **“Adaptaciones de cuentos” (2009-2010 hasta 2014-2015) (tras consultar el título de la actividad en la web del Colectivo Brumaria se cambió el título a Libros pasados por cámara [Letras libres])**
- Responsable/s del proyecto: **Francisco Javier Álvarez Amo (profesor de Lengua Castellana y Literatura)**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **aprox. 2 meses (1 sesión cada dos semanas, de las tres que tiene la materia).**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):
Lengua Castellana y Literatura (aunque los proyectos audiovisuales desarrollados en exclusiva por esta materia se beneficiaban directamente de lo que los alumnos previamente habían estudiado, y puesto en práctica, en otras materias como Plástica o Tecnología)
- División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

No, forma parte de las iniciativas tomadas desde el colectivo Brumaria, un conjunto de profesores del centro interesados por la poesía visual, la alfabetización mediática, la imagen en 2D, etc. Hay una coordinación entre los profesores para que se den estos proyectos, para no saturar al alumnado desde diferentes materias por separado, así como en la colaboración interdepartamental. En la actualidad algunos profesores del colectivo siguen implementando proyectos en el centro. Otros, imparten actualmente en otros centros en los que están aplicando lo que aprendieron allí.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

Francisco Javier se sumó en 2008, aunque los compañeros del colectivo llevaban desde 2004.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

Afectaba principalmente a las unidades que tenían que ver con la educación literaria: época concreta del romanticismo y algunos autores algo posteriores. Aunque también se trabajan los demás bloques de contenidos marcados por la ley: fomento de la lectura comprensiva, la escritura creativa, el conocimiento de la Lengua y la competencia gramatical, así como el trabajo con códigos no lingüísticos y paraverbales tales como el lenguaje no verbal, muy importante en todos los intercambios comunicativos orales o la correcta vocalización.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- **Elementos narrativos comunes en la literatura y el cine.**
- **Fomentar el conocimiento de la literatura del siglo XIX: Pardo Bazán, Alarcón, Bécquer, etc.**
- **Fomentar el gusto por la lectura.**
- **Fomentar la escritura creativa en la realización de adaptaciones literarias y escribir con corrección.**
- **Conocer las figuras retóricas y saber reconocerlas en la literatura y el cine.**
- **Ser capaces de representar un guion teatral/cinematográfico (dramatizar).**

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

La comunicación audiovisual. Los valores como el trabajo cooperativo en equipo.

3.4. ¿Qué competencias?

Todas. Esto está relacionado con la metodología: trabajo por proyectos. Por ejemplo, la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se consigue gracias a que se busca que los proyectos sean trabajos de los que los alumnos puedan estar orgullosos fuera del recinto escolar.

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Literatura del siglo XIX**
- **Elementos narrativos**
- **Figuras retóricas**
- **Análisis de textos**
- **Capacidad de síntesis y adaptación del cuento original a otro formato**
- **Relación de la literatura con otras artes**

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

1.- Se presenta a los alumnos la lectura y las diversas posibilidades de evaluación (prueba escrita tradicional de resumen de la obra y preguntas; realizar un cómic sobre el cuento; realizar un cortometraje adaptando el cuento al formato audiovisual), fecha de entrega, características proyecto, etc.

2.- Los alumnos forman sus grupos y anuncian la obra que van a leer, dedican un tiempo a leer el libro/cuento.

3.- Se leen algunos fragmentos de los cuentos en clase y se comentan entre todos.

4.- Para aquellos que escogieron la opción de cortometraje: hacen un resumen de la lectura; después, redactan el guion literario, con el que, después de algunas revisiones, hacen el guion técnico y finalmente, el storyboard. Posteriormente pasan al rodaje y post producción. Finalmente lo visionan todos en clase y lo comentan para evaluarlo.

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Los criterios para la evaluación de cortos estaban expuestos en una rúbrica. Aunque en el visionado, los propios alumnos pudieron comentar sus pareceres.

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Para buscar una forma eficaz para adquirir conocimientos sobre literatura. Los alumnos recuerdan mucho mejor lo que les llega, lo que exige que se impliquen y lo que les emociona. Realizar una adaptación de un cuento hizo que los alumnos que escogieron este tipo de proyecto recuerden, para siempre, la obra que escogieron y lo que en ella contaban. Se apropiaron del conocimiento que tenían que transmitir de un modo más directo que cuando simplemente tienen que hacer un comentario o un resumen.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Gracias a realizar los cortometrajes los alumnos deben repasar y poner en activo aprendizajes teóricos sobre el uso de la Lengua. Esto repercute positivamente en el uso de las destrezas lingüísticas posteriormente, y como consecuencia les ayuda a mejorar su comprensión lectora, les ayuda a mejorar su capacidad de síntesis, etc.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente x (ilustrar conceptos que hayan visto, adaptaciones, vidas de autores etc.)

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- Ver cortometrajes: sí (trabajos de alumnos de cursos anteriores; es motivador para ellos; además, puesto que generacionalmente comparten un conjunto de referencias comunes, muchas veces con capaces de conectar mejor con las historias que han filmado otros alumnos de edades similares)

- Ver largometrajes: en alguna ocasión sí (por ejemplo, *El fantasma de la libertad de*

Buñuel)

- **Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada: sí, aunque solo sobre la marcha, para solucionar dudas.**
- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí, a nivel literario.**
- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): sí**
- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): sí**
- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí, pero menos.**
- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí (Las de compañeros suyos o cortometrajes de otros proyectos similares de alfabetización mediática en otros centros educativos; también ven películas más actuales como *Matrix*, aunque esta última no para este proyecto concreto).**
- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): sí, Buñuel (*Un perro andaluz, El fantasma de la libertad*) ...**
- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.):
- **Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca: ahora sí (aunque el profesor duda de si cuando se hizo este proyecto los alumnos sabían de su existencia)**
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad

- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes: **Certamen andaluz de videoocreación educativa Delegación Málaga**

- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Realizar pequeñas obras audiovisuales: sí**

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- **Cortometraje x**

- **Anuncio publicitario x**

- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)

- **Booktrailer x (en los dos últimos años)**

- **Videoblog x (videoreseña)**

- Videoclip

- Otros: microdocumental, videoarte (artes en movimiento)

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- **Filmación y edición de imágenes reales x**

- **Animación x (stop motion)**

- Otros (especificar):

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- **Cámaras para uso doméstico x**

- **Móviles x**

- **Otros: en los últimos años, se utilizaron también los medios del colectivo, que son mayores (alguna pértiga, un micrófono, etc.)**

- **Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar**

los procesos de escritura audiovisual en el futuro): sí, en clase y en la web del Colectivo.

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí**
- **Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido): sí, aunque por encima.**
- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí (las que ven en clase)**
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): sí, alguna vez**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí**
- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): sí**
- **Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.): sí (sobre todo en el ámbito de la música, elaboración de créditos finales, etc.)**
- **Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de**

cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.): sí, se intenta

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí

- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.):

- Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí (derechos de autor, permisos para subir a internet, pedir permiso para grabar, etc.)

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

9

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

8

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- **Falta de tiempo: sí, siempre (determinados cortometrajes exigen tiempo extraescolar)**
- **Falta de recursos: sí, técnicos (generalmente los centros no los tienen, lo ponían los profesores a través del colectivo)**
- **Falta de formación del profesorado: falta de tiempo para mejorar la formación**
- Falta de interés por parte del alumnado
- Falta de apoyo por parte de las familias:
- **Otros (especificar): falta de apoyo de la dirección del centro**

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

Autodidacta, fan del cine. Formación dentro del colectivo, en la realización de proyectos comunes interdisciplinares. También formación a través de algún curso online. Por ejemplo, un “curso de comunicación” organizado por ZEMOS 98 y la consejería de educación de Andalucía que consistía en asesorías y seguimiento, a través de internet.

Con el colectivo hicieron otro curso: <<Aplicaciones educativas de la edición digital de vídeo>> (13 de abril - 13 de mayo de 2010, Centro de Profesores Sierra de Córdoba, Peñarroya-Pueblonuevo). *Fue muy productivo por su carácter práctico, porque participamos casi, casi todos los miembros del Colectivo y porque nos puso en contacto con uno de los ponentes, Milan Antonic, que ha hecho un trayecto inverso a los nuestros: él ha ido de la formación en audiovisuales a la docencia; nosotros al revés. Desde entonces hemos seguido en contacto con él.*

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar: **apoyo de ayuntamiento, diputación, delegación de educación, familias, la AMPA...**

Entrevista 11

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **IES Mateo Hernández**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Salamanca, Salamanca**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **4º ESO y 2º ESO (curso 2015-16)**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **Videopoemas**
- Responsable/s del proyecto: **Juan Ramón Vélez (profesor de Literatura Universal 4º ESO; y de Lengua y Literatura en 2º ESO)**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **1 mes y medio/2 meses incluyendo el trabajo que realizaron los alumnos en casa.**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):
Lengua Castellana y Literatura en 2º; Literatura Universal (opcional ofertada por el centro), en 4º.
- División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)
- La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

El año pasado fue la primera vez que lo hizo. Este año ha repetido (está en otro centro, y ha tenido algo menos de éxito). Sí que le gustaría repetirlo en la medida que se pueda.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

Desde el año pasado.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Descubrí el formato y me planteé ¿por qué no hacerlo con mis alumnos? Fue un proceso intuitivo.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

2º ESO: en relación a los géneros literarios, en la unidad sobre el género lírico.

4º ESO: no fue a raíz de una unidad didáctica concreta. La materia se organizó en torno a bloques temáticos.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

2. Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito, con manuscritos legibles y de letra mínimamente personalizada, de forma coherente y adecuada en cada situación de comunicación y en los diversos contextos de la actividad social y cultural para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

14. Identificar los géneros básicos de la tradición literaria y reconocer la

aportación de la literatura en castellano a su configuración y desarrollo históricos.

15. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.

16. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

17. Reconocer las principales formas de la tradición literaria occidental y el valor de la producción literaria en castellano en el contexto de dicha tradición, especialmente a través de sus aportaciones más genuinas.

18. Distinguir las principales épocas artísticas y literarias, sus rasgos característicos y los autores y obras más representativos de cada una de ellas.

19. Interpretar y emplear la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo, y consolidar hábitos lectores mediante textos adecuados a la edad.

20. Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y la aplicación de las tecnologías de la información y la aplicación de las nuevas tecnologías.

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

Fomentar el trabajo colaborativo, trabajar en equipo, TIC, la comunicación audiovisual...

3.4. ¿Qué competencias?

Todas.

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de los medios de comunicación en informativos y documentales.**
- **Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas sobre el modo de organizar la actividad, en la aportación de informaciones útiles para el trabajo en común y en la exposición de breves informes sobre las tareas realizadas.**
- **Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.**
- **Utilización de la lengua para adquirir conocimientos, expresar ideas y sentimientos propios y regular la propia conducta.**
- **Diferenciación de los principales subgéneros literarios a través de lecturas comentadas.**
- **La lírica: el ritmo y la rima. Métrica. Versos y estrofas.**
- **Lectura comentada y recitado de poemas, prestando atención al valor simbólico del lenguaje poético, al sentido de los recursos retóricos más importantes, reconociendo los procedimientos de la versificación y valorando la función de todos estos elementos en el poema.**
- **Utilización progresivamente autónoma de las bibliotecas (centro, virtuales) y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuentes de obtención de información y de modelos para la composición escrita.**
- **Presentación de la información: interés por la buena presentación de los textos manuscritos o digitales, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.**

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

1- Presentar la actividad; explicar el formato de vídeopoema y mostrar ejemplos de procedencia diversa: vídeopoemas realizados por otros alumnos de otros centros; y otros más profesionales de la web de RTVE: Palabra Voyeur.

2- Formación de grupos de trabajo (indicaciones para trabajar en grupo y el número de miembros por grupo: en 4º grupos de 3; en 2º de 4/5 alumnos...En 4º está seguro que ellos se organizaron de forma independiente, en 2º no está seguro).

3- Cada grupo escogió el poema del autor libremente: en 2º de la ESO porque se da una aproximación a los géneros literarios en general; y en 4º porque era literatura universal y se abarcaron todas las épocas organizadas de forma más temática. El profesor les dio el visto bueno sobre el poema y el autor.

4- Ellos en grupo se repartieron los roles, buscaron las imágenes, se grabaron, montaron.

En medio, pudo haber sesiones para solventar diversos problemas, sobre todo de índole técnica como por ejemplo, la mezcla de las bandas de audio: grabación voz y música.

5- Por último, se expusieron los proyectos en clase.

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Indicadores: realización técnica del vídeo, la inventiva a la hora de realizarlo, la calidad del texto escogido...

2º ESO el porcentaje fue menor en relación a otras pruebas de evaluación trimestrales.

Porcentajes en el equilibrio de elementos.

En 4º sí que les dedicó un porcentaje más elevado.

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Uso bastante el cine (generalmente ven más fragmentos, algún tráiler, por cuestión de tiempo, eventualmente ven un largo completo, pero ven más fragmentos). (...) Para interesar a los alumnos, engancharles a leer. Para que vean las relaciones entre la literatura y el cine. (...) La literatura nutre al cine, le aporta temas, historias...

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Es una forma de acercar el fenómeno literario a jóvenes que están más habituados al lenguaje audiovisual. En el caso de videoclips, cortos y largos...uso todos los formatos disponibles, cuando veo una alusión a temas literarios, para que lo puedan comprender mejor.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre*

Siempre

***Entre ambas posiciones, dependiendo de los recursos. Utiliza estos recursos sobre todo con respecto a la parte de literatura.**

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes (videopoemas, hechos por alumnos y profesionales, y también fragmentos de textos narrativos adaptados)**
- **Ver largometrajes (en otros proyectos, alguna vez entero; más habitualmente fragmentos)**
- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada
- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí**
- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): un poco**
- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): sí**
- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí**
- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: en este proyecto videopoemas (él ha sacado muchos fragmentos del programa de RTVE *Palabra Voyeur*, se pueden ver directamente en la web); en otros, *El joven Sherlock Holmes*, *El retrato de Dorian Gray* (2009)...**
- Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): ***Blade Runner* (en otro proyecto).**
- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.)
- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca

- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad

- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes

- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje

- Anuncio publicitario

- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)

- *Booktrailer*

- Videoblog

- Videoclip

- **Otros: videopoemas; “tráiler cambiado”, por ejemplo, películas de**

Disney como si fueran de terror (en 2º, previo al trabajo de los videopoemas).

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- Filmación y edición de imágenes reales

- Animación

- Otros (especificar): **fotomontaje**

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- Cámaras para uso doméstico

- Móviles

- Otros: **Ordenador (*Windows Movie Maker*, mayormente)**

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro)

y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): en el aula y después en el blog; los ha utilizado como ejemplo este año. Hicieron autoevaluación y coevaluación. No de forma sistemática pero sí hicieron la reflexión.

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas**
- **Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)**
- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: no de forma muy sistemática, pero sí que por encima se tocó esta cuestión.**
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): fuera del proyecto con cierta frecuencia;**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.)**
- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): de manera genérica y habitual**
- **Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde**

hemos localizado la información, etc.): de manera genérica y habitual

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.): de una forma un poco vaga

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento)

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.)

- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.)

- Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): cierta reflexión, más por parte de unos alumnos que por parte de otros...

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

8 (como mínimo; para ser la primera vez que lo hacían quedé razonablemente satisfecho).

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

En general, tuvieron una disposición positiva...Seguro que aprobado, pero no está seguro si pondría un 6 o un 7...

En ambos casos, 2º y 4º, a la par.

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- Falta de tiempo (*eché en falta tener más tiempo para trabajar, profundizar en clase; si es un grupo autónomo, como los de aquel curso, va bien; con grupos menos autónomos, como con el que he trabajado este año, se echa falta tiempo en clase para poder enseñarles con más calma*).

- Falta de recursos (*hasta cierto punto también; a veces en los centros estaría bien tener más disponibilidad para usar ordenadores, proyectores...estás sujeto a tener que encajarlo con tus compañeros... En el proyecto del videopoema no fue decisivo, pero en general sí ayudaría...*).

- Falta de formación del profesorado

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

Ha hecho dos cursos del cine como recurso didáctico (uno de iniciación y otro de profundización), estos cursos fueron a distancia impartidos por el Intef. Con audio tiene algo más de práctica. Autodidacta. No tiene perfilado hacer ningún curso en concreto, pero si surge algo interesante sí.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

De alguna forma es potenciarles la creatividad, el hecho de que ellos, a partir de un texto ajeno, (hubo una alumna que lo hizo con un texto suyo, individualmente) lleven a cabo un proyecto así...Les impulsa a ser creativos, a jugar con los sonidos, las imágenes, las palabras. Les hace manejar lo literario de una forma diferente, que lo manipulen de otra manera, que se aproximen al texto literario de otro modo. Además, como están acostumbrados a lo audiovisual...es más fácil engancharles con ese lenguaje que entienden un poco mejor.

Este año, en el nuevo centro ha tratado de implementar de nuevo el proyecto, con algo menos de éxito. Entre las dificultades con las que se ha enfrentado se encuentran la falta de interés de los alumnos, así como la falta de apoyo de algunos padres que

preguntaron al tutor del grupo porque no entendían por qué una actividad así se hacía en la materia de Lengua y Literatura.

Entrevista 12

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **IES Miguel Catalán**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Zaragoza (Zaragoza)**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **1º ESO**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **Videopoemas**
- Responsable/s del proyecto: **Carmen Andreu Gisbert**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **4 sesiones aproximadamente**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

Lengua Castellana y Literatura (sus grupos)

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Cada año trata de hacer propuestas con las TIC, y también incluye diversas propuestas con audiovisuales (stop motion, adaptación, booktrailer...).

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

6 o 7 años, desde que la profesora entró en el centro.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Surgió a partir de una propuesta curricular para explicar la poesía.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

Vinculado a las lecturas (para evadir el típico examen de lectura).

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- TIC

- Comprensión lectora

- Ser capaces de mezclar iconos con textos

- Poesía (en general, y más concretamente Miguel Hernández)

- Trabajar en equipo

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

TIC, Comunicación audiovisual, Trabajar en equipo

3.4. ¿Qué competencias?

Todas

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Comprensión lectora**

- **Expresión oral (lectura expresiva)**

- **Poesía (género)**

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

1 - Les enseñó un videopoema de Billy Collins.

2 – Eligieron un poema (daba más puntos si era de Miguel Hernández) en grupo.

3 – Cuatro alumnos de 1º muy aficionados a la tecnología tutorizaron, explicaron y ayudaron a los demás compañeros con respecto a filmar, y editar.

4 – Montaron su poema y lo enviaron al correo de aula, o lo llevaron a la profesora en un pendrive.

5 – La profesora les orientó para acabarlos y, una vez finalizados, los subió a Youtube (previa advertencia sobre el tema de la propiedad intelectual para canciones e imágenes).

6 – Vieron los videopoemas en clase y los comentaron.

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Este trabajo es un plus para subir nota y es voluntario. La profesora se suele guardar un porcentaje de la nota sobre el trabajo normal de lectura.

Se valoraron los trabajos concluidos, terminados y con un mínimo de calidad.

Dificultad del poema elegido, relación entre iconos y texto, sintaxis del documento, presentación técnica.

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Videos para apoyar las explicaciones, también para contextualizarlas, como refuerzo, como motivación, y como enriquecimiento curricular.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Son fundamentales, usados de un modo racional les ayudan a reforzar el aprendizaje. Es positivo también para fomentar la lectura y la escritura. Es fundamental trabajar la relación entre imagen y palabra. Aunque es difícil soltar la tradición, los padres se asustan, y a veces incluso a ella misma le da miedo. Por eso, estos proyectos se dan además de lo tradicional, además de los contenidos básicos, además de...

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- Ver cortometrajes: sí (videopoema)

- Ver largometrajes: (sí en otros momentos, sobre todo tráileres)

- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada: sí (en la relación entre el poema y la obra acabada...para ver las diferencias entre formatos expresivos, si lo entienden mejor al ver el videopoema, etc.)

- Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): **en otros casos sí**
- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): en algún otro caso se ha explicado algo, poquito, sencillo**
- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): sí (comparación entre el uso poético de los elementos plásticos y su uso en la creación audiovisual)**
- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí, si querían utilizar música...conectar emoción y música...justificar la elección de temas...**
- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí (videopoema)**
- Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): **en algún otro caso sí (sobre todo cine mudo)**
- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.): **en otros casos sí**
- **Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca: sí (vínculos en el blog de la profesora, como posibilidades de ocio distinto: entre teatros, bibliotecas...)**
- **Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad: sí, otros años sí fueron**
- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes
- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la

escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje

- Anuncio publicitario

- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)

- Booktrailer

- Videoblog: (booktuber)

- Videoclip

- Otros: **videopoemas**

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- Filmación y edición de imágenes reales

- Animación: (stop motion sencillo)

- Otros (especificar): fotomontaje + videomontaje

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- Cámaras para uso doméstico

- Móviles

- Otros: Programas de ordenador (Windows Video Maker...), aplicaciones en la

tableta...

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): dentro del aula y en los blogs de la profesora

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas

- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)

- Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra

- Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.)

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.):

- Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.):

- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.)

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.)

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento)

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.)**

- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.)

- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.)**

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos: **7**

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje: **9**

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?:

- **Falta de tiempo**
- **Falta de recursos**
- **Falta de formación del profesorado**
- Falta de interés por parte del alumnado
- Falta de apoyo por parte de las familias
- **Otros (especificar): *desarrollar el temario actual del área supone una dedicación exclusiva de todos los recursos y las fuerzas; todo lo que se realiza como innovación o “diferente”, se realiza, al menos en mi caso, “además de...” con todo lo que ello supone.***

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

Sí, sería necesaria, como tantas otras formaciones, pero se pretende que la formación se realice en el tiempo personal de los profesores, con nuestros propios recursos tecnológicos y muchas veces en precarias condiciones. La falta de respeto por nuestro trabajo y nuestro tiempo se manifiesta en esto. Pero centrándome en la formación requerida, deberíamos tener conocimientos suficientes para guiar a nuestros alumnos en todo el proceso: tanto la elaboración de los audiovisuales como en su análisis y su crítica.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí, claro. Pese a todas las dificultades y problemas, pese a tener que dedicar mi tiempo, mis recursos y, ¡ay! a veces incluso mi propio dinero para la realización de las actividades, creo sinceramente que vale la pena.

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Entrevista 13

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **IES Príncipe de Asturias**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Lorca, Murcia**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **1º, 2º, 3º ESO (2014-2015; 2015-2016; 2016-2017...)**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **Libro tráiler 2.0**
- Responsable/s del proyecto: **José Tomás Ríos**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **7 - 8 sesiones (más la lectura de los libros en casa)**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

Lengua Castellana y Literatura

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Es una iniciativa del profesor. Lleva realizándolo 3 años. En cada trimestre tratan de

trabajar una lectura y tratan de trabajar este tipo de proyectos, si no el libro tráiler, se buscan otras maneras de evaluar la actividad que no implique hacer un examen.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

Tres años.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

De la necesidad de evaluar la lectura de una forma distinta. Es más motivador que el examen tradicional con diez preguntas.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

Constituye una unidad en sí mismo. *En cada trimestre se trabaja la lectura libre y se buscan diferentes maneras de evaluar la lectura del libro: libro tráiler, booktuber...*

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- **Fomento de la lectura libre y de la lectura comprensiva**
- **Conocimiento de la literatura como forma expresiva cultural**
- **Expresión oral**
- **Manejo de las TIC**

Síntesis de la obra

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

Manejo de las TIC, valores cívicos (esto más concretamente en un libro que leyeron sobre cyberbullying...).

3.4. ¿Qué competencias?

Todas, especialmente Comunicación lingüística, competencia digital, conciencia y expresiones culturales.

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Lectura libre de textos literarios**
- **Composiciones de texto expositivo – guion**
- **Uso de fuentes y recursos variados**

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

- 1- Presentación de la actividad y ejemplificación/visualización.**
- 2- En grupos, eligen un libro de lectura.**
- 3- Designan un coordinador en cada grupo y este crea una presentación en Google Drive (herramienta para seguimiento del trabajo de los grupos, su participación...)**
- 4- Los alumnos leen el libro en casa.**
- 5- Para preparar el guion se plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo son los personajes?, ¿Cuáles fueron las mejores partes de la historia?, ¿Cómo podrías continuar la historia?, ¿Por qué recomendarías este libro?**
- 6- Elaboran el guion del tráiler.**
- 7- Realizan el tráiler (en *Photopeach*, *Powtoon* o *Windows Movie Maker*).**
- 8- Exponen el trabajo ante los compañeros.**
- 9- Publican el vídeo (*Google sites*, el blog del profesor, Blog colaborativo...).**

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Notas del profesor sobre el desarrollo de la actividad (interacción con los alumnos y seguimiento del trabajo a través del trabajo en *Google drive*).

La nota se pone teniendo en cuenta los estándares de aprendizaje del currículum relacionados con el proyecto: expresión oral, resumen, comprensión lectora...

Se dispone de un formulario en Google para la coevaluación.

Durante la exposición en clase los alumnos realizan una autoevaluación (después se corrigen errores, faltas de ortografía etc.).

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Estímulo motivador, visualizar adaptaciones, libros clásicos y no clásicos...para complementar las lecturas.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Fomentan el interés por los libros en general, es un complemento muy bueno para que conozcan clásicos literarios y conecten con las novedades que hay en las editoriales.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- Ver cortometrajes (**para este proyecto no, pero en otras circunstancias sí**)
- Ver largometrajes (**para este proyecto no, pero en otras circunstancias sí**)
- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada
- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.) sí**
- Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.)
- Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.)
- Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.)
- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí (booktrailers de editoriales, por ejemplo, de Fran J. Marber, escritor de Lorca...).**
- Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): **sí, sobre todo clásicas referidas a clásicos literarios (en otros proyectos).**
- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.)
- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca: sí (además en el biblioteca del centro tienen una sección de películas muy amplia)
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad
- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes

- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje

- **Anuncio publicitario x**

- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)

- **Booktrailer x**

- **Videoblog x (booktuber)**

- Videoclip

- Otros: programa radiofónico

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- Filmación y edición de imágenes reales

- Animación

- **Otros (especificar): fotomontaje y edición de imagen (Powtoon, Windows Video**

Maker)

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- Cámaras para uso doméstico

- **Móviles x**

- **Otros: Portátil propio en el aula**

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): sí, en el aula de forma continua y también en la web.

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí (en este proyecto y en otros proyectos específicos con otras películas).**
- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)
- Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): sí (aunque no directamente en este proyecto)**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí**

- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): sí**

- **Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.): sí**

- **Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.): sí (no solo en este trabajo, sino en general; también respeto derechos de autor, usar imágenes, sonidos y músicas libres de derechos de autor, etc.)**

- **Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí**

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en *stop motion*, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí**

- **Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): sí (pero de forma indirecta, cuestiones de montaje en relación al ritmo narrativo; también la reflexión para que la imagen se vea correctamente, etc.)**

- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí**

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos

pedagógicos:

9 (es una forma distinta de trabajar la lectura pero entiende que da resultados muy buenos, evita el examen con las 10 preguntas, que es desmotivador y ahuyenta a posibles lectores)

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

9 (están muy contentos con este tipo de trabajos)

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?:

- Falta de tiempo

- Falta de recursos: Es un centro en general muy bien dotado gracias a un programa de renovación de TIC de la Región de Murcia, en todo caso, hemos podido sufrir algún problema con la conexión a Internet...

- Falta de formación del profesorado

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

De momento no.

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que

impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí, lo sigue haciendo. Está haciendo más proyectos de libro tráiler, *booktubers*, entrevistas ficticias a personajes de obras...

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar: ***El fomento de la lectura puede ir muy bien de la mano de los recursos audiovisuales, que motivan a los alumnos a leer, a entender mejor la obra y a buscar maneras para explicarla de un modo atractivo a los compañeros.***

Entrevista 14

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **La Salle Bilbao**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Bilbao, Vizcaya, País Vasco**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **3º ESO**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **Lázaro 2.0 (curso 2015-2016)**
- Responsable/s del proyecto: **Martxeli Múgica (profesora de Lengua y Literatura)**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **Dos meses, cuatro sesiones a la semana**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

Lengua castellana

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Desde hace años en las clases de lengua y literatura llevo trabajando inteligencias múltiples desde la alfabetización múltiple. Este año es el primero que implemento este

proyecto pero tengo otros diferentes para diferentes cursos.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo? **Llevo con iniciativas de este tipo cinco años**

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Por la necesidad de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje que haga competentes a nuestros alumnos en alfabetizaciones múltiples.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad: **Literatura renacentista.**

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- **Conocer la literatura renacentista, su obra y su época**
- **Comprender que las obras literarias son una expresión de su tiempo**
- **Aprender TICs de forma práctica**
- **Comprender El Lazarillo como texto propio de la literatura renacentista en función de sus características formales y su momento de producción.**
- **Relacionar El Lazarillo con el resto de narrativa renacentista.**
- **Aprender a hacer un videocurrículum.**

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

3.4. ¿Qué competencias?

Competencias básicas:

A. Transversales:

- **Cooperación entre iguales**
- **Desarrollo de autonomía para gestionar y generar información**
- **Uso de forma complementaria la comunicación digital para comunicarse en situaciones académicas y sociales**
- **Desarrollo de pensamiento crítico como forma de acercamiento a los textos clásicos literarios y a la época en la que surge**
- **Organización de forma autónoma del aprendizaje**

B. Disciplinarias:

- **Comprender textos breves o fragmentos de obras literarias, tanto orales como escritas, mediante la lectura y audición compartida, utilizando conocimientos literarios básicos y exponer una opinión personal sobre el texto.**
- **Producir textos escritos y audiovisuales con la ayuda de las TICs.**
- **Aprendizaje de las formas de comunicación digital en redes sociales.**
- **Participar, de manera activa y adecuada, en interacciones orales para el aprendizaje y para las relaciones sociales, mostrando una actitud positiva en el trabajo cooperativo**
- **Conocer diferentes manifestaciones de la literatura oral y escrita y algunas de sus convenciones específicas para favorecer la comprensión de los textos literarios y contribuir al propio enriquecimiento cultural.**
- **Desarrollar el hábito lector y valorar la literatura como fuente de disfrute y de conocimiento del mundo.**

- **Usar con progresiva autonomía las tecnologías de la información en la búsqueda, selección, gestión y comunicación de la información para responder a las necesidades de la actividad escolar.**

3.5. ¿Qué contenidos?

Contenidos:

- **Literatura renacentista española**
- **El Lazarillo de Tormes**
- **Normas de ciudadanía digital**
- **Tutorial twitter**
- **Textos informativos: currículum**
- **Características del siglo XVI español**
- **Tutorial: cómo hacer un videocurrículum**

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Evaluación

A. Indicadores:

- **Evaluación en forma de prueba escrita de la materia de la fase inicial**
- **Evaluación de los tres productos finales.**
- **Autoevaluación y coevaluación sobre el trabajo en equipo**

B. Herramientas:

- **Rúbricas**
- **Adaptaciones específicas para alumnos con dificultades en el aprendizaje.**

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Con las siguientes intenciones:

- **Para que disfruten**
- **Para que conozcan, comparen y analicen otras narraciones además de las literarias**
- **Análisis de las imágenes y la música como apoyo al lenguaje verbal**

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

De muchas maneras distintas: hay alumnos que por muy diversas causas les resulta difícil engancharse a las lecturas de esta edad y el cine les abre el apetito para asomarse a las narraciones y mundos de ficción. A todos les gusta alternar en el aula distintos productos culturales.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- Ver cortometrajes

- Ver largometrajes

- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada

- Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.)

- Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.)

- Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.)

- Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.)

- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Visualizar obras actuales

- Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes)

- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.)

- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca

- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad

- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes

- Otros: presentación en clase de material que desde mi asignatura pueda ayudar al alumnado a tener un conocimiento de los productos audiovisuales.

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje

- Anuncio publicitario

- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)

- **Booktrailer**

- Videoblog

- Videoclip

- Otros **Videocurrículum**

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- **Filmación y edición de imágenes reales**

- Animación: **Stop motion en algún videocurrículum**

- Otros (especificar)

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- **Cámaras para uso doméstico**

- **Móviles**

- Otros:

- **Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro)**

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas

- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)
- Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra
- Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.)

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.):

- Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.):

- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.)

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.)

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento)

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del

proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.)**
- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.)
- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.)**

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos: **10**

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje: **10**

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- **Falta de tiempo**

- Falta de recursos
- Falta de formación del profesorado
- Falta de interés por parte del alumnado
- Falta de apoyo por parte de las familias
- **Otros (especificar): Grupos demasiado grandes para poder tutorizar mejor**

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales? **La básica**

-Si sí, especificar.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro? **El profesorado siempre estamos en continua formación.**

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Entrevista 15

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **Colegio Hijas de San José**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Zaragoza, Zaragoza**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **2º ESO (2015-2016)**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **El señor del cero (adaptación cinematográfica)**
- Responsable/s del proyecto: **Astrid Manrique fue la responsable de la parte de Lengua Castellana y Literatura. La profesora que coordinó todo el proyecto, y de la que partió la idea original, fue la profesora de Historia, Rosa Usón.**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **Todo el curso (cada semana se implicaban unas 8 sesiones repartidas entre las diferentes materias).**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):
Historia, Tecnología, Religión, Matemáticas, Educación Física, Plástica y Lengua Castellana y literatura.
- División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)
Lengua Castellana y Literatura: elegir una novela histórica de literatura juvenil, leerla y comprenderla. Escribir el guion y consensuar la adaptación. Repartir los papeles y aprender a actuar (talleres de teatro: vocalización, entonación...).

Historia: contexto histórico, investigación personajes históricos, localizaciones, etc.

Matemáticas: números árabes y números romanos, introducción de números árabes en la sociedad occidental, diferentes tipos de numeraciones.

Tecnología: por una parte, realización de las espadas como objeto tecnológico; y por otra, la técnica audiovisual: filmación, grabación, banda sonora y redes sociales.

Religión: valores (trabajaron el tema de los refugiados) y la necesidad de tolerancia entre las tres religiones.

Plástica: *storyboards*, diseño de objetivos y vestuario (diseño y coser vestuarios), teoría audiovisual, elaboración de una claqueta.

Educación Física: esgrima medieval (para preparar algunos combates) y expresión corporal.

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Ya vamos a por el tercer año animados tras el éxito del año pasado (el primer curso que lo hicimos no nos salió demasiado bien, por dificultades intrínsecas al proyecto, pero no cejamos en el empeño, y el segundo año ya nos salió mucho mejor).

En principio hemos decidido dejar el proyecto en 2º de la ESO dado que los objetivos y contenidos a desarrollar cuadran con los del proyecto.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

Este es el tercer curso consecutivo.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

La idea partió de la profesora de Historia. Empezó comentándolo con la profesora de Lengua y literatura (con la entrevistada) y la de Plástica. El objetivo era motivar a los

estudiantes porque les costaba la materia. En seguida se animaron, les gustó a todos el proyecto. Otro detonante fue que, además, la profesora de Historia acababa de hacer un curso de innovación educativa y podía compartir esto con sus compañeros.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

Es un proyecto transversal y se integra a través de los objetivos, contenidos y competencias que se han de dar a lo largo de todo el curso.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- Trabajar todos los géneros literarios (métrica y recursos estilísticos).
- Analizar, comprender e interpretar textos narrativos.
- Analizar y crear textos dialogados (escritura de guion).
- Vigilar la corrección ortográfica a la hora de redactar.
- Mejorar la expresión oral a través de la dramatización.
- Identificar formas de difusión literaria.
- Mejorar la comprensión de la relación entre la literatura y las otras artes.

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

Comunicación audiovisual, TIC, valores (igualdad, cooperación, solidaridad, trabajo en equipo), espíritu emprendedor, autonomía (propuestas de los alumnos, búsqueda de localizaciones...), respeto por el patrimonio...

3.4. ¿Qué competencias?

Todas.

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Géneros literarios**
- **Características y producción de textos dialogados**
- **Características de los textos narrativos y estructura de la novela**
- **Los elementos narrativos en una novela y en las obras cinematográficas**
- **Lectura e interpretación de textos literarios**
- **Correcto uso de la ortografía**
- **Expresión oral (dramatización)**
- **Recursos estilísticos y retórica**

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

solo la parte realizada en Lengua y Literatura

- 1- Elección de la novela (literatura juvenil) y su lectura (tras esto se hizo un pequeño control).**
- 2- Mientras, también se vieron algunos fragmentos de largometrajes o series para analizar elementos narrativos e introducir aspectos teóricos que luego se llevarían a la práctica con la escritura de los guiones.**
- 3- División de la clase en grupos de 4 alumnos. Cada grupo se encargó de sintetizar la información de un capítulo y pasarlo a formato de guion.**
- 4- En clase, entre todos, consensuaron una versión final de la historia. Esta fue revisada por la profesora que dio el visto bueno a la versión definitiva.**
- 5- (Paralelamente se realizaba la investigación sobre el contexto histórico en Historia y comenzaba a desarrollarse el proyecto en las demás asignaturas) En Lengua, se hizo un pequeño casting y se repartieron los papeles. Después de preparar los personajes y se realizaron 8 sesiones de taller de teatro y dramatización.**
- 6- Finalmente, una vez hechas las localizaciones, en el marco de las excursiones para el reconocimiento del terreno y el rodaje, se hicieron algunas actividades (algunas de**

las cuales fueron organizadas por los propios alumnos) como juegos de rol o una pequeña investigación sobre las leyendas asociadas a una de las localizaciones (las leyendas de Aibar...).

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Rúbricas (para cada actividad: la adaptación; dramatización; participación en actividades, etc.) y un control de lectura, y actividades para el tema de la métrica (en el libro aparecían algunas poesías).

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Visualizar obras adaptadas al cine, tanto clásicas como más modernas, así como otras vinculadas al mundo literario, como El club de los poetas muertos, en donde se ve la interrelación de la literatura con las artes y con la vida.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Hacen más atractiva la tarea de la lectura, el libro pasa a ser algo real. En este caso los alumnos se motivan porque van a apropiarse de la obra, van a ser protagonistas, van a hacer una película sobre el libro, tienen un objetivo claro, conectan con su propia cultura visual, es más divertido, más actual, disfrutan más y se les queda mucho más, aprenden más eficazmente. Como consecuencia directa, se da un conocimiento más profundo de la obra.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- Ver cortometrajes

- **Ver largometrajes: sí (Capítulos de *El Ministerio del tiempo* relacionados con la época estudiada, fragmentos de las películas *El Cid* (la de 1961, en la que salía Charlton Heston) y de *El reino de los cielos*, esto se hizo en la fase previa; *El reino de los cielos*; en otras ocasiones y para otros objetivos se han visto otras películas como *Shakespeare in Love*; *El club de los poetas muertos*...).**

- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada

- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí**

- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): muy superficialmente (lo ven más en Tecnología, Plástica).**

- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): pequeñas pinceladas.**

- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música,**

etc.): un poquito, para ambientar y destacar las acotaciones escénicas en el guion.

- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí (*El club de los poetas muertos, Shakespeare in love, algunos capítulos de El Ministerio del tiempo* que nos interesaban por la temática y el contexto en el que se ubicaban; en otros cursos han visto otras obras (por ejemplo, *El perro del hortelano* en 3º).**

- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): *El Cid* (la de Charlton Heston) fragmentos (para hablar de la épica...).**

- **Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.): se contactó con la autora del libro; sí que se ha hecho con actores de teatro...Todavía no se ha dado con profesionales del audiovisual...**

- **Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca: sí.**

- **Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad: sí, algunos pocos sí han ido.**

- **Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes: la editorial alquiló una sala de cine para entrenar la adaptación hecha por los alumnos, hicieron una muestra de cine para familias y educadores. También presentaron la obra en el centro. Además, nos llamaron de diversos medios para realizar entrevistas y reportajes (radio y en televisión).**

- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la

escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales: largometraje

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos: **(en otros cursos u otros profesores)**

- Cortometraje

- **Anuncio publicitario**

- **Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)**

- **Booktrailer**

- Videoblog

- **Videoclip**

- **Otros: tráiler de película**

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- **Filmación y edición de imágenes reales**

- Animación

- Otros (especificar): Fotomontaje promoción largo

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- **Cámaras para uso doméstico**

- **Móviles**

- **Otros: Ordenadores del centro; este año van a tratar de alquilar material...**

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): pase en la clase, en el centro y en la sala de cine con la editorial...

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí**
- **Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)**
- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí**
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): sí (Ministerio del tiempo, también publicidad, pero en otro proyecto...)**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí**

- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): sí**

- **Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.): sí (trabajan con un cuaderno de aprendizaje donde apuntan los pasos, las reflexiones, qué habían hecho, qué les había dado tiempo y qué no, qué habían aprendido...como un diario de trabajo, un portfolio)**

- **Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.): sí**

- **Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto,**

toma de conciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí**

- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.):

- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí**

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

9 (porque aún quedan cosas por mejorar)

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

10 (estaban encantados, incluso aquellos alumnos que no se implicaron tanto, algo les afectó; incluso los que menos trabajaron se llevaron una impresión positiva, se divirtieron y aprendieron).

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- Falta de tiempo (*para el rodaje, para el resto fue bien*).
- Falta de recursos (*tuvieron un pequeño presupuesto para comprar vestuario, algún objeto...pero faltaron recursos técnicos, por ejemplo, el sonido fue muy difícil grabarlo y que quedara bien, etc. Las familias pusieron el resto para viajes, excursión, etc.*)
- Falta de formación del profesorado (*quizás hacer algo más específico en cine*)
- Falta de interés por parte del alumnado
- Falta de apoyo por parte de las familias
- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

El profesor de tecnología tenía conocimientos de técnica, montaje, etc.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

Sí, tanto los profesores como para los alumnos

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí, este año están repitiendo. Es un proyecto que de momento han decidido dejarlo en 2º.

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

(Algunas reflexiones durante la entrevista y al finalizar)

Muy buena experiencia pedagógica, muy sacrificado, pero vale la pena. Este año ya es menos trabajo porque el primer año es más difícil, hay que ponerlo en marcha desde cero y vas un poco a tientas.

El balance es muy positivo, aunque hubo algún alumno, excepcional (un porcentaje muy muy pequeño), que no se motivó, la gran mayoría sí que se unieron y se animaron.

Otro elemento destacable es que este tipo de proyectos ofrecen también la oportunidad para conocer el patrimonio de un modo diferente. Especialmente positivo para alumnos inmigrantes.

Otro factor positivo fue la mejora de la integración de las relaciones de toda la comunidad educativa: mejoraron entre los alumnos, por la convivencia y el trabajo cooperativo, unió a las clases (a los tres segundos). Además, también ha creado un buen clima entre el profesorado y los alumnos. Y también ha estrechado lazos con las familias (se hicieron tres reuniones para informarles del proyecto y sobre su posible colaboración. Las familias se involucraron bastante). Definitivamente, este proyecto estrechó los lazos de la comunidad educativa.

Entrevista 16

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **Mare de Déu de Lourdes.**
- Nombre del responsable del proyecto: **Joan Bustos**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Mataró, Barcelona.**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **toda la ESO.**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **PROJECTE LECTURA JOVE**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **3 sesiones de formación en la biblioteca Pompeu Fabra (1.30 h cada una) + 3 meses de trabajo fuera del Centro, en horario extraescolar + 1 h semanal a lo largo de 3 meses en horario escolar (asignatura complementaria *Món dels llibres: Mundo de los libros*).**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

- **Lengua y literatura catalana**
- **Educación visual y plástica**
- **Tutoría**
- **Món dels llibres**

- División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas):

Canalizada a través de las áreas de lengua y de tutoría

-La realización del "PROYECTE LECTURA JOVE", ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año? ***Este es el séptimo curso escolar en que se lleva a cabo.***

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

A partir de una conversación informal con una exalumna, bibliotecaria, y la necesidad de encontrar algún incentivo para que un grupo difícil de 4º de la ESO leyera.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura. Esta dimensión debería ser respondida por el profesor/a de Lengua y Literatura.)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

El enfoque es competencial y no se contempla una relación directa con el currículum "oficial".

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

Se pretende dotar de sentido el acudir a una biblioteca y pedir en préstamo un libro preseleccionado para leerlo y elaborar en grupo un producto (booktrailer) apto para ser visto y valorado por los demás. E incluso para incitar a la lectura a sus iguales. Todo se enmarca en un contexto de no-usuarios habituales de las bibliotecas (y es obvio añadir "de no-lectores").

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

La realidad es compleja y ante un reto hay que buscar colaboración de las disciplinas que haga falta.

3.4. ¿Qué competencias?

Lectura individual con un fin. Adquisición de elementos para planificar y llevar a cabo

un proyecto. Trabajo cooperativo. Gestión de recursos. Cumplimiento de plazos y de requisitos formales.

3.5. ¿Qué contenidos?

Discurso(s) narrativo(s). Recursos para narrar. Trama. Storyboard. Correlación lenguaje-imagen. Conceptos básicos de lenguaje fílmico.

3.6. Puede describir los pasos del desarrollo del proyecto (desde que se plantea hasta que se evalúa; no se pretende un cronograma, pero sí una aproximación al desarrollo del proyecto, que pueda darnos una idea de cómo se hizo).

Determinación del “menú” de lecturas que se ofrece para cada nivel. Visionado de trabajos de otros cursos y análisis. Conocimiento de la biblioteca y de sus prestaciones. Préstamo y lectura individual. Elaboración de los equipos de trabajo. Formación en recursos narrativos. Elección conjunta del libro del que se filmará el booktrailer. Elaboración del storyboard y discusión. Producción y postproducción. Cumplimiento de plazos y requisitos. Entrega del trabajo. Proyección y valoración. Auto y coevaluación. Concesión pública de premios. Difusión de los trabajos.

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

A través de una rúbrica elaborada por un “jurado” interdisciplinario (profesores de diferentes áreas y también por no-docentes). La coevaluación es incluso más rigurosa que la valoración de los adultos.

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Para evidenciar la interrelación entre el lenguaje narrativo de la novela y lo audiovisual.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Se aprovecha así el bagaje de espectador que todos los alumnos tienen, con el fin de dinamizar el bagaje lector (que en algún caso es casi inexistente).

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- Ver cortometrajes

- Ver largometrajes

- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada

- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.)**

- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.)**

- Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.)

- Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.)
- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Visualizar obras actuales
- Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes)
- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.)
- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad
- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes
- Otros:

Visualizar *booktrailers* realizados por compañeros de cursos anteriores. El mensaje es “si ellos han podido, vosotros también”.

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales
 - Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:
 - Cortometraje
 - Anuncio publicitario
 - Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)
 - ***Booktrailer***
 - Videoblog

- Videoclip
 - Otros
- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó
- **Filmación y edición de imágenes reales**
 - Animación
 - Otros (especificar):
- Qué medios utilizaron:
- Cámaras profesionales
 - Cámaras para uso doméstico
 - **Móviles**
 - Otros:
- **Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro)**

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas**
- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)
- Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra
- Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.)

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto**

(ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.)

- Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.)

- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.)

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.)

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento)

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

ATENCIÓN: SE HA TRABAJADO FUERA...Y NO HA HECHO FALTA NUNCA ENSEÑARLES A UTILIZAR EL MÓVIL PARA FILMAR. NOS HEMOS LIMITADO A RECOMENDAR ALGÚN PROGRAMA DE EDICIÓN DE VÍDEO SENCILLOS...Y ELLOS HAN PROPUESTO OTROS MÁS COMPLICADOS.

- Desarrollar diferentes destrezas técnicas (por ejemplo: los alumnos han aprendido a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; han aprendido a filmar con una cámara profesional; a editar vídeo y a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.)

- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras

audiovisuales (por ejemplo: procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.)

- Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (por ejemplo: si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.)

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

UNA MEDIA DE 7. EL RESULTADO PUEDE OSCILAR AL ALZA (O A LA BAJA) DEPENDIENDO DE LA PROMOCIÓN.

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

IDEM RESPUESTA ANTERIOR.

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- Falta de tiempo
- Falta de recursos
- Falta de formación del profesorado
- Falta de interés por parte del alumnado
- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar):

LA MAYOR DIFICULTAD ES LA FALTA DE CULTURA EN EL ÁMBITO DE TRABAJO COOPERATIVO. UNA VEZ SE DAN CUENTA DE QUE TIENEN QUE COOPERAR PARA SALIR AIROSOS, SE SUELEN REPARTIR LAS TAREAS EN FUNCIÓN DE LAS APTITUDES DE CADA UNO.

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

NO. NUESTRA PRETENSIÓN ES DOTAR DE SENTIDO LA LECTURA, INCITAR A LEER A TRAVÉS DE UN RECURSO, NO HACER PELÍCULAS.

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

A LO SUMO, PERFILAR, MEJORAR Y, POR QUÉ NO, DIFUNDIR EL PROYECTO VIGENTE

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

LA PARTICIPACIÓN GENEROSA DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA, QUE CONSIGUE TODOS LOS EJEMPLARES NECESARIOS DE LOS LIBROS SELECCIONADOS Y QUE PAGA UN FORMADOR EXTERNO PARA “APRENDER” A “LEER” Y A “EXPLICAR” HISTORIAS.

LA BÚSQUEDA DE PATROCINADORES PARA PREMIAR CON ALGO MÁS QUE UNA BUENA NOTA EL TRABAJO DE LOS MEJORES.

LA IMPARTICIÓN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (Y TAMBIÉN DE ALUMNOS DE OTROS CENTROS) POR PARTE DEL EQUIPO.

Entrevista 17

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **IES Alonso Quijano**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Argamasilla de Calatrava (Ciudad Real)**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **2º ESO (los alumnos de 1º de Bachillerato ayudaron a colocar los decorados).**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **“Much ado about nothing“ Curso 2015-2016**
- Responsable/s del proyecto: **María José Pérez Blaya (Plástica y Artes Visuales)**
Mercedes Valero Villa (Inglés)
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **1 mes entero de preparación los miércoles (entre 2/ 2,30 horas), 2 semanas rodaje, 1 semana de post producción**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

Taller artístico e Inglés en paralelo

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

La profesora de inglés seleccionó la obra, dentro de las que ofrecía la editorial que organizaba el concurso. Esta materia se encargó de preparar la parte textual y la

dirección de actores: leyeron la obra en clase, visionaron una adaptación cinematográfica, repartieron los personajes y, para entenderlos, estudiaron sus perfiles y tradujeron el sentido de ciertas frases clave.

Por otra parte, en el taller artístico prepararon la puesta en escena (al principio pensaron en hacer un croma; más tarde lo desestimaron buscando un efecto más teatral, que es lo que pensaron las profesoras que buscaba la editorial). También se encargaron de la filmación y de la edición.

En común se buscó una banda sonora apropiada a la época.

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Puntual, pero dentro del interés de utilizar el vídeo como herramienta estimulante para los alumnos.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

Prácticamente todos los años se realiza algún audiovisual. La profesora de Plástica con sus alumnos de un curso determinado, implicando a los alumnos de varios cursos o bien en colaboración con otras materias, como fue este caso.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

A partir de un concurso de una editorial que le llegó a la profesora de inglés y se vio como una oportunidad para hacer un proyecto en común, interesante y estimulante para los alumnos.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

Al ser una actividad extraescolar más que integrarse dentro de una unidad concreta formaría parte de los contenidos que se citan, más abajo, en el punto 3.5.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

De los objetivos generales:

- **Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica.**
- **Hacer de la lectura de textos en lengua extranjera una fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores desde una perspectiva plurilingüe.**

De los objetivos específicos:

- **Trasladar a los alumnos aspectos de la cultura británica y propiciar una comparación con su propia cultura a través del conocimiento de textos literarios.**
- **Proporcionar a los alumnos herramientas para expresarse, tanto de forma oral como por escrito, acerca de temas que les resultarán interesantes y motivadores.**
- **Dar a los alumnos la oportunidad de reciclar y repasar el vocabulario y las estructuras que van aprendiendo.**
- **Permitir a los alumnos evaluar su propio progreso con diferentes ejercicios de auto-evaluación.**
- **Hacer posible que los alumnos se conviertan en mejores estudiantes de idiomas, y también más independientes. Se les anima a utilizar las secciones de referencia (apartado de gramática, listas de vocabulario), diccionarios, fuentes de consulta, así como materiales multimedia en casa.**
- **Contribuir a que los alumnos de Secundaria disfruten de las clases de inglés**

gracias a materiales motivantes: canciones de moda, juegos y materiales audiovisuales.

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

- **Comprender la interacción que se produce entre distintas áreas de conocimiento (Plástica, Inglés, Historia y Música) cuando se lleva a cabo una dramatización de obra clásica.**

3.4. ¿Qué competencias?

- **Competencia socio-lingüística. Se desarrollará la capacidad de reconocer e incorporar al uso del lenguaje información sobre la relación entre los interlocutores, el contexto de la comunicación, y de adaptar el lenguaje, el tono, el registro y el estilo según las reglas del marco socio-cultural en el que tiene lugar la comunicación.**
- **Competencia estratégica. La capacidad de reconocer, prever y solucionar problemas y fallos en el proceso de comunicación.**
- **Competencia en tratamiento de la información y competencia digital: El conocimiento de una lengua extranjera facilita la utilización de recursos digitales para que el aprendizaje ayude a resolver situaciones de comunicación durante la representación teatral. Buscar, obtener, procesar y comunicar información sobre el contexto de la obra teatral y transformarla en conocimiento que se aplica en los diálogos.**
- **Competencia social y ciudadana: En lengua extranjera es especialmente relevante el trabajo en grupo a través de la dramatización, gracias a ellas se producen interacciones y se aprende a participar en el momento adecuado y a escuchar a los demás, se desarrolla la habilidad para declamar adecuadamente y tomar decisiones valorando las aportaciones de los compañeros, conseguir**

acuerdos, y, en definitiva, se favorece aprender de y con los demás, así como a comprender, respetar y apreciar las diferencias y rasgos de identidad de otros individuos, grupos y culturas de otras épocas.

- **Competencia artística y cultural:** A través de la dramatización se llega, específicamente a un acercamiento a manifestaciones culturales propias de la lengua y de los países en los que se habla.
- **Competencia para aprender a aprender:** El aprendizaje de la lengua extranjera mejora la capacidad lingüística general aportándole nuevas potencialidades y recursos diferentes para la comprensión y expresión, facilitando o completando la capacidad de alumnos y alumnas para interpretar o representar la realidad y así construir conocimientos, formular hipótesis y opiniones, expresar y analizar sentimientos y emociones. Al incluir contenidos directamente relacionados con la reflexión sobre el propio aprendizaje cada alumno puede identificar cómo aprende mejor y qué estrategias hacen su aprendizaje más eficaz. El desarrollo de estrategias diversas de aprender a aprender prepara al alumnado de forma progresiva en la toma de decisiones que favorecen la autonomía para utilizar y para seguir aprendiendo la lengua extranjera a lo largo de la vida.
- **Competencia en autonomía e iniciativa personal:** Fomenta el trabajo cooperativo en el aula, el manejo de recursos personales y habilidades sociales de colaboración y negociación, lo que supone poner en funcionamiento determinados procedimientos que permiten el desarrollo de iniciativas y toma de decisiones en la planificación, organización y gestión de la puesta en escena de una obra teatral, propiciando así la autonomía y la iniciativa personal.
- **Competencia emocional:** El estudio de la lengua inglesa contribuye a que el alumno llegue a conocerse mejor a sí mismo y aumente también el conocimiento que tiene de sus posibilidades. Podrá, a partir de lo anterior, abordar cualquier actividad asumiendo sus retos de forma responsable y de establecer relaciones

con los demás de forma positiva. El desarrollo de la competencia emocional siempre está asociado a una relación positiva con los otros. El autoconcepto, autoconocimiento, autoestima ajustada, el uso de un lenguaje asertivo y el autocontrol en las distintas situaciones que tienen lugar en el proceso de aprendizaje de una lengua en grupo es la manifestación más clara de esa competencia emocional

3.5. ¿Qué contenidos?

Se han tratado los contenidos que aparecen en los bloques 1 (Competencia oral: hablar, escuchar y conversar), 2 (Competencia escrita: leer y escribir) y 4 (Aspectos socioculturales y conciencia intercultural) de la Programación general que en el curso 2015/16 se redactó según la LOE y no la LOMCE que para 2ºESO ha entrado en vigor en el presente curso (2016/17)

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

El Departamento de inglés:

- Eligió una de las comedias de Shakespeare "*Much Ado About Nothing*" (entre las obras que venían como opción para el concurso y marcadas por la editorial). De ella se representó el Acto 2, escenas 1,2 y 3. La representación se realizó a partir de la versión de Alistair McCallum publicada por Oxford University Press .
- Visionaron una versión cinematográfica de la obra, realizada por Kenneth Branagh
- Se hizo una selección para asignar los personajes a los alumnos de perfil más adecuado , leyeron la obra, se aprendieron los textos y ensayaron la puesta en escena.

El taller artístico:

- Hicieron pruebas para hacer los fondos con un croma, pero lo desestimaron y

optaron por una puesta en escena clásica.

- Montaron una escenografía, elementos móviles, y reelaboraron algún atrezzo, etc.
- Filmaron, grabaron audio y editaron la representación.

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

No se evaluó de manera específica porque era una producción para presentar a un concurso. Si se realizó una autoevaluación tras el primer visionado de la obra y se comparó con otras presentadas a concurso.

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Para poner en primer plano el contexto en el que se produce la obra, hecho que ayuda a la mejor comprensión de la misma tanto desde el punto de vista físico (vestuario, escenarios, etc.) como el de los valores (honor...) específicos de cada época literaria.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Estudian en paralelo la obra y la adaptación al cine lo que hace que les despierte el espíritu crítico, haciéndoles ver claramente la diferencia entre lenguajes, literario y cinematográfico.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué

frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente x

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes: sí (vieron tutoriales, vídeos informativos para preparar el croma, etc.)**
- **Ver largometrajes: sí (vieron una película, una adaptación cinematográfica...)**
- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada
- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí, a nivel básico**
- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): sí (para la planificación de la filmación)**
- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): sí**
- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí (buscaron una banda sonora coherente con el tipo de representación que se pretendía)**
- Otros: visionado de imágenes y cortos que representasen el vestuario de la época

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí (una adaptación cinematográfica de la obra)**

- Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes)
- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.)
- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad
- **Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes: sí, en el concurso de la editorial**
- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales x

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje x

- Anuncio publicitario
- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)
- *Booktrailer*
- Videoblog
- Videoclip
- Otros

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- Filmación y edición de imágenes reales x

- Animación
- Otros (especificar):

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- Cámaras para uso doméstico
- Móviles
- **Otros: Cámara compacta (fotografía) y una grabadora para audio (más un trípode y unos focos)**
- **Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): sí**

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí**
- **Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido): sí**
- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí**
- Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.)

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí**
- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): sí**
- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y

recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.)

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.)

- **Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí**

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí**

- **Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): sí**

- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí**

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

9

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

9

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- Falta de tiempo: sí (tuvieron emplear tiempo fuera del horario del aula: recreos, tardes, etc.)

- Falta de recursos: sí, los decorados se hacen todo con elementos reciclados: cartones, elementos traídos de casa o piezas de atrezzo reutilizadas de otros proyectos, etc. Los materiales para realizar los audiovisuales son propiedad del profesor.

- Falta de formación del profesorado: sí (estaría bien que otros profesores estuvieran más formados en este ámbito y se implicaran más)

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

La profesora responsable de este proyecto es licenciada en Bellas Artes, especialidad diseño gráfico y audiovisuales. Con el tiempo se ha ido actualizando, por su cuenta, de

forma autodidacta. Ahora no tiene mucho tiempo para hacer cursos, pero en el futuro, cuando pueda otra vez, sí que le gustaría.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí, segurísimo

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Entrevista 18

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **IES Bovalar**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Castellón de la Plana, Castellón**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **3º ESO (Curso 2015-2016)**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **Lazarillo de Hollywood (+ Pícaros refugiados)**
- Responsable/s del proyecto: **Toni Solano (Profesor de Lengua Castellana y Literatura)**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **segundo trimestre (Enero – Marzo) (en el tercer trimestre se llevó a cabo la segunda parte de este proyecto, el proyecto Pícaros Refugiados en el que se relacionaba el mundo de la picaresca y el de los refugiados sirios)**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):
Lengua Castellana y Literatura (también contamos con apoyo puntual de Plástica para el lenguaje cinematográfico y Geografía e Historia para el tema de las migraciones)
- División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)
Cuando tratamos el tema del cine, desde el área de Plástica colaboraron con el lenguaje cinematográfico.
- La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie

de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Frecuentemente se realizan proyectos que enlazan la educación mediática y la educación literaria. Desde el año 2010 participo coordinando diversos proyectos colaborativos en red con otros compañeros: Homenaje a Miguel Hernández, Callejeros literarios, Un paseo con Antonio Machado, Piénsame el amor y te comeré el corazón, El barco del exilio, Cuentos 20 años después..., Quijote News. Todos ellos tienen en común la introducción de códigos audiovisuales, generalmente con la realización de cortometrajes. También he desarrollado proyectos de modo individual, como Celestina films, Vamos a venderlo todo, Entrevistas a Lázaro de Tormes o Lazarillo de Hollywood.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

Es recurrente en mi práctica desde 2010.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Lazarillo de Hollywood surgió en las Jornadas Novadors 2015, en la que nos preguntábamos si los jóvenes entenderían hoy el cine mudo. Para responder a esta pregunta, me planteé realizar este proyecto y descubrí que muchos adolescentes no conocían el cine mudo, pero algunos sí que habían visto películas de este género y les gustaba.

En cuanto al apartado de Pícaros refugiados, surgió a partir de Aylan project y del blog colaborativo “Maestros con los niños de Siria”, lo que me permitió enlazar la novela picaresca con el tema de los niños refugiados.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

Literatura de los Siglos de Oro: novela picaresca.

Tipologías textuales: narración, descripción y diálogo.

Técnicas de trabajo: esquema, resumen, guion, búsqueda de información

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- Leer y comprender el Lazarillo de Tormes
- Entender el contexto social de los Siglos de Oro
- Asimilar las características principales de la novela picaresca
- Conocer y valorar el patrimonio cinematográfico
- Conocer los elementos básicos de la narración fílmica
- Preparar y realizar resúmenes y guiones narrativos
- Preparar un proyecto de trabajo audiovisual
- Asignar roles y trabajar en equipo
- Trabajar la edición y publicación de vídeos
- Elaborar una memoria de trabajo
- Exponer un proyecto en público
- Aprender a discutir sobre literatura y cine

(a los que cabe añadir todos los objetivos del apartado “Pícaros refugiados” que complementan los anteriores, pero amplían las competencias cívicas, digitales y comunicativas)

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

- Comunicación audiovisual
- TIC
- Educación para la paz y la protección de la infancia
- Valores, trabajo en equipo...

3.4. ¿Qué competencias?

Todas, aunque especialmente la Competencia en Comunicación lingüística, la competencia digital y la conciencia y expresiones culturales.

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Narrativa del Siglo de Oro: Lazarillo de Tormes**
- **Características de la novela picaresca y del carácter del pícaro como personaje arquetípico**
- **Elementos de la narración literaria y elementos de la narración cinematográfica**
- **La narración en primera persona**
- **Comprensión lectora**
- **Expresión escrita: capacidad de síntesis; adaptación de la obra al medio cinematográfico; escritura de un guion literario (en Pícaros refugiados: búsqueda de información y síntesis de contenidos relevantes, planificación de una narración extensa, organización de la trama narrativa, redacción de textos narrativos complejos, edición ortotipográfica de textos digitales)**
- **Expresión no verbal, dramatización**
- **Expresión oral: exposición-presentación del cortometraje a los compañeros**
- **Capacidad de escucha y observación**
- **Desarrollo de capacidades críticas (autoevaluación y coevaluación)**

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

Fase 1:

- **Lectura del Lazarillo de Tormes con pautas para su comprensión**
- **Selección de fragmentos y resumen de anécdotas (cada alumno elegirá al menos tres)**
- **División de la clase en grupos**
- **Asignación de roles en el grupo**

Fase 2:

- **Elaboración de guiones narrativos**
- **Preparación de los elementos escénicos y técnicos (vestuario y decorados, etc.&)**
- **Rodaje y montaje de vídeo**

Fase 3:

- **Supervisión y publicación**
- **Redacción de las memorias**
- **Exposición de los proyectos**
- **Evaluación global del proyecto**

En “Pícaros refugiados”:

- 1.- Búsqueda de información y síntesis**
- 2.- Elaboración de guiones.**
- 3.- Redacción de novelas.**
- 4.- Revisión de los borradores finales.**

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Fase 1:

- **Competencia lectora, Lectura comprensiva y expresión oral**
- **Elaboración de los resúmenes, coherencia, cohesión, adecuación**
- **Atención y participación en clase**
- **Respeto del trabajo en grupo**

Fase 2:

- **Funcionalidad y corrección de los guiones**
- **Creatividad y originalidad en el enfoque**
- **Pertinencia de los elementos escénicos**
- **Resolución de rodaje y montaje**

Fase 3:

- Puntualidad en los plazos de entrega
- Adecuación de formato de vídeo
- Créditos y presentación
- Entrega de memorias y coevaluación

* Y para incrementar la nota: se valoraron muy positivamente las aportaciones originales relacionadas con el estudio de la obra o de la época. Así como la creatividad, tanto técnica como artística.

(En “Pícaros refugiados”:

PÍCAROS REFUGIADOS

	<i>Poco conseguido</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Excelente</i>	<i>Total</i>
Búsqueda de información	Pocas fuentes o no reseñadas	Señala un número aceptable de fuentes	Las fuentes son diversas y fiables	
Selección de datos para la novela	Los datos buscados no aparecen	Aparecen algunos datos buscados	Se integran en la narración gran cantidad de datos	
Planteamiento del guion	El guion es confuso o poco elaborado	Se traza un guion aceptable	El guion es original y completo	
Relación con la novela picaresca	Apenas incluye características de la picaresca	Se intuye un paralelismo con la picaresca	Fuertes vínculos con la picaresca	
Texto narrativo	No respeta convenciones del género	Se mantiene el hilo narrativo	El texto narrativo está bien configurado	
Descripciones y diálogos	No hay apenas descripciones o diálogos	Se alternan las distintas tipologías	Buena combinación de descripciones y diálogos	
Originalidad	Poca creatividad en la narración	Se aprecian elementos originales	Gran despliegue de creatividad	

Ortotipografía	Numerosos errores de ortotipografía	Algunos errores no muy graves	Apenas hay errores ortotipográficos
Cumplimiento de plazos	Se han superado los plazos de entrega	Se han apurado los plazos	Se entrega con holgura dentro de los límites
Trabajo en equipo	No ha habido reparto de roles	Interacción aceptable	Buen trabajo en equipo

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

En el contexto actual, es fundamental manejar distintos códigos comunicativos y por ello hay que trabajarlos en el aula. Los códigos audiovisuales se comparan con los textos escritos y se trabaja principalmente la conversión de unos a otros: realizar un videopoema, un cortometraje a partir de un fragmento literario, un *booktrailer*, etc.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Todas mis experiencias en este sentido han sido positivas, y el alumnado que participa en ellas las valora también como útiles, motivadoras, enriquecedoras y, sobre todo, perdurables. Vale la pena escuchar sus opiniones: <https://youtu.be/w2b32rrcUtw>

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente **X**

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes: sí**
- **Ver largometrajes: sí (*El maquinista de la General* con Buster Keaton)**
- **Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada sí**
- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí**
- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): sí**
- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.) (en parte, con colaboración de profes de Plástica)**
- Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.):
- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Visualizar obras actuales
- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): sí (Keaton, Lloyd, Chaplin...)**
- **Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras**

(guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.) sí

- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad
- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes
- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales: **sí**

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje

- Anuncio publicitario
- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)
- *Booktrailer*
- Videoblog
- Videoclip
- Otros:

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- Filmación y edición de imágenes reales

- Animación
- Otros (especificar):

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales
- Cámaras para uso doméstico**
- Móviles**
- Otros:

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): sí (los cortometrajes se visualizaron en clase y tras verlos se realizó una coevaluación)

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí**
- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)
- Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra
- Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): sí**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí, información sobre la época del Lazarillo para contextualizarla...

- Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): sí, era una tarea fundamental en “Pícaros refugiados”

- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.) sí, era una tarea fundamental en “Pícaros refugiados”

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.) sí, hablamos de ello en “Pícaros refugiados”. De hecho, vinieron unas voluntarias de Cruz Roja que habían estado en campos de acogida de Grecia para contrastar la información que habían obtenido de los medios.

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí

- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.):

- Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos: **8**

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje: **8**

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?:

- Falta de tiempo (quizá porque era demasiado ambicioso y tuvimos que dejar de lado ciertos contenidos del currículo no tan importantes)

- Falta de recursos

- Falta de formación del profesorado

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

- Sí, en mi caso a través de la autoformación en proyectos de este tipo, y la profesora de Plástica por su conocimiento del lenguaje audiovisual

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

- Seguimos formándonos en este campo, tanto en proyectos como en lenguajes audiovisuales

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Por supuesto que sí

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Aunque la dedicación en el aula a estos proyectos exige dejar de lado muchos contenidos del libro de texto, vale la pena abordarlos por su valor competencial y por la gran implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje. En todas las autoevaluaciones valoraban positivamente este tipo de proyectos.

Finalmente, la extensión “Pícaros refugiados” constituyó un elemento fundamental para complementar el proyecto Lazarillo de Hollywood.

Entrevista 19

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

-Nombre del centro: **IES Rodanas**

-Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Épila (Zaragoza)**

-Curso en el que se implementa el proyecto: **4º ESO (diversificación)**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

-Nombre del proyecto, taller o actividad: **Capitán (cortometraje curso 2015-2016)**

-Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **4 meses (1º trimestre y mes de enero)**

-Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

Tutoría, Lengua y Literatura, Plástica, Inglés, Música

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

Tutoría y Lengua y Literatura (misma profesora): desde tutoría se plantea la actividad, es una forma de trabajar y reflexionar sobre valores y diversos temas de convivencia, a la vez que se trabajan dichos valores (trabajo en equipo, solidaridad, cooperación, resolución pacífica de conflictos, asertividad, etc.)

Lengua y Literatura: se trabaja cómo escribir un guion. El año pasado trabajaron Platero y yo y el Quijote. Platero y yo entraba dentro de los contenidos curriculares para 4º de la ESO y El Quijote se trabajó algo también coincidiendo con el cuarto

Centenario de conmemoración de la muerte de Cervantes.

Para escribir el guion, la idea la generan los alumnos y a partir de ahí se trabaja primero la estructura narrativa y todos los aspectos relativos a esta hasta completar el guion. Los alumnos llevan el peso de la invención, de la escritura, la profesora orienta, aconseja y apoya.

Plástica: se encargan de elementos decorativos, carteles, etc.

Inglés: se encarga de los subtítulos

Música: aportan la parte relativa al sonido: captación sonido, programa edición sonido, derechos autor, conocimiento de bancos de recursos en Internet, etc.

-La realización de aquel proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.? ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

El primer curso que hizo un corto fue el de 2012-2013. Desde entonces todos los años repiten.

Siempre han trabajado con el grupo de 4º, generalmente con el grupo de diversificación.

*¿Por qué? **El grupo de diversificación permite trabajar mucho mejor por proyectos, dado que las asignaturas están agrupadas. Por ejemplo, el área de Ciencias y Humanidades reúne Historia contemporánea y Lengua y literatura, las da una sola profesora (yo).***

¿Cómo empezó?

El primer año lo propuso la orientadora para trabajar valores y otros temas

transversales en tutorías. A raíz de esto, y del conocimiento del certamen Cine y Salud (certamen que se celebra en el mes de abril, cortometrajes que potencien valores asociados a la salud; con adolescentes) se animaron a hacer un corto y a enviarlo al certamen.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad?

No hay una unidad didáctica clara. El proyecto se diseña como un añadido a la programación. Es un refuerzo de diversos aspectos.

En esta ocasión trabajaron Platero y yo y el Quijote. Así como la elaboración de un guion cinematográfico.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- **Leer y conocer la obra de Juan Ramón Jiménez como parte de la literatura del siglo XX, concretamente Platero y yo.**
- **Reflexionar sobre el formato de las obras de teatro y su relación con el guion cinematográfico moderno (hallar parecidos: configuración del texto, acotaciones, etc.)**
- **Aprender a escribir diálogos de teatro/cine.**
- **Aprender a redactar de forma coherente y realista.**
- **Fijarse en la ortografía y repasar las normas ortográficas vistas hasta el momento, con especial énfasis en los signos de puntuación.**
- **Mejorar las destrezas orales a través del recitado de textos (dicción, ritmo, pausas, expresión no verbal coherente con lo que se está diciendo, etc.).**
- **Promover la creatividad en el alumnado**

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

- **Valores como la salud, el compañerismo, trabajar en equipo y el cuidado de los animales.**
- **Uso de las TIC y medios de comunicación**
- **Intercultural (se rodó en colaboración con la comunidad gitana)**

3.4. ¿Qué competencias?

- **Lingüística**
- **Digital**
- **Conciencia y Expresiones culturales**

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Literatura del siglo XX (Juan Ramón Jiménez, Platero y yo)**
- **Forma de los textos teatrales**
- **Ortografía: signos de puntuación**

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

Para escribir el guion, comenzamos viendo en tutoría algún cortometraje que fomente los valores educativos y ciudadanos. Después, el alumnado propone qué tema le gustaría trabajar. En este caso tuvieron muy claro que les interesaba el tema de los animales, por lo que hicimos una lluvia de ideas con ellos y salió el tema de los "quintos", que suelen comprar un burro para celebrar la fiesta y querían denunciar ese aspecto. Les pasamos un documento sobre cómo escribir un guion cinematográfico y usamos el proyector de clase para ir escribiéndolo todos juntos.

La idea de Platero y yo se nos ocurrió al grupo de profesores. Nos pareció interesante, ya que teníamos la idea del burro, enlazarlo con algún tema del currículo de 4º de ESO, y Juan Ramón Jiménez era perfecto.

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

2 formas:

- **Autoevaluación de todos los aspectos: qué les ha gustado más y menos, qué les ha sorprendido, qué has sentido cuando has visto el trabajo hecho, qué has aprendido, etc.**

- **Trabajo de los profesores (en conjunto) hacia los alumnos:**

evalúan aspectos a mejorar, corregir al año siguiente; no se pone nota

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Para visualizar obras que conozcan, trocitos (adaptaciones de obras conocidas o adaptaciones de clásicos) o vidas de autores (documentales, reportajes).

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Como elementos motivadores. Para un alumno adolescente, ver una película es más fácil que leer el libro. La película es como puerta para que se interesen por una obra. En ocasiones tan solo hay que poner el tráiler y ya se enganchan.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente x

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes: sí (los que han hecho otros alumnos como ellos)**

- Ver largometrajes

- **Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada: sí (analizan los guiones propios en comparación con la obra acabada para reflexionar sobre todo el proceso de creación y su evolución: cómo evoluciona la idea desde el principio hasta el final, del papel a la pantalla...)**

- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí**

- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): sí (en tutoría)**

- Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.)

- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí (en música)**

- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí**

- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): sí (en ciencias sociales vieron algo de Chaplin; también Méliès)**

- **Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.): sí**

- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca

- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad

- **Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes: sí (en el Certamen Cine y salud organizado por el Gobierno de Aragón y en la muestra de CinemaJove de Valencia)**

- Otros: **conocen certámenes de cine educativo: Cine y Salud; cómo se manda el vídeo, subir el vídeo a plataformas online etc.**

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales: **sí**

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- **Cortometraje x**

- Anuncio publicitario

- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)

- *Booktrailer*

- Videoblog

- **Videoclip x**

- Otros

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- **Filmación y edición de imágenes reales x**

- Animación

- Otros (especificar):

- Qué medios utilizaron:

- **Cámaras profesionales x (la alquilaron a un estudio de fotografía)**
- Cámaras para uso doméstico
- **Móviles x (para la preproducción – creación del *storyboard*, diseño de producción, etc.- y para aspectos puntuales documentales durante la grabación)**
- Otros:
- **Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): sí (Hacen un estreno “privado” en la biblioteca del centro que es todo un evento: los alumnos invitan a sus familias y profesores. Una vez hecho el estreno, se presenta en abierto al resto de los alumnos del instituto. Después ya se presenta a certámenes y se comparte en redes como Youtube.)**

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí**
- **Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido): sí**
- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí**
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): sí**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto**

(ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí

- Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): sí

- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.)

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.): sí

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Los alumnos desarrollaron diferentes destrezas técnicas (han aprendido a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; han aprendido a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí (las subrayadas)

- Los alumnos comprendieron diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): sí

- Los alumnos reflexionaron, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (ejemplos:

si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí (las subrayadas)

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

8

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

9

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- Falta de tiempo x (también se usan recreos y horas extraescolares)

- Falta de recursos

- Falta de formación del profesorado

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

Los profesores implicados llevan cuatro cursos realizando seminarios sobre

realización audiovisual: INTEF, Doceo (CPR centro de profesores-cursos de formación permanente de profesores).

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí, la idea es cada año aumentar un poquito más y continuar mejorando.

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Lo recomendaría a todos los profesores. Es sacrificado, pero al final merece la pena. Sobre todo, por parte de los alumnos. Hacen más piña. Se rompe la barrera profesor-alumno. Maduran más rápido. Además de la implicación de los alumnos dentro del proyecto, también hay alumnos que, habiendo participado en años anteriores, quieren continuar de apoyo, dentro de sus posibilidades horarias, por lo que se refuerzan más vínculos dentro de la comunidad educativa.

Entrevista 20

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **INS Serrallarga**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Blanes, Girona**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **2º ESO (curso 2014-2015)**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **El conde Lucanor, *in plain spanish***
- Responsable/s del proyecto: **Lourdes Doménech (profesora de Lengua Castellana y Literatura): autora y directora del proyecto**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **8 horas de clase y muchas tardes**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):
Lengua Castellana y Literatura y colaboración transversal: Ciencias Sociales y Educación Plástica
- División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)
Lengua Castellana y Literatura: idea y dirección general del proyecto
Aposos: Ciencias Sociales (contexto) y Educación Plástica (dibujos)
- La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie

de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Se ha implicado en bastantes proyectos que cumplen estas características: *Robo News, Quijote news, Videopoemas, Un paseo con Machado...*

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

A partir de 2002 – Proyecto de radio (lo hicieron con casetes, doble pletina...). Con vídeo, a partir de 2004...

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

A raíz de unos vídeos de Common Craft que había visto. Me gustó este sistema y pensé que sería una buena forma de contar cuentos. Como en segundo leen siempre un clásico (Lazarillo o cuentos del Conde Lucanor), se me ocurrió que podría ser una buena ocasión. Y el caso del Conde Lucanor se ajustaba muy bien para poder hacerlo.

A parte, formo parte de un grupo de profesores que, bajo el lema #yotambiénhagolosdeberes, probamos primero las tareas antes de proponerlas en el aula. Así adelantamos a las posibles dificultades que puedan surgir. Así me di cuenta de que no podían grabar el audio y las imágenes al mismo tiempo (primero grabaron el audio bien y luego las imágenes siguiendo el ritmo de la narración).

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

En segundo de la ESO introduzco la lectura de un clásico al mismo tiempo que enseño los aspectos narrativos que entran por currículo. Ahí es donde entra el proyecto.

Más que una unidad didáctica, la profesora prefiere hablar de secuencia didáctica: hilo conductor con un desarrollo (unas actividades previas que culminan en un proyecto final). *Esta es una secuencia didáctica por sí misma.*

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- Leer de forma comprensiva un clásico: El Conde Lucanor
- Abordar el texto narrativo y sus elementos
- Adaptar un texto narrativo de prosa a una narración audiovisual (*hacer un storyboard y marcar las escenas a través de palabras clave y frases*).
- Trabajar los elementos paraverbales de la expresión oral a través de la lectura en voz alta (locución, lectura expresiva, melódica, clara, alternancia lectura, pausas...)
- Planificar los movimientos de los elementos visuales para crear una narración visual coherente (explicar y conocer el concepto de rúcord)
- Expresión oral (portafolio oral): presentación final, exposición final del proyecto
- Escuchar las críticas de los alumnos de otro curso sobre su proyecto

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

Comunicación audiovisual, TIC, educación en valores (*por el contenido de los mismos cuentos...que es como un recetario para la vida*)

3.4. ¿Qué competencias?

Todas

3.5. ¿Qué contenidos?

- Lectura de clásicos: Cuentos del Conde Lucanor
- El texto narrativo y sus elementos
- La descripción en la narración
- El diálogo en la narración

- Estilos de cita (directo e indirecto)
- Destrezas comunicativas (sobre todo lectura comprensiva y expresión oral)

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

1.-Selección del cuento, ilustraciones y guion gráfico:

- Presentación de la actividad y lectura comprensiva de los cuentos.
- Elección de un cuento.
- División del cuento en escenas.
- Selección y preparación de los elementos necesarios para ilustrar la narración (personajes, escenarios, objetos...).
- Compleción de un guion gráfico.

2.-Grabación de lectura:

Ensayo de la lectura expresiva del cuento (en casa, en el instituto...).

Grabación de la lectura del cuento, en el estudio de radio del instituto.

3.- Grabación de vídeo y edición:

- Con el audio de fondo, ensayo de la disposición de los elementos sobre una superficie blanca.
- Grabación del cuento de manera que el texto y las imágenes estén sincronizados.
- Visionado del resultado.
- Edición del vídeo (inclusión de la carátula y los créditos).

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Se evalúa siempre el proceso. Siempre hay una o varias notas del proceso.

Los alumnos tienen un acta que rellenan en cada clase. Cada uno en su acta pone lo que ellos han hecho en cada clase, lo que han aportado y conforme a las observaciones de la profesora, de ahí se pone una nota.

También se puso una nota del storyboard, de la lectura expresiva del cuento (todos,

cada uno por separado) y otra nota el producto final.

Todo ello se evaluó con diferentes rúbricas para cada elemento evaluado con sus criterios.

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Para comparar lenguaje literario y cinematográfico (por ejemplo, me gustar usar La lengua de las mariposas, porque es una película que recoge elementos narrativos de varios cuentos). También para fomentar la lectura comprensiva llegando a través del audiovisual, reflexión de elementos lingüísticos...

También depende del objetivo: capacidad de comprensión, trabajar una parte del léxico... Es una herramienta, entonces igual que se trabaja con textos literarios, o "textos" orales, están el cine, la televisión...

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Contribuyen a la lectura comprensiva como una herramienta más (corto, largo, making of...), como un discurso más que se puede analizar...

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes**

- **Ver largometrajes (tráiler, fragmentos...)**

- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada

- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.)**

- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.)**

- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.)**

- Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.)

- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí (en este caso, cortometrajes de notodofilmfest y alguna otra cosa, pero no se acuerda; en otros momentos también usa obras enteras o fragmentos para trabajar recursos como por ejemplo la ironía; entre las películas que ha trabajado: *Origen*, *El niño con el pijama de rayas*, *El Olivo*...)**

- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): sí, por ejemplo, Chaplin, *Tiempos modernos*; también me gusta mucho ponerles fragmentos de Hitchcock: *La ventana indiscreta* (para comparar interiores y exteriores); *Pájaros*; *Psicosis* (para**

comentar aspectos narrativos del discurso cinematográfico: la elipsis cinematográfica, la anticipación de la acción a través de la música...) (todos estos ejemplos en otras ocasiones, no en este caso).

- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.)
- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad
- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes
- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje

- Anuncio publicitario

- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)

- *Booktrailer*

- Videoblog (videoentrevistas)

- Videoclip

- Otro: **Videopoemas**

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- Filmación y edición de imágenes reales

- Animación: stop motion

- Otros (especificar): filmación animada

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales
- **Cámaras para uso doméstico (material propio)**
- **Móviles (para pruebas)**
- Otros:
- **Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): dentro del aula y en Internet**

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas (en otros proyectos)**
- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)
- Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.)**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.):**

- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): compararon el texto adaptado y el texto original de los cuentos**

- **Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes**

y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.)

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.)

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento)

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): filmar, editar el vídeo, grabar el audio...

- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.)

- Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.)

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

10

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

9 (porque el proyecto es muy intenso, mucho trabajo)

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- **Falta de tiempo**

- **Falta de recursos**

- Falta de formación del profesorado

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar): **falta de espacio**

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

Autodidacta, ensayo y error.

-Si sí, especificar.

Ha hecho cursos de realidad virtual, pero con ratios elevadas como las de ahora, no veo el momento de poner en prácticas los conocimientos. Por supuesto que seguirá formándose.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí, siempre... Es un aliciente.

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Opinión de las familias: Satisfacción y buena acogida, ... *incluso alguno se pasó a ver lo que estábamos haciendo por las tardes.*

Destaca que el currículo no facilita que se hagan este tipo de proyectos: no tienen ordenadores, ni cámaras, ni el silencio (tenían que ir por la tarde), ni tiempo. Si esto fue posible, lo fue gracias al voluntariado de los alumnos y de la profesora.

En ninguna auditoría, y pasan auditorías todos los años y lleva muchos años en la enseñanza, se ha preguntado por este tipo de proyectos: *lo sabe el equipo docente, lo sabe la dirección, lo comunico a través de correos internos, pero en las auditorías no se preguntan los detalles de la aplicación del currículo.*

Falta algo de apoyo institucional en el sentido de que no hay recursos para llegar a todo: durante un tiempo se ayudó a proyectos de cine en las aulas, ahora se lleva más la robótica. Y no hay personal, ni presupuesto para hacerlo todo. Es más, muchos de los proyectos institucionales tienen el mecenazgo de empresas privadas, porque la Administración no tiene suficientes fondos. Esta circunstancia señala una deriva hacia la gestión compartida de proyectos en los que lo público se da la mano con los intereses privados.

Entrevista 21

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

-Nombre del centro: **IES Son Pacs**

-Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Son Sardina, Palma de Mallorca**

-Curso en el que se implementa el proyecto: **2º de ESO**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

-Nombre del proyecto, taller o actividad: **“Sopa de pedres” (2015): adaptación cinematográfica de un cuento popular.**

- Responsables del proyecto: **José Juan Guijarro (profesor de Lengua Castellana y Literatura y del Taller de cine, optativa de libre designación) y Maria Gràcia Cloquell (profesora de inglés)**

-Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **5 meses desde octubre de 2014 a marzo de 2015**

-Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

Optativa taller de cine.

Recibe colaboración de otras áreas: Música, Lengua Catalana y Literatura, Historia.

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas):

La optativa de cine lleva el peso del proceso general. Las demás materias colaboran con elementos puntuales.

Colaboración con el profesor de Lengua Catalana: tema de la glosa balear, la

improvisación, etc.

Colaboración con el docente de Historia: contextualización: tradición del soldado que regresa de Cuba, cómo eran los trajes que llevaban estos soldados, etc.

Colaboración del área de música: el profesor interpretó al violín la canción que forma parte de la banda sonora (El tema se llama “El meu avi”)

-La realización del proyecto, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año?

Sigue todos los años con el profesor al margen de la materia que imparta. Antes con el taller de cine, ahora también, pese a tener un estatus de “resistencia” ya que la LOMCE amenaza con depurarla. También a través de la propia asignatura que imparte de Lengua Castellana y literatura, pero solo con los grupos que tienen a este profesor.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

Juan José llega al Son Pacs en 1989. En 1990 comienza a interesarse por el tema de los cortometrajes, participa con su centro en el Proyecto Mercurio. Y el primer intento llega en 1993 con el que ganan el 1^{er} premio en la Muestra de Cinema Jove de Valencia.

*** A propósito del Programa Mercurio, el profesor apunta que era un programa de calidad, estupendo. Además, el profesor formado se encargaba de enseñar a sus compañeros. Para esto se le quitaban horas del horario docente. Los centros que participaban mejoraban muchísimo, florecían.**

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

El proyecto surge, lo impulsan los alumnos. Se hace un taller de glosas dentro del taller de cine; eligen el cuento, etc.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura. Esta dimensión debería ser respondida por el profesor/a de Lengua y Literatura.)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

Las actividades que realiza el grupo de alumnos del taller de cine trabajan tanto la competencia lingüística como la de las expresiones culturales de modo que sirve de refuerzo extra de la materia Lengua y Literatura, tanto Castellana como Catalana. No se da, por tanto, dentro de una unidad didáctica concreta. Hay que destacar que los alumnos que cursan esta optativa, el taller de cine, están más preparados y les cuesta menos comprender ciertos temas de las asignaturas que refuerza.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- **Conocer la glosa balear**
- **Practicar técnicas para improvisar glosas (la glosa balear tiene como característica propia que se improvisa)**
- **La interpretación (dramatización, expresión verbal y no verbal)**
- **Aprender las figuras literarias y usarlas con coherencia, cohesión y adecuación**
- **Redactar de forma creativa (guiones, cuentos cortos)**
- **Investigar sobre el entorno económico, cultural y social en el que se desarrolla historia**
- **Aprender los elementos propios de una narración**

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

- **Comunicación audiovisual**
- **Valores cívicos (la solidaridad, sentido de la igualdad, la generosidad...)**

3.4. ¿Qué competencias?

Todas

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Figuras literarias**
- **Narración y elementos de la narración**
- **Contexto histórico, social y cultural en el que se ubica la historia**
- **Cuentos populares**
- **La tradición oral balear y la glosa**
- **Destrezas comunicativas (escritura creativa, expresividad oral)**

3.6. Puede describir los pasos del desarrollo del proyecto (desde que se plantea hasta que se evalúa; no se pretende un cronograma, pero sí una aproximación al desarrollo del proyecto, que pueda darnos una idea de cómo se hizo)

El proceso es similar al que se da en otros proyectos, debiéndose ajustar a cada caso particular:

- 1. Se dan algunos conceptos básicos de teoría de la imagen**
- 2. Tras esto, se pasa a la lluvia de ideas para después escribir una historia, que se concreta, posteriormente en un guion literario. Este a su vez se pasa a guion técnico (muy básico)**
- 3. Lo siguiente es hacer el casting, preocuparse por el vestuario, la música, etc. Todos los elementos de la pre producción.**
- 4. A continuación se suele realizar una excursión para hacer localizaciones (en este caso, al rodarse en diversas localizaciones se hicieron dos salidas). Y se cierra la planificación del rodaje.**
- 5. Después de esto se rueda.**
- 6. Se edita el corto y se le añaden los efectos especiales necesarios en post producción.**

7. Se estrena en el centro: primero en la clase, luego con el resto de las clases. Tras esto se envía a festivales de cine educativo y concursos.

Pasos para escribir el guion:

1. Se parte de la sinopsis del cuento popular
2. Se desarrolla el hilo argumental (como este era muy cortito, apenas unas líneas, lo tuvimos que “inflar”). Así como redactarlo de forma poética siguiendo los conocimientos adquiridos sobre glosa balear.
3. Los profesores le dan una última pasada de corrección

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Se evalúa únicamente al final del trabajo, al final del curso.

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Apoyo y refuerzo, se suelen ver adaptaciones literarias.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

De forma secundaria o prescindible. Es necesario que los alumnos sepan imaginar cuando leen.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué

frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre (y de forma muy actualizada)

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- Ver cortometrajes: sí (mucho, fundamental) los que ya se han realizado en el instituto, o que han hecho chavales de su edad.

- Ver largometrajes: sí (mucho) tráiler o fragmentos

- Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada: sí, mucho

- Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí

- Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): sí

- Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): sí, pero algo menos

- Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí

- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Visualizar obras actuales: sí, pero poco (ven más obras que se han hecho en el centro en años anteriores).

- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): sí, un poco: Méliès, Algo de Hitchcock, casos puntuales para ilustrar determinados aspectos.**
- **Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.): muy poco, puntualmente; Javier Pueyo, cortometrajista local, va una vez al año en plan clase magistral.**
- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad
- **Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes: sí, cada año se presentan a 6 o 7 festivales. Algunos: Cinema Jove de Valencia, Festival Encorto Plasencia, Fic Cat (Cataluña), MUVIES (como centro invitado, Madrid), Time Line (Milán), MLA (Austria), MiCe (Valencia)...**
- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales: **sí**
 - Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:
 - **Cortometraje x**
 - **Anuncio publicitario x**
 - **Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.) x**
 - *Booktrailer*
 - Videoblog
 - Videoclip
 - Otros:
- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- **Filmación y edición de imágenes reales x**
- Animación
- Otros (especificar):
- Qué medios utilizaron:
 - **Cámaras profesionales x (Compraron una con el dinero del premio del certamen Crearte)**
 - Cámaras para uso doméstico
 - Móviles
 - Otros:
- **Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): sí, siempre. Al final de curso se exhibe la producción del año. Sí también la evaluación informal. Durante el proceso también se va mejorando, evaluando.**

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí**
- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)
- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí**
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): sí**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí**

- Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.):

- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.)

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.):

- **Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí**

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (por ejemplo: los alumnos han aprendido a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; han aprendido a filmar con una cámara profesional; a editar vídeo y a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí**

- **Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (por ejemplo: procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): sí**

- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las**

implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (por ejemplo: si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

10

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

10

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- Falta de tiempo x

- Falta de recursos: x (si no fuera gracias a los premios no tendrían los recursos que tienen)

- Falta de formación del profesorado: x (falta de formación de compañeros)

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar): falta mucho apoyo por parte de la administración

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

Participó en los años 90 en el Proyecto Mercurio. A partir de entonces, autodidacta

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar: **las dificultades de implementar proyectos bajo la ley actual.**

Entrevista 22

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **Sección IES Conselleria**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Valencia (Valencia)**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **desde 1º a 4º de ESO (son grupos reducidos)**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **La aventura de los molinos**
- Responsable/s del proyecto: **Miguel Rodríguez Llorens (Profesor de Tecnología e Informática y Ed. Plástica)**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **12 semanas aproximadamente (cada una de las materias implicadas, reservaban mínimo una hora semanal, o más, dependiendo de la evolución y las necesidades del proyecto y la integración de los objetivos pedagógicos en el currículo)**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

Lengua Castellana y Valenciana y sus Literaturas, Educación Plástica, Tecnología e Informática y Música

- División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

Las Lenguas y Literaturas (Castellano y Valenciano): fueron la columna vertebral del proyecto. Se encargaron de la lectura, la comprensión, el análisis y síntesis del Quijote, así como su posterior guionización y los ensayos para la dramatización en el doblaje.

Informática: escaneo de los dibujos, edición y montaje de imágenes

Educación Plástica: dibujo de los personajes, escenarios, etc.

Tecnología: escenarios y personajes reales para animar (parte que terminó siendo desestimada por complicarse en demasía la finalización del proyecto)

Música: trabajó el aspecto musical y sonoro (elección de la banda sonora) y creación de un RAP en valenciano y otro en castellano para cada una de las versiones del cortometraje en el idioma correspondiente.

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Fue algo puntual, pero se integra dentro de un proyecto de trabajo interdisciplinar, trabajar por proyectos. A parte, dado el efecto positivo de este tipo de proyectos, los profesores sí se plantean probar de nuevo al año que viene.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

El centro lleva realizando proyectos interdisciplinares 4 años. Audiovisuales, este es el primero.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

El proyecto nace de las tertulias literarias dialógicas que se llevan a cabo en el centro para facilitar el abordaje de las obras clásicas de la literatura. Decidieron hacer El Quijote y buscaron un modo atractivo y motivador para que los alumnos pudieran demostrar sus aprendizajes.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

Primer y segundo trimestre. Es un refuerzo transversal de los objetivos pedagógicos, los contenidos, competencias y estándares de aprendizaje que se pretenden conseguir. Este proyecto toca todos los bloques de contenidos: Escuchar y hablar, leer y escribir, conocimiento de la lengua y educación literaria.

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

- **Participar en grupos de trabajos para conseguir metas comunes.**
- **Interpretación de textos orales y audiovisuales.**
- **Interpretación de textos narrativos y descriptivos de forma autónoma.**
- **Planificación de escritura con adecuación, cohesión y coherencia ortográfica.**
- **Resumir textos escritos narrativos y descriptivos seleccionando las informaciones esenciales.**
- **Realizar proyectos individuales y en equipo cooperativo con especial interés en obras literarias.**
- **Reconocer las diferentes lenguas que conforman la realidad plurilingüe de España**

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

-

3.4. ¿Qué competencias?

Todas, pero sobre todo la lingüística, la de conciencia y expresiones culturales y la competencia digital.

3.5. ¿Qué contenidos?

- **Aplicar técnicas de escucha activa y diálogo igualitario.**
- **Asunción de distintos roles en equipos de trabajo.**
- **Conocimiento de estructuras de aprendizaje cooperativo.**

- Participación en diferentes situaciones de comunicación, tales como conversaciones espontáneas, discusiones y deliberaciones de normas de clase, libros de lectura y viajes.

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

1.- Leyeron una adaptación de El Quijote en las tertulias (algunos fragmentos como el capítulo de los molinos): leían todos juntos alguno de los párrafos que previamente había seleccionado cada alumno, exponiendo aquello que había interpretado al leerlo para reflexionar todos sobre ello.

2.- Paralelamente, en las clases de Lenguas y sus Literaturas se trabajaron los personajes y el escenario histórica y culturalmente (los alumnos realizaron una pequeña investigación sobre los paisajes manchegos, edificios, vestuario época, después los describían en papel para luego dibujarlos y pintarlos en Plástica). Y en música, también investigaron sobre músicas de la época para decidir sobre los temas de la banda sonora.

3.- Hecho esto hicieron una síntesis de la aventura y del diálogo: estructura narrativa y diálogos. Así mismo, hicieron una versión en castellano y otra en valenciano (para la traducción al valenciano los alumnos investigaron diferentes expresiones, dado que no es posible una “traducción de expresiones populares”)

4.- Una vez que la estructura y los diálogos estuvieron claros, hicieron en Plástica el storyboard. Y una vez que lo tuvieron claro, todos dibujaron escenarios, personajes y se eligieron los mejores, aunque finalmente, en el montaje trataron de que el trabajo de todos los alumnos apareciera reflejado.

5.- Cuando esta parte estuvo lista, en las materias de Lengua y Literatura Castellana y Valenciana se trabajó la dramatización de los personajes en sus respectivos doblajes.

6.- Posteriormente se grabaron las voces. Y según se grababa el sonido, se montaron las imágenes. Finalmente se ajustó la imagen y el sonido.

7.- Al mismo tiempo que terminaban esta parte del proyecto, las materias de Lenguas y Literaturas se coordinaron con la profesora de música en un segundo proyecto derivado de este consistente en la grabación de un rap sobre Don Quijote que se montaría en los créditos finales con fotografías de diversos trabajos que habían formado parte del proceso en la realización del proyecto (estructuras de molinos reales, dibujos, etc.).

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

Indicadores de logro:

- Participación de forma activa respetuosa en distintas conversaciones.
- Pedir el turno de palabra.
- Participación en grupo para conseguir metas comunes.
- Interpreta con ayuda textos orales y audiovisuales de géneros tipologías y registros diferentes especialmente conservacionales, narrativos y descriptivos.
- Produce de forma oral, con apoyo de las TIC, textos de tipología narrativa y descriptiva.
- Escribe con adecuación, coherencia y cohesión textos narrativos y descriptivos.
- Sintetiza textos narrativos y descriptivos con la finalidad de informar de su contenido a otras personas.
- Elabora un texto narrativo y descriptivo con adecuación, cohesión y coherencia.
- Colabora y se comunica para construir un producto o tarea colectiva compartiendo información y contenidos digitales utilizando herramientas TIC y en entornos virtuales de aprendizaje.
- Realiza proyectos de trabajo creando contenidos digitales.
- Reconoce las diferentes Lenguas que conforman la realidad plurilingüe de

España.

- Realiza lecturas de obras literarias cercanas a sus gustos elegidas libremente o a propuesta del profesor participando en dramatizaciones.

- Participa activa y respetuosamente en coloquios y debates para tomar decisiones.

La evaluación se dio a partir de las actividades propuestas, dependiendo de las actividades, según la consecución de los indicadores de logro concretos y específicos.

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Refuerzo y repaso de contenidos dados en el aula.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Asentar y conectar los conocimientos que se van impartiendo.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente x

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- Ver cortometrajes:
- **Ver largometrajes: sí (vieron la adaptación del Quijote de Manuel Gutiérrez Aragón, y algún fragmento de la serie televisiva de TVE, la de dibujos animados)**
- **Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada: sí, compararon la adaptación del libro y la serie de dibujos animados.**
- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí, comparación entre la imaginación de los alumnos y lo que finalmente veían en la serie, y en la investigación previa.**
- Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.):
- Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.)
- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí, en música**
- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Visualizar obras actuales
- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): sí, la versión del Quijote de Manuel Gutiérrez Aragón...**
- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.)

- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca
- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad
- **Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes: sí, Cinemajove, el eMove festival (...), MiCE**
- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales: **sí**
 - Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:
 - **Cortometraje x**
 - Anuncio publicitario
 - Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)
 - *Booktrailer*
 - Videoblog
 - Videoclip
 - Otros
- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó
 - Filmación y edición de imágenes reales
 - **Animación x**
 - Otros (especificar):
- Qué medios utilizaron:
 - Cámaras profesionales
 - Cámaras para uso doméstico
 - Móviles
 - **Otros: Escáner y cámara uso doméstico**

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): sí, se hizo una exhibición con las familias

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas:
- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido):
- Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí (obra dirigida a niños con dificultades auditivas)**
- Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.)

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí

- Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.):

- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.):

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo

una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.):

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí

- Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): sí

- Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de

satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

10

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

10 (muy motivador)

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)? :

- **Falta de tiempo: sí**

- Falta de recursos:

- **Falta de formación del profesorado: sí, necesitarían más formación sobre trabajo en proyectos e interconexión de departamentos**

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- **Otros (especificar): currículum excesivamente amplio (contenidos), los profesores se ven en la obligación de abarcarlos, y a veces es desesperante porque, además, el estudio (que termina siendo memorístico) de los contenidos curriculares tienen como objetivo aprobar exámenes, esto es muy limitado para la vida posterior de los alumnos. Es un aprendizaje mecánico que no les motiva y que no les enseña cosas como trabajar en equipo, colaborar, cooperar, compartir información y tantos otros procesos prácticos que no se pueden poner en marcha porque hay que dar todo el temario.**

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

Han ido aprendiendo sobre la marcha. Autodidactas.

-Si sí, especificar.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

Sí

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Se lo están planteando para el próximo año. También depende de que continúen en el centro, ya que muchos de los implicados en el proyecto están en comisión de servicios y no saben si seguirán ahí el curso que viene. Aunque en principio, sí.

En tecnología van a hacer un proyecto de videotutoriales sobre temas concretos de tecnología.

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Entrevista 23

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **IES Beatriu Fajardo**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Benidorm, Alicante**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **Secundaria**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad:

Cortometraje Reflejos (curso 2015-2016)

- Responsable/s del proyecto:

Irene Balaguer Flores, profesora de Geografía e Historia

- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado):

15 días.

- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

Interdisciplinar. En el marco de las actividades que realizamos en Noviembre en femenino (Noviembre en femenino) Es una comisión de profesorado voluntario el que coordina actividades con su alumnado vía tutoría o asignatura.

- División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

En este caso. El director del corto es un alumno que actualmente cursa 2º Bachiller. Sus inquietudes personales hacen que escriba guiones y ruede. Se le propuso escribir

uno en el marco del día contra la violencia de género en el cual el protagonista o el escenario fuese el centro y utilizase a compañeros y profesorado.

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

En concreto se lo propuse yo sabiendo sus inquietudes.

El próximo curso sí que saldrá una optativa en la que el producto final sea un cortometraje como manera de expresarse. Enfocada a 4º ESO.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

Dos años consecutivos. Ya que no sólo realizamos este corto.

También tenemos un compañero de informática que tiene las mismas inquietudes y escribe un guion anualmente y lo rodamos en el centro.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Nuevas maneras de expresar las ideas. Mostrarlo con imágenes.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

Interdisciplinar

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

Respeto, educación ciudadana.

Igualdad y convivencia, básicamente.

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

Todos los referentes a la igualdad y la convivencia

3.4. ¿Qué competencias?

Todas, ya que en mayor medida o testimonialmente son necesarias para completar este trabajo.

3.5. ¿Qué contenidos?

Sociales.

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

Reuniones de coordinación. Acordar el reparto. Horarios de rodaje.

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

No tuvo evaluación. Contenido transversal.

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

Fundamental. De hecho, acaba de ganar una de las profesoras de Lengua y Literatura con sus alumnos de 1º Bachiller un concurso de creación Booktrailer en Alacant.

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

Contribuye mucho ya que es un elemento motivador. La sociedad de la imagen se había quedado desplazada en el sistema educativo. Y es necesario insertarla con iniciativas como los cortos o los booktrailers.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes**

- **Ver largometrajes**

- **Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada**

- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.)**

- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.)**

- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.)**

- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.)**

- Otros:

Insisto mucho en lenguaje visual. Es fundamental aprender a ver.

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales**

- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes)**

- **Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.)**

- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca

- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad

- **Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes**

- Otros:

Hablamos mucho de cine, les he dejado materiales y revistas sobre cine. Recomendando visionado de clásicos en su mayoría.

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- **Cortometraje**

- **Anuncio publicitario**

- **Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)**

- *Booktrailer*

- Videoblog

- Videoclip

- Otros

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- **Filmación y edición de imágenes reales**

- Animación

- Otros (especificar):

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- **Cámaras para uso doméstico**

- **Móviles**

- Otros:

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro)

Hemos hecho el pase en las horas del patio, haciendo pases presentando la obra.

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas**

- **Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)**

- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra**

- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.)**

Básicamente hablamos mucho sobre el lenguaje visual.

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del

proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.):**

- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.):**

- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.)

- **Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.)**

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, **toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento**)

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.)**

- **Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.)**

- Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.)

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- **Falta de tiempo**

- **Falta de recursos**

- **Falta de formación del profesorado**

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar):

Sin duda tiempo y recursos son los fundamentales.

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

Se plantea hacer la optativa.

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

En el centro vamos a más. Tenemos tres proyectos en la línea (Inglés práctico, proyecto transversal, alumnos de castellano, historia contemporánea)

Entrevista 24

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **IES Cacheiras**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Cacheiras (A Coruña)**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **1º de la ESO (2 horas semanales); 3º de la ESO (2 horas semanales) y 4º de la ESO (3 horas semanales)**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **Aturuxo Films (Proyecto curricular implementado desde el área de Plástica y expresiones artísticas. Involucra todos los niveles, en los que se imparte, de Secundaria y también en Bachillerato, en otras dos materias optativas).**
- Responsable/s del proyecto: **Sergio Clavero (responsable del área de Plástica y expresiones artísticas).**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **Todo el curso**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):
No hay colaboraciones dentro del propio instituto. Sí que se han realizado proyectos con el Conservatorio de música de Santiago de Compostela.
- División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)
Se han dado diferentes tipos de colaboración, aunque el eje está claro: es un combo

en el que la imagen corre por parte de los alumnos del Instituto Cacheiras y la música por parte de los del Conservatorio.

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.? ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

Es ya un continuo. Forma parte de la programación de la materia. Empecé en 2007, más o menos como está ahora. Antes los proyectos audiovisuales se quedaban en la pre-producción por la falta de recursos. Ahora, las tecnologías permiten acabar los proyectos y los alumnos viven una experiencia más completa con respecto al audiovisual: desde la inspiración en otros filmes y desde que nace la idea hasta que se comparte en festivales y se inspira, por tanto, a otros.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Surgió de la propuesta de una optativa de libre oferta “Lenguaje audiovisuales y medios digitales”.

- ¿Puedes describir los pasos en la realización del proyecto? (pregunta para proyectos que no involucren en área de Lengua y Literatura):

1.- Presentación de la parte de análisis (se les ponen fragmentos de películas desde los orígenes del cine; para entender los mecanismos del funcionamiento del cine como industria; entender, también, cómo se construye la narración cinematográfica a través de fragmentos, planos, movimientos concretos de cámara, etc.; se trata de que comiencen a percibir la compleja retórica del lenguaje cinematográfico, a la vez que la relacionan con su historia y enriquecen su cultura cinematográfica. Con respecto a esto no se sigue un enfoque historicista, sino adaptado a las necesidades de

aprendizaje de la sintaxis fílmica y de ver los efectos que produce en el espectador...)

2.- Tras esto se explica cómo es el proceso creativo de un filme

3.- Para comenzar a poner en práctica los aprendizajes dados hasta ahora, se lanza una propuesta de creación individual (Por ejemplo, el año pasado realizaron un proyecto de narrar a través de un plano inmóvil. Se debía contar algo sin personas, a través del espacio, de las cosas, del movimiento sutil de efectos físicos tales como el humo de una taza.). Esta es una actividad para hacer en casa. Se dan dos semanas.

4.- Mientras, se van abordando nuevos análisis en clase: se utiliza una escena conocida (ejemplos: Psicosis [Hitchcock], Toro Salvaje [Scorsese], Alumbramiento [Erice], etc.). Se visiona el fragmento (o si es un corto, el corto), luego los alumnos hacen preguntas, abren el debate. La conversación es entre los alumnos, el profesor modera. Tras este análisis conjunto, hacen un análisis individual. Utilizan unas fichas. Suelen utilizar publicidad para el análisis.

5.- Esto se solapa con la búsqueda de una idea para hacer un proyecto más grande, en grupos de 3 o 4 alumnos:

- Primero individualmente, que buscan una idea, han de investigar sobre aquello sobre lo que quieren hablar. Después la exponen ante los compañeros.

- Después han de pensar y elegir las que les han parecido las más interesantes para desarrollar.

- Se hacen los grupos (se juntan por amigos, o por intereses).

6.- A partir de aquí se desarrolla el trabajo final de elaboración del cortometraje en grupo:

- Los alumnos son autónomos y el profesor hace rondas de reuniones para conocer el estado del trabajo (rol a medio camino entre el de productor y orientador), orientando a los alumnos con sus dificultades.

- Una vez ya tienen la idea clara reparten las funciones que tendrá cada uno en el proyecto (guionista, productor, director, técnico, editor etc.). Estos papeles pueden ser

orientativos, además, obligatoriamente las funciones se solapan.

- A partir de ahí se elaboran guion, storyboard, *planning* de rodaje, etc.

Para la escritura del guion:

- Primero se exponen y se eligen las ideas que les parecen más interesantes

- Se dan algunas pautas para escribirlo: ver cómo es un guion, las partes, algunas estructuras narrativas, etc.

- Lo repiensen y le van dando forma a través de hacerse preguntas entre ellos y con ayuda del profesor.

- A veces se inspiran en textos (poemas, cuentos, etc.)

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

3.4. ¿Qué competencias?

3.5. ¿Qué contenidos?

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre x

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes: sí**

- **Ver largometrajes: sí (a veces entero, fragmentos, algún tráiler)**

- **Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada: sí (especialmente el caso del corto *Persoas* (elaborado por los alumnos del instituto): comparación del guion literario, storyboard y película acabada)**

- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí (habitualmente---conectado con los conceptos de plano, secuencia, etc.)**

- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): sí**

- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): sí**

- Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí

- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Visualizar obras actuales: sí (en clase se les anima a ver cine de todo tipo y también a que vayan al cine: cine comercial, cine independiente...)

- Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): sí, Lumière, Méliès, Eisenstein, Vertov, Chaplin, Hitchcock, Goddard, Erice, etc. Además, los alumnos participan, en la actualidad en el proyecto CINED (promoción de la cultura audiovisual europea).

- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.): eventualmente, pero no tan habitual (y porque surge).

- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca: Saben de la existencia del CEGAI (Centro Galego de Artes da Imaxe). Además, el profesor explica las posibilidades para ver cine (Multicines, salas independientes, recursos biblioteca, etc.)

- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad: Actualmente participan en el programa CINED.

- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes: sí, Cinemajove (Valencia), Encorto (Plasencia), Muvies (Madrid; al que iremos como centro invitado este curso escolar, 2017), Cortocircuito (Santiago de Compostela), etc.

- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la

escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales: **sí**

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- **Cortometraje x**

- **Anuncio publicitario x (especialmente con temática social)**

- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.):

- *Booktrailer*

- Videoblog

- **Videoclip x**

- **Otros: documental, videoarte**

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- **Filmación y edición de imágenes reales x**

- **Animación x (algo, pero menos)**

- Otros (especificar):

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- **Cámaras para uso doméstico x**

- **Móviles x**

- **Otros: Cámara de fotografía digital**

- **Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): sí (en el aula, en el centro, fuera del centro, en festivales, y en las redes)**

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí**

- **Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido): sí, sobre todo el contexto histórico, y el nacional.**
- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí**
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): sí, publicidad, también el tipo de televisión que se hace...**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí**

- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): sí**

- **Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.): sí, pero menos (saber de dónde han sacado la información, reflejar de dónde han salido los archivos sonoros)**

- **Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.): sí (por ejemplo, conocer el tema de los derechos de autor)**

- **Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí**

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí**
- **Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): sí (en un nivel muy práctico)**
- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí, derechos de imagen, protección de menores, permisos, etc.**

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

9

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de

satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

8 (Este es un proyecto motivador, los alumnos suelen responder muy bien. Aunque en ocasiones, dado que obliga a los alumnos a funcionar de un modo más autónomo, y no están acostumbrados, pueden estar algo desconcertados al principio e incluso poner algo de resistencia. No obstante, la mayoría de los alumnos se muestran muy entusiasmados, se implican mucho en la tarea, que es suya, al fin y al cabo. Esta satisfacción se nota en el alto número de alumnos que continúa en Bachillerato escogiendo optativas que tienen que ver con conocer el lenguaje y la cultura audiovisual)

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- **Falta de tiempo: sí, sobre todo en la ESO.**
- **Falta de recursos: sí, los recursos que se tienen se han obtenido gracias a premios, en ocasiones el profesor ha tenido que poner dinero y recursos.**
- **Falta de formación del profesorado: en general, hay una enorme falta de formación entre profesores y también en profesores de Plástica (porque proceden de otras especialidades de Bellas Artes). Por otra parte, también hay falta de formación en metodologías más activas o que brindan la posibilidad de llevar a cabo actividades más complejas, más motivadoras para los alumnos como es el aprendizaje por proyectos.**
- Falta de interés por parte del alumnado
- Falta de apoyo por parte de las familias
- **Otros (especificar): falta de apoyo de dirección (la anterior dirección ponía zancadillas, la de ahora apoya verbalmente, no hay apenas recursos económicos y materiales)**

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

Licenciado en Bellas artes, especialidad en Audiovisuales. Además, antes de dedicarse a la educación, trabajó cinco años en animación.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar: ***Todo el proyecto está enfocado hacia la alfabetización audiovisual y cinematográfica al completo***

Entrevista 25

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

-Nombre del centro: **IES El Quint**

-Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Riba-roja del Túria**

-Curso en el que se implementa el proyecto: **1º de la ESO**

- Persona responsable del proyecto: **Natxo Moral (profesor de la optativa de Comunicación audiovisual y profesor de Lengua Catalana y Literatura)**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

-Nombre del proyecto, taller o actividad: **Viatge a la lluna (curso 2015**

-Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **2 meses (2 sesiones por semana)**

-Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):

Optativa (de libre oferta): Comunicación audiovisual

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

-La realización de aquel proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.? ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

Por primera vez el año pasado, se piensa repetir. Ahora continúa a través de Plástica y Educación Visual. Surgió por iniciativa del propio profesor.

- ¿Puedes describir los pasos en la realización del proyecto? (pregunta para proyectos que no involucren en área de Lengua y Literatura):

1. Los alumnos estudiaron los principios básicos de la técnica del stop motion, así como los inicios del cine de la mano de algunos de sus representantes tales como Méliès, Segundo de Chomón etc.

2. Después, escribieron el guion. El proceso fue tal que: primeramente hicieron una lluvia de ideas, así salió el tema del viaje a la luna, y a partir de ahí salió la canción que sería la base para la construcción de la historia que cuenta el cortometraje.

3. Una vez hecho esto, con ayuda de la profesora de plástica se construyeron la escenografía y decorados

4. Después, se procedió con la grabación

5. Y finalmente llegaron a la fase de post producción

6. Lo último fue la proyección en clase y la evaluación final del proyecto.

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre x

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes: sí (cortometrajes de otros alumnos de su edad, de otros centros, o hechos por alumnos de cursos anteriores del mismo centro; también para este proyecto vieron cortos de los inicios del cine: Méliès, Lumière...)**

- **Ver largometrajes: sí (normalmente fragmentos; alguna vez películas completas...en este proyecto del que hablamos, vieron La invención de Hugo; este año, por ejemplo, han visto *El chico* de Chaplin)**

- **Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada: sí (en el caso de los guiones propios y la comparación con la obra propia terminada)**

- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí (aunque en 1º de la ESO no se entra muy en detalle)**

- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): sí**

- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): sí, pero en menor medida.**

- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí, pero en menor medida.**

- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí**

- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): sí**

- **Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.): alguna ocasión, de forma puntual**

- **Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca: sí**

- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad está previsto

- **Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes sí, Cinema Jove, Premios Tirant avant y en la MICE**

- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Realizar pequeñas obras audiovisuales: sí**

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- **Cortometraje sí**

- **Anuncio publicitario sí**

- **Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.) sí**

- **Booktrailer sí**

- Videoblog

- Videoclip

- Otros

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- **Filmación y edición de imágenes reales sí**

- **Animación sí**

- Otros (especificar):

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- Cámaras para uso doméstico
- **Móviles (para otros proyectos)**
- **Otros: Réflex que graba vídeo y una tableta**
- **Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): sí (los propios alumnos evalúan sus trabajos) y en el centro también.**

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí**
- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido)
- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí**
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): sí**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí**
- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.): un poquito con ayuda del profesor**
- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos

localizado la información, etc.):

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.): sí

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Los alumnos desarrollaron diferentes destrezas técnicas (han aprendido a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; han aprendido a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí

- Los alumnos comprendieron diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): sí (a un nivel básico, de 1º de la ESO)

- Los alumnos reflexionaron, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (ejemplos: si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

10

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

10

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- Falta de tiempo x siempre

- Falta de recursos x (gran parte de los recursos eran del profesor)

- Falta de formación del profesorado

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias a medias (indiferencia)

- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

Cursos de formación permanente (Cefire), de la universidad, del Intef, formación autodidacta

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Se deberían de incorporar las enseñanzas en audiovisual de una manera regulada y sistemática en los currículos escolares. A parte de que los audiovisuales son un elemento una gran fuerza motivacional, la formación audiovisual es fundamental en la sociedad en la que vivimos.

Entrevista 26

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

-Nombre del centro: **IES Europa**

-Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Ponferrada (León)**

-Curso en el que se implementa el proyecto: **4º ESO (generalmente los proyectos audiovisuales se realizan en 4º de la ESO, aunque, debido al éxito de las propuestas y a la participación de los alumnos en ocasiones se han realizado en otros cursos)**

- Responsable: **Javier Carpintero (profesor de Imagen y expresión, Dibujo, y Plástica y Artes Visuales)**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

-Nombre del proyecto, taller o actividad: **La bici del cura (curso 2006 – 2007). Trabajo basado en un cuento de Antonio Pereira, autor local, a través de la participación en un concurso en el que había que hacer un trabajo en torno a su figura.**

-Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado):

Los cortometrajes son una seña de identidad del centro y hay proyectos de diferentes duraciones. Los hay que se hacen en una semana (por ejemplo, Muerte en Búbal (2014) presentado en la mostra de Cinema Jove de Valencia) y otros que son más largos (como este de La bici del cura, aproximadamente estuvieron dos meses). Depende de los recursos que impliquen, la dificultad de su ejecución, etc.

-Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en

paralelo):

Los cortometrajes se hacen dentro de la materia de Plástica y Artes Visuales/Imagen y expresión. Algunos se hacen dentro del horario extraescolar.

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

-La realización de aquel proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

En 20 años se han realizado, aproximadamente, 47 cortometrajes.

Todo comenzó en 1996 cuando Javier, el profesor responsable de estos proyectos, llegó al IES Europa. Empezaron haciendo un trabajo final de la asignatura (en modo analógico, y debido a dificultades propias de este formato, se alargó hasta verse terminado al cabo de un año), y, posteriormente, por iniciativa de los estudiantes se hicieron nuevos proyectos. Al final, el éxito de las propuestas hizo que este tipo de trabajos se expandieran hasta hacer dos o tres proyectos por curso, dependiendo de las características de los cursos. Las TIC han facilitado mucho que esto pueda ser así.

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

3.4. ¿Qué competencias?

3.5. ¿Qué contenidos?

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

(Contestado por Luis de Cella, Jefe de Estudios del instituto): *Está claro que hay relación entre la narración literaria y la audiovisual. En este caso, creo que sí que el trabajo realizado por Javier pudo servir para que los alumnos conectasen lo que aprendieron en su clase con otros contenidos de Lengua y Literatura.*

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente x

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes: sí (los propios y de otros compañeros, de alumnos de su edad provenientes de otros festivales...como casi somos siempre los mismos profesores, ya nos conocemos y hacemos intercambio de materiales)**
- **Ver largometrajes: sí (fragmentos, tráiler de películas conocidas)**
- **Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada: sí (se intenta aunque con la falta de tiempo no siempre es posible)**
- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí**
- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): sí**
- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): sí**
- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí**
- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí (Para explicar diferentes elementos tales como el salto de eje suelen ver obras como *No te saltes el eje* del Notodofilmfest; o para explicar la**

cámara oscura, un fragmento de *La joven de la perla*)

- Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): sí, pero no tantos (algo de Méliès)

- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.): ocasionalmente reciben visitas especiales de profesionales del medio, sirven como clases magistrales, especiales. Por ejemplo, llevaron a un ex alumno del centro que trabaja de guionista en televisión.

- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca

- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad

- Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes: sí, en el festival de Ponferrada, Mi retina me engaña (certamen en el que por una parte se seleccionan cortos elaborados por los escolares, de una parte y se dan, también, proyecciones de cortos realizados por profesionales centrados en temas de valores) donde ganaron el premio al mejor corto y al mejor documental de Castilla y León; también en el Festival Internacional de Cine de Valencia, Cinema Jove; en La Fila de Valladolid; en MLA de Viena, Time Line de Italia, así como en otros festivales en Orense, Cartagena, etc.

- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales: sí

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- Cortometraje x

- **Anuncio publicitario x**
- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)
- *Booktrailer*
- Videoblog
- **Videoclip sí**
- **Otros: Videoarte (no tan habitual); documental**

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- **Filmación y edición de imágenes reales x**

- Animación
- Otros (especificar):

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales
- **Cámaras para uso doméstico x**
- **Móviles x**
- Otros:

- Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro)

Continuamente, tanto en el aula como en el centro. Antes, cuando solo se realizaba uno al año era más evento. Ahora ha perdido algo de fuerza. Pero se siguen haciendo pases, como por ejemplo, como actividad para el día del Instituto. Asimismo, se hizo un pase especial para el 25 aniversario del centro. También se han exhibido las obras en la televisión de Ponferrada. En Youtube en el canal IES Europa de Ponferrada, y claro, también en festivales y certámenes.

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí**
- **Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido): algo menos, pero también**
- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí**
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): sí, sobre todo publicidad**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí (buscar información sobre un tema sobre el que va a tratar el cortometraje)**
- **Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.):**
- **Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.): sí**
- **Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.): sí**
- **Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí**

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Los alumnos desarrollaron diferentes destrezas técnicas (han aprendido a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; han aprendido a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí

- Los alumnos comprendieron diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): sí

- Los alumnos reflexionaron, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (ejemplos: si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí, aunque no directamente; como tema secundario, incidental.

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

9

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

9

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- **Falta de tiempo: siempre falta tiempo**

- **Falta de recursos: siempre, a veces hay que trabajar con material propio o trabajar en casa; para grabar sonido no hay buen material, etc.**

- **Falta de formación del profesorado: no por parte del docente responsable, si acaso falta de formación en otros compañeros para realizar proyectos conjuntos.**

- Falta de interés por parte del alumnado

- Falta de apoyo por parte de las familias

- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

Bellas artes en especialidad de diseño de audiovisuales

Para actualizaciones posteriores (el profesor se formó con materiales analógicos, por ejemplo, después tuvo que ir actualizándose), esta ha sido autodidacta

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí, por supuesto.

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar: ***Los cortometrajes son ya un signo de identidad del centro. Los recortes en horarios de la última reforma educativa han ido ahogando los espacios y tiempos para esta asignatura, que ahora es opcional. Este***

año la materia está en vilo. Para el curso siguiente se está presentando un programa a la Junta de Castilla y León, a ver si se logran recuperar horas.

Entrevista 27

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **IES García Morato**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Madrid, Madrid**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **3º ESO (2013-14): lo comenzaron + 4º ESO (2014-15): lo terminaron de montar**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **La desconocida historia de Ratita “La presumida”**
- Responsable/s del proyecto: **Elena La Banda Tejedor (Historia, Lectura de Imagen, Artes Visuales, Imagen y Sonido...)**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **En clase filman cosas breves, cortas, pequeñas; este proyecto, más grande, se llevó a cabo por la tarde en horario extraescolar (tardaron unas 7 u 8 sesiones).**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):
Artes Visuales (optativa)- teorías
Extraescolar: taller de cine, es voluntario
- División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Continuo. Desde el año 90 que entró y se encargó de materias de análisis visual...

Todos los años hacen diversas actividades en esta línea: Semana del Libro, Festival Muvies

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?

Desde los años 90. Prácticamente desde que la profesora entró a dar clase.

- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Antes solo daba teoría y como se aburrían, ...pues por motivarles.

Ahora, aunque sigo dando teoría, complemento con la práctica, así se motivan más y lo entienden mejor.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad:

3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?

3.3. ¿Qué objetivos transversales?

3.4. ¿Qué competencias?

3.5. ¿Qué contenidos?

3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

General:

1- Preproducción

Escoger texto o escribirlo, adaptarlo, guion literario, técnico, materiales que necesitan (vestuario, localizaciones, planificación tiempo)

2- Realización

Plano secuencia o plano a plano

3 – Postproducción

Edición sencilla de los planos

Escritura del guion:

En el de la Ratita, se basaron en el tema de la violencia de género.

Hicieron la doble lectura de la Ratita. Estuve investigando y busqué versiones antiguas de la ratita presumida. En clase releieron el cuento. Analizaron los personajes y los adaptaron a la actualidad.

Luego repartieron roles

Yo escribí las líneas generales del guion y los alumnos terminaron de pactar los diálogos.

Las frases finales las escribieron entre todos.

(Trabajo en grupos pequeños. La teoría y las bases de análisis fílmico se dan en la clase de Artes Visuales y grupos reducidos de voluntarios interesados se reúnen con la profesora por la tarde para llevar a cabo la práctica).

3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes: sí (en la asignatura de artes visuales)**
- **Ver largometrajes: sí (para ver cosas muy concretas: fragmentos)**
- **Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada: sí (habitualmente utiliza *Notting Hill*)**
- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí, sobre todo diferentes tipos de personajes, función de los personajes**
- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos, movimiento de cámara, montaje, etc.): sí**
- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): sí**
- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí**

- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí (compañeros anteriores;)**

- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): Cine mudo, evolución del cine (Lumière, Méliès, Griffith, Chaplin, Lloyd...)**

- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.):

- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca:

- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad

- **Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes: Cinema Jove, Festival Muvies, Time Line (Italia), Camera Zizanio (Grecia), Food for you (Italia), Cine Video Scuola (Italia), Ojo al piojo (Argentina), Ojo al zancocho (Bolivia).**

- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Realizar pequeñas obras audiovisuales**

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- **Cortometraje**

- **Anuncio publicitario (Anuncio del día del libro, Refugiados...)**

- **Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)**

- *Booktrailer*

- Videoblog

- **Videoclip**

- Otros

- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó

- **Filmación y edición de imágenes reales**

- **Animación**

- Otros (especificar): fotomontaje

- Qué medios utilizaron:

- Cámaras profesionales

- **Cámaras para uso doméstico**

- Móviles

- Otros: **Chroma key, dos focos, algunos micrófonos y ordenadores portátiles**

(algo viejos)

- **Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): sí**

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí**

- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido): más bien el contexto histórico

- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí**

- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): más en las asignaturas que hacían antes (materias que impartía antes esta profesora). Por ejemplo, hacíamos análisis del telediario...**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): eventualmente, no demasiado

- Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.):

- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.)

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.)

- Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí

- **Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): sí**
- **Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): un poco (más consecuencia del propio trabajo de los alumnos, no como ejercicio pautado)**

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

7 (mejoraría si tuviera más tiempo, mejores recursos...)

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

8

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- **Falta de tiempo (sólo 2 horas a la semana de 40 minutos)**

- **Falta de recursos (recursos viejos, obsoletos...recursos de informáticos pasados, que no se pueden actualizar)**

- Falta de formación del profesorado (estaría bien que los demás profesores tuvieran formación audiovisual y mediática)

- Falta de interés por parte del alumnado
- Falta de apoyo por parte de las familias
- Otros (especificar): falta de presupuesto

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

Formación en el año 92/93, proyecto Mercurio y proyecto Atenea...luego autodidacta.

Aunque le gustaría hacer algo de fotografía y retoque digital.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar:

Estos proyectos fomentan muy buenas relaciones entre los alumnos y el profesor, que además se mantienen en el tiempo.

Sobre todo, hace falta formación del profesorado, no a nivel técnico, no a nivel de un programa de edición, sino a nivel metodológico: trucos, dinámicas...

Los chicos consumen sobre todo imágenes, pero no se les da formación para saber leer imágenes. Y es fundamental que los profesores tomen consciencia de que esto es importante.

Sobre el Festival MUVIES

¿Por qué surgió?

Surgió en el 1989 cuando coincidieron en Valencia, en el Festival Cinema Jove, varios profesores de Madrid y nos sorprendimos de que no hubiera en nuestra Comunidad ningún festival educativo. Al principio fue sostenido como Proyecto de Innovación. Luego continuó con el apoyo, sobre todo, del propio instituto.

¿Cuántos años lleva celebrándose?

19 años

¿Cuál es su objetivo actualmente?

Incentivar a los profesores de la región a que promuevan que sus alumnos hagan vídeos y que participen. El festival es, también, un punto de encuentro de los profesores y de los alumnos.

¿Qué lo diferencia de otros festivales de cine educativo o realizado por jóvenes?

Está hecho por alumnos para que lo vean alumnos. No dan premios, no es competitivo, dan un trofeo a todos por participar, unas camisetas. Participan desde los 12 años hasta los 21 años. Aunque también admiten pelis de centros de educación especial con intervención clara de los alumnos (aunque no estén tras la cámara). No participan Infantil y Primaria por considerar que en la realización de estas películas habría mucha intervención del profesorado.

Editamos, además, un DVD o una memoria USB con los trabajos presentados y los enviamos a los demás centros para que los puedan volver a pasar, para que puedan verlos y trabajar los cortos en clase, etc.

(Puntualización posterior por correo electrónico): “MUVIES es para, de , con ...los

alumnos, nos ayudan en todo el proceso: empaquetar los regalos, acomodar a los asistentes, hacer fotos y vídeos... imposible hacerlo sin ellos.”

¿Dificultades? Nulo apoyo institucional, ni ayudas de bancos, ni nada.

Entrevista 28

CUESTIONARIO Y ENTREVISTA: PROYECTOS AUDIOVISUALES EN SECUNDARIA

1. CONTEXTO

- Nombre del centro: **IES Los Cristianos**
- Ubicación (localidad, provincia, comunidad autónoma): **Arona, Sta. Cruz de Tenerife**
- Curso en el que se implementa el proyecto: **4º ESO**

2. DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

- Nombre del proyecto, taller o actividad: **¡Háblame!**
- Responsable/s del proyecto: **Javier Reyes (profesor de biología y de esta materia extraescolar)**
- Número de sesiones y número de semanas/meses (aproximado): **1h a la semana durante todo el curso de octubre a abril**
- Áreas/materias implicadas (indicar si hay alguna que coordine la actividad o si se da en paralelo):
Esta es una actividad extraescolar que cuenta con colaboraciones puntuales de otros departamentos.

-División del trabajo (si hubiera diferentes áreas o materias implicadas)

-La realización de este proyecto audiovisual, ¿fue algo puntual o se dio dentro de una serie de actividades similares, un patrón que se repite cada año, un interés general de un profesor, de un grupo de profesores, del centro, etc.?

Este es el cuarto año (curso presente 2016-17).

- Si se ha repetido, ¿cuántos años llevan en marcha iniciativas de este tipo?
- ¿Cómo surgió esta iniciativa?

Como un trabajo indirecto en clase. Partió de una propuesta de los alumnos, que tenían que hacer un trabajo audiovisual y coincidió con que conocieron el Cinedfest y se apuntaron.

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

(Exclusiva para los proyectos que involucren el área de Lengua y Literatura)

- 3.1. ¿Dentro de qué unidades didácticas se integra este proyecto/taller/actividad?
- 3.2. ¿Qué objetivos curriculares se trabajaron?
- 3.3. ¿Qué objetivos transversales?
- 3.4. ¿Qué competencias?
- 3.5. ¿Qué contenidos?
- 3.6. ¿Podría describir, someramente, los pasos en la realización del proyecto?

1. Piensan la temática que quieren tratar

2. Brainstorming de ideas trabajables (el objetivo es un cortometraje de 7 minutos)

3. Cuando la idea está clara, nos enfocamos en la estructura, partimos del resumen para llegar al guion literario y el guion técnico.

4. Preproducción: preparar actores, trabajar papeles, buscar localizaciones, etc.

5. Rodaje

6. Edición

7. Exhibición

- 3.7. ¿Cómo se evaluó? (criterios de evaluación y métodos de evaluación)

3.8. Generalmente, ¿con qué objetivo se usa el cine (y los audiovisuales) con respecto a la didáctica de la literatura y la educación literaria en clase?

3.9. ¿Cómo cree que contribuyen los audiovisuales a conectar los objetivos y contenidos del estudio de la literatura y del apoyo al plan lector?

DIMENSIÓN EDUCOMUNICATIVA

4. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PROYECTO:

4.1. Habitualmente, ¿Utiliza a menudo recursos audiovisuales en el aula? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca

Con alguna frecuencia

Frecuentemente

Casi siempre

Siempre

4.2. Dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar la lectura audiovisual cuáles de ellos utilizó:

- **Ver cortometrajes: sí**

- **Ver largometrajes: sí (fragmentos, tráiler)**

- **Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada: sí (como herramienta de seguimiento en la realización del corto)**

- **Analizar los elementos narrativos estructurales (personajes, sucesos, escenarios, la manera de contar la historia, etc.): sí**

- **Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine (fotografía, planos,**

movimiento de cámara, montaje, etc.): sí

- **Analizar los elementos plásticos (color, uso de la luz, etc.): sí**

- **Analizar los elementos relativos a la banda sonora (uso del sonido, ruidos, música, etc.): sí (además, colaboran con el profesor de música, que compone la banda sonora)**

- Otros:

4.3. Igualmente, dentro de la realización del proyecto, de los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la cultura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- **Visualizar obras actuales: sí (cortos elaborados por otros años, y chavales de otros festivales...)**

- **Visualizar clásicos del cine (cortometrajes y largometrajes): sí**

- Buscar y compartir información sobre los profesionales que hicieron dichas obras (guionistas, directores, actores, productores, otros profesionales, etc.)

- Los alumnos saben si en su comunidad hay una Filmoteca:

- Los alumnos han asistido a sesiones o actividades realizadas por la Filmoteca de su Comunidad

- **Los alumnos han participado con sus obras en muestras de cine educativo o para jóvenes: Cinedfest, CinemaJove, algunos festivales internacionales...**

- Otros:

4.4. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de la escritura audiovisual entre el alumnado, indique cuáles de ellos utilizó:

- Realizar pequeñas obras audiovisuales: **sí**

→ Si puede concretar qué tipo de obra realizaron los alumnos:

- **Cortometraje x**

- **Anuncio publicitario x (una colaboración con la Cruz Roja)**

- Géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, etc.)
 - **Booktrailer x**
 - Videoblog:
 - **Videoclip x**
 - Otros:
- Indique, a continuación, qué tipo de técnica utilizó
- **Filmación y edición de imágenes reales x**
 - Animación
 - **Otros (especificar): fotomontaje**
- Qué medios utilizaron:
- **Cámaras profesionales x**
 - **Cámaras para uso doméstico x**
 - **Móviles x**
 - **Otros: poco a poco el profesor ha ido haciendo acopio de más material**
- **Exhibir las obras realizadas por los propios estudiantes (dentro del aula o en el centro) y evaluación crítica de las mismas (autoevaluación, coevaluación dirigidas a mejorar los procesos de escritura audiovisual en el futuro): sí**

4.5. De los métodos que enumeramos a continuación para trabajar el conocimiento de perspectiva crítica sobre estos aspectos, indique cuáles de ellos utiliza:

- **Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas: sí**
- Contextualizar las obras visualizadas en clase (qué empresas y países la han producido):
- **Tomar consciencia del público al que va dirigida principalmente la obra: sí**
- **Analizar otras obras audiovisuales del ámbito cotidiano de los estudiantes (publicidad, videoblogs, programas de televisión, etc.): sí, algo**

5. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL:

5.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Buscar y localizar información pertinente para la elaboración del proyecto (ejemplos: informarse sobre la creación de historias, historia del cine, tipos de planos, etc.): sí**

- Evaluar la calidad de la información (ejemplos: contrastar diversas fuentes, evaluar la fiabilidad de la fuente usada, etc.):

- Guardar y recuperar la información (ejemplos: hacer una lista con las fuentes y recursos usados, sean estos libros, artículos de prensa, lugares públicos donde hemos localizado la información, etc.)

- Hacer un uso ético y eficiente de la información (ejemplos: ser conscientes de cuándo una información está manipulada, citar las fuentes y recursos que hemos usado para la elaboración del proyecto, etc.)

- **Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento (ejemplos: aplicar lo que se ha aprendido durante la investigación para la realización del proyecto, toma de consciencia del proceso de aprendizaje para mayor aprovechamiento): sí**

6. SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA:

6.1. Indique cuáles de estas medidas ha utilizado en el aula durante la elaboración del proyecto:

- **Desarrollar diferentes destrezas técnicas (Por ejemplo, los alumnos aprenden a evaluar diferentes aplicaciones de móvil para filmar, editar vídeo, montar en stop motion, etc.; aprenden a filmar, a editar vídeo, a editar imágenes en un ordenador a niveles básico, etc.): sí**

- **Comprender diferentes procesos técnicos relativos a la producción o consumo de obras audiovisuales (Por ejemplo, procesos como la persistencia retiniana, la**

diferencia entre rodar en analógico o rodar en digital, etc.): sí

- Reflexionar, de forma crítica, sobre el uso de las tecnologías dentro del proyecto y las implicaciones de la tecnología en otras áreas de su vida (Por ejemplo, si han usado el móvil para grabar, cómo implica lo que saben sobre el manejo de esta tecnología para aplicarlo en el día a día, qué pueden grabar y en qué circunstancias no deben hacerlo...ley de protección de menores, ley de seguridad ciudadana, bullying y ciberacoso, etc.): sí

7. EVALUACIÓN:

7.1. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del profesorado con respecto al proyecto y la consecución de objetivos pedagógicos:

10

7.2. Valore del 0 al 10 (siendo 0=nada satisfecho y 10=muy satisfecho) el grado de satisfacción del alumnado con respecto al proyecto y al proceso de aprendizaje:

9

7.3. Puede señalar de las siguientes opciones, ¿qué dificultades se encontraron en la implementación del proyecto (si las hubiera)?

- Falta de tiempo: sí**
- Falta de recursos: sí (los ponen el profesor o los alumnos)**
- Falta de formación del profesorado: podría mejorarse**
- Falta de interés por parte del alumnado
- Falta de apoyo por parte de las familias
- Otros (especificar):

7.4. El profesorado implicado, ¿tenía una formación específica en temas audiovisuales?

-Si sí, especificar.

-Si no, ¿se plantean asumir algún tipo de formación en el futuro?

Tiene formación como autodidacta y sigue formándose, dentro de los límites que su horario le impone. Pero claro, siempre hay interés. Sí.

7.5. ¿Se plantean seguir implementando y participando en proyectos/talleres/actividades que impliquen el uso de los audiovisuales, su lectura, su creación, en el aula?

Sí, siguen con ello.

7.6. Otros aspectos que se quieran destacar: ***Compensa todas las dificultades. Es gratificante trabajar los audiovisuales porque ayuda a conectar con los alumnos y a ellos les ayuda a conectar con el mundo fuera de las aulas dado que pueden mostrar el trabajo fuera del aula, fuera del colegio, y a la vez conectar con gente de otros países, zonas...participar y ser reconocido.***

(pregunta extra) Preguntado sobre el impacto que puede tener la realización de proyectos audiovisuales con el desempeño posterior de los alumnos en la materia de Lengua y Literatura...

Tiene que influir...trabajar en equipo, de manera cooperativa, la constancia: son fundamentales para cualquier materia. Además, trabajan la expresión escrita, oral...

Anexo 4. Tablas (bruto)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
	cs	cs	f	cs	f	s	af	cs	cs	f	-	cs	f	cs	f	f	f	f	f	f	cs	f	f	s	s	f	cs	s
4.1. FRECUENCIA USO AUDIOVISUALES																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Ver cortometrajes		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Ver largometrajes (también valen fragmentos o tráilers)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Analizar el guion y ver la relación entre el guion y la obra acabada				X	X		X	X		X		X	X					X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Analizar los elementos narrativos estructurales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Analizar los elementos narrativos visuales propios del cine	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Analizar los elementos plásticos (color, luz, etc.)			X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Analizar los elementos relativos a la banda sonora	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Figura 25: Frecuencia del uso de audiovisuales e indicadores sobre lectura audiovisual

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Comparativa libro y serie: Juego de tronos																												
Lecturas (y cine)																												
Cinema School																												
Lo tuyo es pura leyenda (Ágora Portals, Mallorca)																												
Lo tuyo es pura leyenda (Sagrada Familia, Alcoy)																												
Lo tuyo es pura leyenda (IES Aurora Picornell, Mallorca)																												
Lo tuyo es pura leyenda (IES Basoko, Pamplona)																												
Lo tuyo es pura leyenda (IES Basoko, Pamplona. Divers.)																												
Cortometrajes de terror																												
Adaptaciones de cuentos fantásticos del siglo XIX																												
Videopoemas (IES Mateo Hernández, Salamanca)																												
Videopoemas (IES Miguel Catalán, Zaragoza)																												
Libro tráilers 2.0.																												
Lazarillo 2.0.																												
EL señor del cero																												
Proyecto de lectura jove																												
Much ado about nothing (adapt. Cinematográfica)																												
Lazarillo en Hollywood (+Refugiados pícaros)																												
Capitán (corto con elementos literarios)																												
El Conde Lucanor, in plain spanish																												
Sopa de pedres																												
La aventura de los molinos																												
Reflejos																												
Aturuxo films																												
Viatge a la lluna																												
La bici del cura (adaptación)																												
La desconocida historia de Ratita "La presumida"																												
¡Háblame!																												
4.3 CULTURA CINEMATOGRÁFICA																												
Visualizar obras actuales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Visualizar clásicos del cine		X	X	X		X	X	X		X	X	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Buscar y compartir información sobre los profesionales del cine		X	X	X	X	X			X			X						X	X		X		X	X	X			
Los alumnos tienen conocimiento de la Filmoteca de su región	X	X					X		X			X			X									X	X			
Los alumnos han participado en actividades de la Filmoteca		X					X					X			X									X				
Los alumnos han participado en muestras de cine				X		X	X	X	X						X		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X

Figura 46: Indicadores del trabajo sobre la cultura cinematográfica

	Comparativa libro y serie: Juego de tronos																											
	Lecturas (y cine)																											
	Cinema School																											
	Lo tuyo es pura leyenda (Ágora Portals, Mallorca)																											
	Lo tuyo es pura leyenda (Sagrada Familia, Alcoy)																											
	Lo tuyo es pura leyenda (IES Aurora Picornell, Mallorca)																											
	Lo tuyo es pura leyenda (IES Basoko, Pamplona)																											
	Lo tuyo es pura leyenda (IES Basoko, Pamplona. Divers.)																											
	Cortometrajes de terror																											
	Adaptaciones de cuentos fantásticos del siglo XIX																											
	Videopoemas (IES Mateo Hernández, Salamanca)																											
	Videopoemas (IES Miguel Catalán, Zaragoza)																											
	Libro tráilers 2.0.																											
	Lazarillo 2.0.																											
	El señor del cero																											
	Proyecto de lectura Jove																											
	Much ado about nothing (adapt. Cinematográfica)																											
	Lazarillo en Hollywood (+Refugiados pícaros)																											
	Capitán (corto con elementos literarios)																											
	El Conde Lucanor, in plain spanish																											
	Sopa de pedres																											
	La aventura de los molinos																											
	Reflejos																											
	Aturuxo films																											
	Viatge a la lluna																											
	La bici del cura (adaptación)																											
	La desconocida historia de Ratita "La presumida"																											
	¡Háblame!																											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
4.4. ESCRITURA AUDIOVISUAL																												
Realizar pequeñas obras audiovisuales	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
-Cortometraje	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X														
-Anuncio Publicitario	X			X	X	X	X		X	X			X															
-Géneros periodísticos audiovisuales	X			X	X	X	X		X												X	X						
-Booktrailers	X	X			X	X		X	X	X		X	X		X	X										X		
-Videoblog (ej. Booktuber)	X	X					X	X	X	X		X	X								X							
-Videoclip				X	X		X								X						X				X		X	X
-Otros: videopoemas, videoarte, contrapublicidad, etc.				X	X	X		X		X	X		X	X						X				X		X		
Tipo de técnica que utilizaron:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
-Filmación y edición de imágenes reales	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
-Animación/Stop Motion				X	X	X		X	X		X	X								X	X		X	X	X	X	X	
-Otros: fotomontaje, realidad aumentada, etc.	X			X	X	X		X		X	X	X								X								X
Medios que utilizaron:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
-Cámaras profesionales																				X	X							X
-Cámaras para uso doméstico	X			X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
-Móviles	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
-Otros					X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Exhibir las obras realizadas (aula, centro...)+evaluación crítica	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Figura 47: Indicadores y datos sobre la escritura audiovisual

	Comparativa libro y serie: Juego de tronos																												
	Lecturas (y cine)																												
	Cinema School																												
	Lo tuyo es pura leyenda (Ágora Portals, Mallorca)																												
	Lo tuyo es pura leyenda (Sagrada Familia, Alcoy)																												
	Lo tuyo es pura leyenda (IES Aurora Picornell, Mallorca)																												
	Lo tuyo es pura leyenda (IES Basoko, Pamplona)																												
	Lo tuyo es pura leyenda (IES Basoko, Pamplona. Divers.)																												
	Cortometrajes de terror																												
	Adaptaciones de cuentos fantásticos del siglo XIX																												
	Videopoemas (IES Mateo Hernández, Salamanca)																												
	Videopoemas (IES Miguel Catalán, Zaragoza)																												
	Libro tráilers 2.0.																												
	Lazarillo 2.0.																												
	EL señor del cero																												
	Proyecto de lectura jove																												
	Much ado about nothing (adapt. Cinematográfica)																												
	Lazarillo en Hollywood (+Refugiados pícaros)																												
	Capitán (corto con elementos literarios)																												
	El Conde Lucanor, <i>in plain spanish</i>																												
	Sopa de pedres																												
	La aventura de los molinos																												
	Reflejos																												
	Aturuxo films																												
	Viatge a la lluna																												
	La bici del cura (adaptación)																												
	La desconocida historia de Ratita "La presumida"																												
	¡Háblame!																												
4.5. PERSPECTIVA CRÍTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
Analizar las ideas que transmiten las obras visualizadas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Contextualizar las obras	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X				X		X		X				X	X		X			
Tomar consciencia del público al que va dirigida la obra		X	X		X		X	X	X	X	X				X		X		X		X	X		X	X	X	X	X	
Analizar otras obras audiovisuales del ámbito juvenil	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X			X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	

Figura 48: Indicadores del trabajo sobre la perspectiva crítica

	Comparativa libro y serie: Juego de tronos																											
	Lecturas (y cine)																											
	Cinema School																											
	Lo tuyo es pura leyenda (Ágora Portals, Mallorca)																											
	Lo tuyo es pura leyenda (Sagrada Familia, Alcoy)																											
	Lo tuyo es pura leyenda (IES Aurora Picornell, Mallorca)																											
	Lo tuyo es pura leyenda (IES Basoko, Pamplona)																											
	Lo tuyo es pura leyenda (IES Basoko, Pamplona. Divers.)																											
	Cortometrajes de terror																											
	Adaptaciones de cuentos fantásticos del siglo XIX																											
	Videopoemas (IES Mateo Hernández, Salamanca)																											
	Videopoemas (IES Miguel Catalán, Zaragoza)																											
	Libro tráilers 2.0.																											
	Lazarillo 2.0.																											
	EL señor del cero																											
	Proyecto de lectura jove																											
	Much ado about nothing (adapt. Cinematográfica)																											
	Lazarillo en Hollywood (+Refugiados pícaros)																											
	Capitán (corto con elementos literarios)																											
	El Conde Lucanor, in plain spanish																											
	Sopa de pedres																											
	La aventura de los molinos																											
	Reflejos																											
	Aturuxo films																											
	Viaje a la luna																											
	La bici del cura (adaptación)																											
	La desconocida historia de Ratita "La presumida"																											
	¡Háblame!																											
5. MEDIDAS PARA LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Buscar y localizar información pertinente para el proyecto/actividad	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Evaluar la calidad de la información	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X			X	X	X	X		
Guardar y recuperar la información	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X			X		X				X		X		
Hacer un uso ético y eficiente de la información	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X			X	X	X	X		
Aplicar el conocimiento para crear y comunicar conocimiento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Figura 49: Indicadores del trabajo sobre la alfabetización informacional

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Comparativa libro y serie: Juego de tronos																													
Lecturas (y cine)																													
Cinema School																													
Lo tuyo es pura leyenda (Ágora Portals, Mallorca)																													
Lo tuyo es pura leyenda (Sagrada Familia, Alcoy)																													
Lo tuyo es pura leyenda (IES Aurora Picornell, Ma)																													
Lo tuyo es pura leyenda (IES Basoko, Pamplona)																													
Lo tuyo es pura leyenda (IES Basoko, Pamplona. C																													
Cortometrajes de terror																													
Adaptaciones de cuentos fantásticos del siglo XIX																													
Videopoemas (IES Mateo Hernández, Salamanca)																													
Videopoemas (IES Miguel Catalán, Zaragoza)																													
Libro tráilers 2.0.																													
Lazarillo 2.0.																													
EL señor del cero																													
Proyecto de lectura jove																													
Much ado about nothing (adapt. Cinematográfica																													
Lazarillo en Hollywood (+ Refugiados pícaros)																													
Serie de misterio																													
Capitán (corto con elementos literarios)																													
El Conde Lucanor, in plain spanish																													
Sopa de pedres																													
La aventura de los molinos																													
Reflejos																													
Aturuxo films																													
Viatge a la lluna																													
La bici del cura (adaptación)																													
La desconocida historia de Ratita "La presumida"																													
i Háblame!																													
6. MEDIDAS PARA LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL/TECNOLÓGICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Desarrollar diferentes destrezas técnicas	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Comprender diferentes procesos técnicos	X			X	X	X	X		X				X				X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Reflexionar sobre el uso crítico de las tecnologías y su impacto...	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X

Figura 30: Indicadores del trabajo sobre la alfabetización digital/tecnológica

