UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

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

María González García

2013

UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
(ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS)

TESIS DOCTORAL

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

Presentada por
María González García

Dirigida por
Dra. María Teresa Caro Valverde

2013

“Don Quijote y Sancho, como Tom y Jerry, se levantaban bastante ilesos tras ser tundidos a palos y proseguían su marcha y sus diálogos incomparables.”

Javier Marías.

Donde todo ha sucedido. Al salir del cine.

Esta Tesis Doctoral no hubiera podido llevarse a cabo sin la ayuda de las personas a las que quiero agradecer su compañía:

A la directora de mi Tesis Doctoral, la Dra. María Teresa Caro Valverde, cuya guía imprescindible durante estos años ha orientado sabiamente y con energía constante la ruta segura de mi navegación en el proceloso mar de lo imprevisible. Sin su amistad y dedicación este proyecto hubiera naufragado.

Al catedrático y Dr. Pedro Guerrero Ruiz, por su presencia inteligente y audaz como director de la Tesis Fin de Máster que antecedió a esta investigación. Sus palabras siempre insuflándome ánimo por los pasillos de esta Facultad me han preservado del abatimiento.

A las profesoras Teresa Ros Nicolás y Consuelo Franco Alcázar, por su generosidad para abrirme las puertas del colegio público "Nuestra Señora de Belén" y darme su experiencia para que mi labor creciera en sus aulas.

A los profesores Caridad Miralles Alcobas y Francisco Martínez Sánchez, compañeros y amigos en el IES "Infante Don Juan Manuel", por su colaboración eficaz para que mi proyecto se desarrollara en su aula de modo íntegro e integrador.

A María Teresa Valverde González y a María Itatí Palacio Ortega, por el altruismo con el que han tendido puentes entre mi espacio filológico y el espacio digital. Sin su pericia, los hipertextos de los niños y los jóvenes que han participado en esta investigación no tendrían voz digna en la red.

A mis amigos: Maribel y Consuelo, por regalarme el amor por los libros; Jose, por traerme el gusanillo de la curiosidad; y Carlos, por demostrarme que el trabajo no es incompatible con la alegría.

A mi madre, por su diálogo y paciencia. Se lo debo todo.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN 23

II. MARCO TEÓRICO 35
2.1. La educación en competencias básicas 37
2.1.1. Antecedentes 37
2.1.1.1. El concepto transversal de "competencia" 37
2.1.1.2. El reclamo de la interdisciplinariedad y de la procesualidad en educación 40
2.1.1.2.1. Orígenes de la educación de saberes integrados 40
2.1.1.2.2. Análisis crítico de la enseñanza disciplinar (Foucault) 41
2.1.1.2.3. El aprendizaje para toda la vida (Dewey) 43
2.1.1.2.4. El método de proyectos (Kilpatrick y Decroly) 44
2.1.1.2.5. Semiótica e intertextualidad (Tel Quel) 46
2.1.1.2.6. Patrocinios institucionales (OCDE y UNESCO) 50
2.1.1.2.7. Hacia la Sociedad del Conocimiento (Informe Delors) 53
2.1.1.2.8. La teoría neuropsicológica de las "inteligencias múltiples" (Gardner) 57
2.1.1.2.9. Pensar la educación desde la complejidad humana (Morin) 61
2.1.1.3. La convergencia educativa europea hacia las competencias clave: documentos institucionales 65
2.1.1.3.1. Proyectos y Consejos institucionales 65
2.1.1.3.2. Los grandes proyectos de la OCDE: PISA y DeSeCo) 67
2.1.1.3.3. Las ocho competencias clave del Consejo de Lisboa 77
2.1.1.3.4. Adecuación de las competencias clave en diversos países de la Unión Europea y en América Latina 79
2.1.1.4. La competencia lingüística y comunicativa: origen y evolución conceptual 81
2.1.1.4.1. "Competencia lingüística" (Chomsky y Coseriu) 82
2.1.1.4.2. "Competencia comunicativa" (Hymes) 86
2.1.1.4.3. Las subcompetencias comunicativas (Canale y Swain) 88
2.1.1.4.4. La subcompetencia psicolingüística 92

2.1.1.4.5. Referentes filosóficos de la sociocomunicación 93
2.1.1.4.6. "Competencia pragmática" (Bachman y Cots) 95
2.1.1.4.7. Competencia semiológica 98
2.1.1.4.8. Competencia intercultural 103
2.1.1.5. Las competencias generales y comunicativas del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* 105
2.1.2. Estado actual de la cuestión 111
2.1.2.1. Sistematización pragmática del concepto de competencia básica 111
2.1.2.2. La educación en competencias básicas en España: la LOE y los Decretos de la Comunidad de Murcia 116
2.1.1.2.1. Las competencias básicas en España: disposiciones en el marco de la LOE 116
2.1.1.2.2. Las competencias básicas en Murcia: decretos para Educación Primaria y para Educación Secundaria y la contribución a su desarrollo desde el área de Lengua castellana y Literatura 119
2.1.2.3. Aprendizaje integrado a través de as competencias básicas y su incidencia en el área de Lengua castellana y Literatura 126
2.1.2.3.1. Competencia en comunicación lingüística 127
2.1.2.3.2. Competencia matemática 132
2.1.2.3.3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 134
2.1.2.3.4. Tratamiento de la información y competencia digital 137
2.1.2.3.5. Competencia social y ciudadana 146
2.1.2.3.6. Competencia cultural y artística 151
2.1.2.3.7. Competencia para aprender a aprender 154
2.1.2.3.8. Autonomía personal, iniciativa y espíritu crítico 158
2.1.2.3.9. Competencia emocional 160
2.1.2.4. Ventajas y peligros del enfoque de las competencias básicas: estudios didácticos y críticos 161
2.1.2.5. Organización escolar de la formación en competencias básicas 165
2.1.2.5.1. Orientaciones ministeriales 165
2.1.2.5.2. Niveles de integración curricular 169
2.1.2.5.3. Experiencias piloto de proyectos innovadores 173
2.1.2.6. Metodologías adecuadas para el desarrollo y logro de las competencias

básicas 178
2.1.2.6.1. Pluralismo metodológico 178
2.1.2.6.2. La importancia nodal del aprendizaje basado en tareas 182
2.1.2.6.3. Las ventajas globalizadoras y motivadoras del método de proyectos 187
2.1.2.6.4. La recursividad metodológica del portafolio para desarrollar competencias 194
2.1.2.7. La evaluación en competencias básicas 199
2.1.2.7.1. Evolución hacia la evaluación en el nuevo sistema educativo 199
2.1.2.7.2. Metodologías de la evaluación de competencias 203
2.1.2.7.3. La evaluación de diagnóstico de las competencias básicas 210
2.2. Didáctica de la intertextualidad entre cine y literatura 227
2.2.1. Las competencias literaria y cinematográfica 227
2.2.1.1. La competencia literaria 227
2.2.1.2. La competencia cinematográfica 236
2.2.2. La intertextualidad cine-literatura: antecedentes 243
2.2.2.1. La tradición ekfrástica de la imaginación: pintura y poesía 243
2.2.2.2. Literatura y cine: versiones préstamos y analogías 248
2.2.2.2.1. Las versiones cinematográficas de los clásicos de la literatura 248
2.2.2.2.2. Préstamos y analogías entre los estudios críticos sobre la literatura y el cine 252
2.2.2.3. La coyuntura institucional propicia: el proyecto Mercurio y la evolución favorable de las leyes de educación 264
2.2.3. La intertextualidad cine-literatura: estado actual de la cuestión 268
2.2.3.1. El reciclaje de la ekfrasis desde la innovación educativa del intertexto lector 268
2.2.3.2. Aprendizaje integrado a partir del binomio cine-literatura 272
2.2.3.2.1. Educación en valores a través de foros 275
2.2.3.2.2. Competencia semiológica a través del análisis lingüístico y crítico 277
2.2.3.2.3. Lectura interpretativa de la vida 278
2.2.3.2.4. Creatividad semiótica: de la literatura al cine, del cine a la literatura 279

III. MARCO METODOLÓGICO 287
3.1. Planteamiento del problema de investigación 289
3.2. Antecedentes de la investigación: la Tesis Fin de Máster *Desarrollo de las competencias básicas en 2º ciclo de Educación Primaria a través de la interacción didáctica entre cine y literatura* 297
3.2.1. Fundamentación de la investigación 297
3.2.2. Objetivos de la investigación 298
3.2.3. Diseño de la metodología y de las fases de la investigación 299
3.2.3.1. Metodología cualitativa de aprendizaje basado en tareas 299
3.2.3.2. Fase de exploración 300
3.2.3.2.1. Recolección de datos 300
3.2.3.2.2. Toma de decisiones sobre la tarea compleja 301
3.2.3.3. Fase de intervención 303
3.2.3.3.1. Estrategias de actuación 303
3.2.3.3.2. Cronograma de tareas 304
3.2.3.4. Fase de presentación, discusión e interpretación de los resultados 306
3.2.4. Participantes y contexto 307
3.2.5. Instrumentos 308
3.2.6. Procedimientos 309
3.2.6.1. Cuestionario inicial (detección de conocimientos previos discentes) 309
3.2.6.2. Foro cinematográfico 309
3.2.6.3. Foro literario 310
3.2.6.4. Foro intertextual cine-literatura 311
3.2.6.5. Creación de un álbum ilustrado intertextual 312
3.2.6.6. Digitalización y difusión del álbum ilustrado en la Web 313
3.2.6.7. Cuestionario final (detección de evaluación discente) 314
3.2.7. Análisis interpretativo de los resultados 314
3.2.7.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial 315
3.2.7.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final 317
3.2.7.3. Análisis contrastivo entre los cuestionarios inicial y final 320
3.2.7.4. Resultados y análisis interpretativo de la escala Likert 322
3.2.7.5. Resultados y análisis interpretativo de la tarea compleja 323
3.2.7.5.1. Tarea 1: foro cinematográfico 323

3.2.7.5.2. Tarea 2: foro literario 325
3.2.7.5.3. Tarea 3: foro intertextual 327
3.2.7.5.4. Tarea 4: creación de un álbum ilustrado intertextual 327
3.2.7.5.5. Tarea 5: digitalización y difusión del álbum ilustrado "El álbum de mis sueños"" en la Web. 329
3.3. Objetivos de la investigación 331
3.3.1. Objetivo general 331
3.3.2. Objetivos específicos 331
3.4. Hipótesis de la investigación 335
3.5. Diseño de la metodología y de las fases de investigación 339
3.5.1. Metodología cualitativa de investigación-acción: aprendizaje basado en tareas y en proyectos 339
3.5.2. Fase de exploración: recolección de datos y toma de decisiones 342
3.5.2.1. Recolección de datos sobre los participantes y sus conocimientos previos en cine y literatura 342
3.5.2.2. Toma de decisiones sobre la estructura de las tareas complejas (Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria) 343
3.5.2.3. Toma de decisiones sobre la estructura del proceso didáctico del proyecto de investigación (Bachillerato) 347
3.5.2.4. Conexión curricular 352
3.5.3. Fase de intervención: estrategias de actuación y cronograma 353
3.5.3.1. Estrategias de intervención y cronograma de las tareas complejas (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) 353
3.5.3.2. Estrategias de intervención y cronograma del proyecto de investigación (Bachillerato) 355
3.5.4. Fase de presentación, comunicación, análisis e interpretación de los resultados 358
3.5.4.1 Presentación de resultados y análisis interpretativo de los cuestionarios iniciales (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) 358
3.5.4.2. Presentación de resultados y análisis interpretativo de los cuestionarios de autoevaluación discente en competencias básicas (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) 358
3.5.4.3. Comunicación de resultados: digitalización y difusión del trabajo creativo de los alumnos en la Web (Educación Primaria y Educación

Secundaria Obligatoria) 359
3.5.4.4. Comunicación de resultados: compilación y difusión del trabajo investigador de los alumnos en la comunidad educativa (Bachillerato)..... 359
3.5.4.5. Resultados y análisis interpretativo de las tareas complejas (Primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria) 360
3.5.4.6. Resultados y análisis interpretativo del trabajo de investigación (Primer curso de Bachillerato)..... 360
3.5.4.7. Análisis e interpretación del nivel de desarrollo curricular de las competencias básicas en la investigación intertextual entre cine y literatura (Educación Secundaria Obligatoria) 361

IV. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 367
4.1. Investigación intertextual entre cine y literatura en segundo ciclo de Educación Primaria: análisis e interpretación del nivel de desarrollo de las competencias básicas 369
4.1.1. Análisis e interpretación de la conexión curricular: competencias básicas, objetivos, contenidos y criterios de evaluación 369
4.1.2. Análisis e interpretación de las competencias implicadas en las tareas 372
4.1.3. Análisis e interpretación del nivel de desarrollo de las competencias básicas..... 375
4.2. Investigación intertextual entre cine y literatura en primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria 379
4.2.1. Primer curso de Educación Secundaria Obligatoria 379
4.2.1.1. Fundamentación de la investigación intertextual "Flores de otro mundo"..... 379
4.2.1.2. Objetivos específicos 383
4.2.1.3. Diseño de la metodología y de las fases de la investigación 383
4.2.1.3.1. Metodología cualitativa de aprendizaje basado en tareas 383
4.2.1.3.2. Fase de exploración 385
4.2.1.3.2.1. Recolección de datos 385
4.2.1.3.2.2. Toma de decisiones sobre la tarea compleja 385
4.2.1.3.2.3. Conexión curricular 392
4.2.1.3.3. Fase de intervención: estrategias de actuación y cronograma..... 394
4.2.1.3.3.1. Estrategias de actuación 394

4.2.1.3.3.2. Cronograma de tareas 395
4.2.1.3.4. Fase de presentación, discusión e interpretación de los resultados 396
4.2.1.4. Participantes y contexto 397
4.2.1.5. Instrumentos 399
4.2.1.5.1. Instrumentos didácticos de la tarea compleja 399
4.2.1.5.2. Instrumentos de registro de tareas 403
4.2.1.5.3. Instrumentos de recolección de datos y de evaluación 404
4.2.1.5.4. Instrumentos de análisis y valoración de datos 405
4.2.1.6. Procedimientos 406
4.2.1.6.1. Cuestionario inicial (detección de conocimientos previos discentes) 406
4.2.1.6.2. Foro cinematográfico 407
4.2.1.6.3. Foro literario 409
4.2.1.6.4. Foro intertextual cine-literatura 412
4.2.1.6.5. Creación de un karaoke intertextual 413
4.2.1.6.6. Digitalización y difusión de los karaokes “Flores de otro mundo CCC” en la Web 421
4.2.1.6.7. Cuestionario final (detección de autoevaluación discente) 423
4.2.1.7. Análisis interpretativo de los resultados 424
4.2.1.7.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial 424
4.2.1.7.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final 431
4.2.1.7.3. Análisis contrastivo entre los cuestionarios iniciales de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria 444
4.2.1.7.4. Resultados y análisis interpretativo de la tarea compleja 454
4.2.1.7.4.1. Tarea 1: foro cinematográfico 454
4.2.1.7.4.2. Tarea 2: foro literario 457
4.2.1.7.4.3. Tarea 3: foro intertextual 458
4.2.1.7.4.4. Tarea 4: creación de un karaoke intertextual 460
4.2.1.7.4.5. Tarea 5: digitalización y difusión de los karaokes “Flores de otro mundo CCC” en la Web. 469
4.2.1.7.5. Análisis e interpretación del nivel de desarrollo de las competencias básicas 470
4.2.1.7.5.1. Análisis e interpretación de la conexión curricular 470

4.2.1.7.5.2. Análisis e interpretación de las competencias implicadas en las tareas 472
4.2.1.7.5.3. Análisis e interpretación del nivel de desarrollo de las competencias básicas 476
4.2.2. Segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria 480
4.2.2.1. Fundamentación de la investigación intertextual "Cadáver exquisito" 480
4.2.2.2. Objetivos específicos 481
4.2.1.3. Diseño de la metodología y de las fases de la investigación 482
4.2.1.3.1. Metodología cualitativa de aprendizaje basado en tareas 482
4.2.2.3.2. Fase de exploración 482
4.2.1.3.3.1. Recolección de datos 482
4.2.1.3.3.2. Toma de decisiones sobre la tarea compleja 483
4.2.1.3.3.3. Conexión curricular 486
4.2.2.3.3. Fase de intervención: estrategias de actuación y cronograma 487
4.2.2.3.3.1. Estrategias de actuación 487
4.2.2.3.3.2. Cronograma de tareas 488
4.2.2.3.4. Fase de presentación, discusión e interpretación de los resultados 490
4.2.2.4. Participantes y contexto 490
4.2.2.5. Instrumentos 492
4.2.2.5.1. Instrumentos didácticos de la tarea compleja 492
4.2.2.5.2. Instrumentos de registro de tareas 495
4.2.2.5.3. Instrumentos de recolección de datos y de evaluación 496
4.2.2.5.4. Instrumentos de análisis y valoración de datos 497
4.2.2.6. Procedimientos 498
4.2.2.6.1. Cuestionario inicial (detección de conocimientos previos discentes) 498
4.2.2.6.2. Foro cinematográfico 499
4.2.2.6.3. Foro literario 499
4.2.2.6.4. Foro intertextual cine-literatura 500
4.2.2.6.5. Creación de un rap intertextual 500
4.2.2.6.6. Digitalización y difusión de los raps "Cadáver exquisito CCC"en la Web 507
4.2.2.6.7. Cuestionario final (detección de autoevaluación discente) 508

4.2.2.7. Análisis interpretativo de los resultados 509
4.2.2.7.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial..... 509
4.2.2.7.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final 509
4.2.2.7.3. Resultados y análisis interpretativo de la tarea compleja 510
4.2.2.7.3.1. Tarea 1: foro cinematográfico 510
4.2.2.7.3.2. Tarea 2: foro literario 510
4.2.2.7.3.3. Tarea 3: foro intertextual 511
4.2.2.7.3.4. Tarea 4: creación de un rap intertextual..... 514
4.2.2.7.3.5. Tarea 5: digitalización y difusión de los raps "Cadáver exquisito CCC" en la Web. 522
4.2.2.7.4. Análisis e interpretación del nivel de desarrollo de las competencias básicas 523
4.2.2.7.4.1. Análisis e interpretación de la conexión curricular 523
4.2.2.7.4.2. Análisis e interpretación de las competencias implicadas en las tareas 525
4.2.2.7.4.3. Análisis e interpretación del nivel de desarrollo de las competencias básicas 525
4.3. Investigación interdisciplinar e intertextual entre cine y literatura en primer curso de Bachillerato 527
4.3.1. Fundamentación del proyecto de investigación interdisciplinar e intertextual "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" 527
4.3.2. Objetivos específicos..... 531
4.3.3. Diseño de la metodología y de las fases de la investigación 532
4.3.3.1. Metodología cualitativa de aprendizaje basado en proyectos 532
4.3.3.2. Fase de exploración 534
4.3.3.2.1. Recolección de datos 534
4.3.3.2.2. Toma de decisiones didácticas sobre el proyecto interdisciplinar e intertextual (bloques de trabajo y conclusiones)..... 535
4.3.3.2.3. Conexión curricular 544
4.3.3.3. Fase de intervención: estrategias de actuación y cronograma..... 546
4.3.3.3.1. Estrategias de actuación (bloques de realización, exposición y evaluación) 546
4.3.3.3.2. Cronograma de reuniones 547
4.3.3.4. Fase de presentación, discusión e interpretación de los resultados 549

4.3.4. Participantes y contexto 550
4.3.5. Instrumentos 552
4.3.5.1. Instrumentos didácticos de la investigación 552
4.3.5.2. Instrumentos de registro de la investigación 554
4.3.5.3. Instrumentos de recolección de datos y de evaluación 555
4.3.5.4. Instrumentos de análisis y valoración de datos 556
4.3.6. Procedimientos 558
4.3.6.1. Cuestionario inicial (detección de conocimientos previos discentes) 558
4.3.6.2. Orientación inicial del alumnado en su elección del proyecto interdisciplinar y del trabajo de investigación 559
4.3.6.3. Coordinación del profesorado participante en el proyecto de investigación interdisciplinar "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" 562
4.3.6.3.1. Acuerdos iniciales sobre la planificación de la estructura y el proceso de investigación 562
4.3.6.3.2. Seguimiento procesual de la realización de los trabajos de investigación 564
4.3.6.3.3. Acuerdos sobre la organización de la exposición de los trabajos de investigación 567
4.3.6.3.4. Acuerdos sobre la evaluación de los trabajos de investigación y de su exposición pública y valoración de la investigación efectuada y de su didáctica 568
4.3.6.4. Coordinación del alumnado participante en el proyecto de investigación interdisciplinar "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" 571
4.3.6.4.1. Información sobre las características y el proceso del proyecto interdisciplinar y sobre los trabajos de investigación integrados 571
4.3.6.4.2. Orientaciones y seguimiento procesual de la realización del proyecto interdisciplinar y de los trabajos de investigación integrados 573
4.3.6.4.3. Preparación de la exposición del proyecto de investigación 574
4.3.6.5. Orientación y seguimiento tutorial del trabajo de investigación intertextual cine-literatura "Lope de Vega, el monstruo de la naturaleza" 576
4.3.6.5.1. Orientación sobre la planificación del trabajo de investigación. 576
4.3.6.5.2. Seguimiento procesual de la realización del trabajo de investigación 579
4.3.6.5.3. Orientación sobre la exposición del trabajo de investigación 582

4.3.6.6. Comunicación final de los resultados de la investigación interdisciplinar "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" 583
4.3.6.6.1. Comunicación final sobre las calificaciones obtenidas por los alumnos y sus criterios de evaluación. 583
4.3.6.6.2. Difusión final de la obra investigadora de los alumnos (Página Web y Biblioteca del IES)..... 584
4.3.6.7. Cuestionario final (autoevaluación discente) 584
4.3.7. Análisis interpretativo de los resultados..... 585
4.3.7.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial 585
4.3.7.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final 593
4.3.7.3. Resultados y análisis interpretativo del proyecto y sus investigaciones 611
4.3.7.3.1. Proyecto interdisciplinar "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida": coordinación docente y obras discentes..... 611
4.3.7.3.2. Investigación intertextual cine-literatura "Lope de Vega, el monstruo de la naturaleza": tutoría docente y obra discente 619
4.3.7.4. Análisis e interpretación de la conexión curricular 624

V. CONCLUSIONES GENERALES 627

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 665

VII. ANEXOS..... 695
1. Anexos de la investigación intertextual entre cine y literatura en segundo ciclo de Educación Primaria: análisis e interpretación del nivel de desarrollo de las competencias básicas 697
Anexo 1.1. Conexión curricular: competencias básicas, objetivos, contenidos y criterios de evaluación 699
Anexo 1.2. Diagramas analíticos de las competencias implicadas en las tareas 711
Anexo 1.3. Diagramas analíticos del nivel de desarrollo de las competencias básicas 727
2. Anexos de la investigación intertextual entre cine y literatura en primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria..... 747
Anexo 2.1. Cuestionario inicial para el alumnado de primer ciclo de ESO sobre

el cine y la literatura como recursos educativos 749
Anexo 2.2. Análisis estadístico de datos del cuestionario inicial para el alumnado de primer ciclo de ESO sobre el cine y la literatura como recursos educativos 753
Anexo 2.3. Balance comparativo entre los resultados estadísticos del cuestionario inicial sobre el cine y la literatura como recursos educativos obtenidos con alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria y de primer ciclo de ESO 783
Anexo 2.4. Cuestionario final para el alumnado de primer ciclo de ESO: autoevaluación 819
Anexo 2.5. Análisis estadístico de datos del cuestionario final para el alumnado de primer ciclo de ESO: autevaluación 822
Anexo 2.6. Presentación y guía del cine-forum de la película *La novia cadáver* 839
Anexo 2.7. Respuestas del foro cinematográfico sobre *La novia cadáver* 845
Anexo 2.8. Presentación, texto y guía del libro-forum del cuento *la flor de Lililá* 865
Anexo 2.9. Respuestas del foro literario sobre *La flor de Lililá* 869
Anexo 2.10. Guía del foro intertextual entre *La novia cadáver* y *La flor de Lililá* 879
Anexo 2.11. Respuestas del foro intertextual entre *La novia cadáver* y *La flor de Lililá* 881
Anexo 2.12. Intertextos de *La novia cadáver*: Imaginación escrita y audiovisual 891
Anexo 2.13. Intertextos de *La flor de Lililá*: mitos, versiones y adaptaciones. Estudio comparativo. 897
Anexo 2.14. *Flores de otro mundo:* tareas creativas y de autoevaluación para 1º de ESO (Cuadernillo de trabajo) 907
Anexo 2.15. *Cadáver exquisito*: tareas creativas y de autoevaluación para 2º de ESO (Cuadernillo de trabajo) 929
Anexo 2.16. Difusión digital de las obras creativas (karaokes fílmico-literarios) y los materiales didácticos de 1º de ESO: la página Web *Flores de otro mundo CCC* y el glog homólogo. Conformación y evaluación. 947
Anexo 2.17. Difusión digital de las obras creativas (raps fílmico-literarios) y los materiales didácticos de 2º de ESO: la página Web *Cadáver exquisito CCC* y el glog homólogo. Conformación y evaluación 957
Anexo 2.18. Análisis contrastivo de los elementos narrativos y comunicativos de la película y el cuento 965

Anexo 2.19. Conexión curricular (primer curso de ESO) 967
Anexo 2.20. Conexión curricular (segundo curso de ESO) 979
Anexo 2.21. Diagramas analíticos de las competencias implicadas en las tareas..... 991
Anexo 2.22. Diagramas analíticos del nivel de desarrollo de las competencias básicas 1011
3. Anexos de la investigación interdisciplinar e intertextual entre cine y literatura en primer curso de Bachillerato 1033
Anexo 3.1. Cuestionario inicial para el alumnado de primer curso de Bachillerato sobre el cine y la literatura como recursos educativos 1035
Anexo 3.2. Análisis estadístico de datos del cuestionario inicial para el alumnado de primer curso de Bachillerato sobre el cine y la literatura como recursos educativos 1039
Anexo 3.3. Cuestionario final para el alumnado de primer curso de Bachillerato: autoevaluación 1057
Anexo 3.4. Análisis estadístico de datos del cuestionario final para el alumnado de primer curso de Bachillerato: autevaluación 1061
Anexo 3.5. Organizadores previos para la coordinación institucional de los proyectos de investigación interdisciplinar: selección, secuenciación y evaluación 1087
Anexo 3.6. Organizadores previos para la coordinación del proyecto interdisciplinar “Cinta de luz: cine y ciencia para la vida” 1093
Anexo 3.7. Organizadores previos para la tutorización del trabajo de investigación intertextual “Lope de Vega, el monstruo de la naturaleza” 1097
Anexo 3.8. Trabajos de investigación de “Cinta de luz: cine y ciencia para la vida”. Índice y PowerPoint de exposición oral 1103
Anexo 3.9. Trabajo de investigación “Lope de Vega, el monstruo de la naturaleza” 1127
Anexo 3.10. Conexión curricular (primer curso de Bachillerato)..... 1143
Anexo 3.11. Portafolios de análisis y valoración de datos 1148

I

INTRODUCCIÓN

Esta Tesis Doctoral muestra la investigación realizada desde el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en torno a la experimentación, el análisis y la interpretación de las competencias básicas en tres niveles correspondientes a tres etapas educativas donde se han trabajado sucesivamente su adquisición y su afianzamiento: el segundo ciclo de Educación Primaria -donde se ha iniciado su desarrollo-, el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria –donde se ha madurado su desarrollo- y el primer curso de la Educación Secundaria post-obligatoria denominada Bachillerato –donde se ha reforzado su logro-. Ello ha sido posible gracias a la efectividad del diseño, la intervención y los resultados de un modelo didáctico intertextual entre cine y literatura de doble vertiente metodológica: la del aprendizaje basado en tareas para el caso de su desarrollo en los estudios obligatorios (Educación Primaria y Educación Secundaria, donde las competencias básicas son requisito curricular expreso) y la del aprendizaje basado en proyectos para el caso de su logro en los estudios post-obligatorios (Bachillerato, donde estas son recurrencia genérica previa y propedéutica).

Tal modelo didáctico innovador es coherente con la razón epistémica de que la metodología de la intertextualidad y la de las competencias básicas convergen en facultar que, en el seno de una asignatura instrumental como es Lengua castellana y Literatura, exista una interacción real con otros lenguajes y culturas y un diálogo entre conocimientos de validez multidisciplinar, todo ello con el fin de promover en tales etapas aprendizajes auténticos que surtan en los alumnos el beneficio de poder desenvolverse en su vida personal. La decisión de trabajar el desarrollo y logro de las competencias básicas desde el área de Lengua castellana y Literatura se debe igualmente a que la competencia en comunicación lingüística ocupa un lugar primordial entre las competencias básicas por el hecho de procurar transferencia social a todos los saberes expresados con la lengua materna y su arte imaginativo, y, por tanto, por su facultad de dinamizar el resto de las competencias básicas vinculándolas con el aprendizaje para la vida. Así que, empleados en el desarrollo y logro de las competencias básicas, cine y literatura ya no se entrelazan para su similitud o su distinción, sino para su cohesión educativa en el triángulo cine-literatura-vida con vistas a ser capaces de convivir humanamente con el mundo.

Adviértase además que, por el hecho de la falta de correspondencia unívoca de las competencias básicas con las áreas del currículo, se hace necesaria la apertura hacia una educación humanista dentro de cada área y entre disciplinas, pues, como indica el citado RD 1513/2006, "cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias" (MEC, 2006: 43058). Pero sucede que este importante reto apenas cuenta hoy con materiales didácticos valiosos en la práctica docente porque implica una profunda remodelación de las tareas de comprensión y expresión de los aprendices que rentabilice la capacidad conectiva de su mente, para lo cual se necesita cambiar los hábitos docentes anclados en los patrones conductivistas de la especialización disciplinar. En este sentido, he considerado que tal problema se solventa por medio de la promoción de la intertextualidad como didáctica abierta entre textos y culturas para incluir en la escuela la vida cotidiana de los aprendices y dotar de vigor al canon formativo que cuenta con sus intereses y gustos.

Así pues, el marco teórico de mi investigación se organiza en la revisión de las dos facetas de conocimiento que sostienen esta Tesis Doctoral:

- Por un lado está la educación en competencias básicas (apartado 2.1 de este informe), donde se presentan sus antecedentes conceptuales e institucionales, así como el estado actual de la cuestión para la implantación de las mismas en la educación española y murciana. El concepto transversal de "competencia" se remonta a las reivindicaciones internacionales de dos organismos muy implicados desde mediados del siglo XX con el reclamo de la interdisciplinariedad y la procesualidad en la educación: la UNESCO y la OCDE. Bajo sus auspicios han sido difundidas las teorías de acción social de intelectuales de la talla de Jacques Delors, Edgar Faure y Edgar Morin. También se muestra el camino preparado por otros grandes investigadores de la sinergia entre textos y entre disciplinas, como fueron Dewey, Kilpatrick y Decroly, Gardner y el grupo Tel Quel, entre cuyos estudios semióticos se destacan aquí los de Foucault por su lucidez crítica hacia los prejuicios y controles que impiden a la educación abrir caminos hacia la vida. Con la base epistemológica proporcionada por tales autores, en los albores del siglo XXI, la OCDE ha dotado de pujanza a las expectativas de pragmática social en educación para la vida y, en consorcio con varios Consejos internacionales, ha puesto en marcha el sistema de evaluación PISA y las investigaciones del equipo DeSeCo para

sistematizar los documentos que difundan a escala europea y mundial el criterio de las competencias clave para cualificar estudios y profesiones. De los acuerdos del Consejo de Lisboa extracta la Comisión Europea la relación de tales competencias, en las cuales ocupan un lugar prioritario la comunicación en lengua materna y la comunicación en lenguas extranjeras. La perspectiva científica en la que se inscriben procede de la línea de trabajo iniciada décadas atrás por Chomsky y Coseriu sobre la delimitación de la "competencia lingüística" y por Hymes sobre una estipulación etnográfica de la "competencia comunicativa" que tuvo larga estela de seguidores en sus especificaciones sociopragmáticas (Canale, Bachman y Cots), las cuales influyeron en la conformación de las competencia comunicativa por parte del MCERL. Esta revisión genealógica permite comprender la infraestructura teórico-práctica que ha sido necesaria para que en la primera década del siglo XXI se haya estipulado la institucionalización de las "competencias básicas" en el mundo de la educación, de lo cual da cuentas España con la implantación de la LOE y de sus Reales Decretos de enseñanzas mínimas para las diversas etapas de estudio así como de los Decretos curriculares sobre la organización de tales estudios vigentes en las distintas Comunidades Autónomas, entre ellos los concernientes a la Región de Murcia, que son los empleados en el procedimiento de investigación de esta Tesis Doctoral para la conexión y programación curricular de las experiencias educativas realizadas en Educación Primaria y en Educación Secundaria. A continuación, esta sección del marco teórico aborda la definición de cada una de las competencias básicas, su operatividad integrada y su incidencia en el área de Lengua castellana y Literatura, y desemboca en cuatro aspectos de interés didáctico: una consideración de las ventajas y peligros de su enfoque, la organización escolar que requiere y las experiencias piloto efectuadas al respecto, las metodologías adecuadas para su desarrollo y logro (aprendizaje basado en tareas y en proyectos) y sus sistemas de evaluación.

- Por otro lado está la didáctica de la intertextualidad entre cine y literatura (apartado 2.2 de este informe), donde primeramente se formula una definición de las competencias literaria y cinematográfica a fin de explicitar su delimitación y posibilidades de encuentro. La competencia literaria queda perfilada desde una óptica intertextual deudora de los estudios de Mendoza en torno al intertexto lector y de los estudios semióticos previos de Peirce, Kristeva y Barthes así como de la poética estructuralista de Culler y Van Dijk. La competencia cinematográfica se atiene a los

criterios educativos promovidos por la UNESCO desde los estudios de Peters, así como desde las precisiones intertextuales aportadas por Romea y Ambrós, las posiciones críticas de Giroux, y las apreciaciones didácticas sobre cine realizadas por promotores de la alfabetización audiovisual (Aparici) y de su performación mediática (Burbules, Jenkins y Pérez). A continuación, se revisan varios aspectos científicos influyentes en la consideración del planteamiento intertextual entre cine y literatura: su antecedente primero es la retórica ekfrástica de la imaginación que obra de inspiraciones entre pintura y poesía y que ha sido estudiada en profundidad desde el ámbito de la didáctica por Guerrero y Mendoza así como por teóricos de la literatura como Krieger y García Berrio; le sigue la estimación de las filiaciones entre los clásicos y sus versiones cinematográficas, de las que el *Quijote* es señuelo perfecto; y después queda tratada la complicidad entre los lenguajes literario y cinematográfico que han desvelado los estudios críticos de semiosis narratológica provenientes de las corrientes investigadoras que surgieron en Rusia (Balázs, Tynianov), se engrosaron en Francia (Metz, Bazin, Barthes, Mitry, Aumont, Vayone, Morin, Gaudreault y Jost) y encontraron adeptos en Italia (Eco, Garroni, Bettetini, Casetti, Calabrese) y en Estados Unidos (Chatman, Bordwell y Thompson); tras lo cual se rescata la coyuntura institucional española que, desde las iniciativas del SOAP, el ESCO, la UNED y cátedras de cinematográfica como la de Valladolid dirigida por el profesor Sthaelin, propicia la introducción de la educación cinematográfica en escuelas e Institutos, gracias al Proyecto Mercurio que se hizo eco de las publicaciones de Tardy, Taddei, Schmidt, entre otros, y dotó a los centros de magnetoscopios y cámaras de vídeo, en cooperación con el proyecto Atenea, que los surtió de ordenadores; y finalmente quedan diseñadas las vías de aprendizaje integrado que procura el binomio cine-literatura desde diversas estrategias didácticas, como foros de educación en valores y análisis semióticos y críticos que sirvan para estimular la lectura interpretativa de la vida, y talleres de creación hipertextual donde la literatura se inspira en el cine o viceversa, de los que son buen ejemplo las experiencias didácticas coordinadas por la profesora Caro Valverde.

He diseñado el marco metodológico de mi investigación en atención a las aspiraciones integradoras mostradas en este marco teórico. Tanto los objetivos (apartado 3.3) como la hipótesis (apartado 3.4) que vuelven manejable el problema de investigación expuesto (apartado 3.1) para contribuir a superarlo son coherentes con tal propósito. Igualmente lo son el diseño de la metodología y de las fases de la investigación (apartado

3.5) que han sido aplicados en las diversas investigaciones que han sido llevadas a cabo y cuya memoria consta el apartado destinado al desarrollo de la investigación. Aviso, además, que, para evitar planteamientos farragosos en la exposición de los procedimientos efectuados en cada una de estas investigaciones debido a su gran magnitud, sólo he formulado en el texto de la memoria las justificaciones de cada apartado y he desplazado a la sección de anexos los materiales didácticos que contienen las actuaciones pertinentes con los alumnos. En el apartado del análisis interpretativo de los resultados sucede lo mismo: debido a la magnitud de páginas que ocupan los resultados y sus respectivos análisis, los he trasladado a la sección de anexos; mientras que el comentario interpretativo de cada uno aparece en el texto de la memoria. En cuanto a las conclusiones, además de razonar la confirmación de la hipótesis y el grado de cumplimiento de los objetivos, planteo los valores educativos derivados de ello, como son, entre otros, la coherencia hermenéutica y la originalidad significativa del diseño integrador una vez experimentado en el aula, su carácter eminentemente propedéutico e inclusivo, y sobre todo, la ideación final de un anillo o rueda de fuerzas lógicas que permite una combinación dinámica entre el binomio cine-literatura y las competencias básicas a fin de elaborar tareas con sentido para la vida de los aprendices, pues no es competente quien está en posesión de capacidades sino quien las moviliza ante situaciones complejas.

La investigación metodológica que aquí se presenta responde a la prospectiva investigadora que fue planteada en las conclusiones de mi Tesis Fin de Máster *Desarrollo de las competencias básicas en Segundo Ciclo de Educación Primaria a través de la interacción didáctica entre cine y literatura,* la cual fue dirigida por los profesores Pedro Guerrero Ruiz y María Teresa Caro Valverde desde la línea de investigación "Literatura y otras artes" del Máster de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Murcia y fue leída el 12 de septiembre de 2011 en la Facultad de Educación de dicha Universidad. En el apartado 3.2 correspondiente al marco metodológico de la memoria de investigación de esta Tesis Doctoral aparece reseñada aquella investigación como su antecedente inmediato. En ella había diseñado y puesto en práctica materiales de innovación educativa conducentes a desarrollar las competencias básicas en el alumnado de Educación Primaria con tareas complejas de comprensión y expresión oral y escrita en las que funcionó significativamente la conexión intertextual entre cine y literatura, a fin

de favorecer el aprendizaje de los niños para la vida, y combatir de este modo y en pequeña medida el problema de las reticencias docentes y la escasez de materiales didácticos para desarrollar las competencias básicas con naturalidad y perspectiva globalizadora. Dicho esto, cabe indicar que esta investigación ha enlazado con aquella para completar su prospectiva con tres acciones realizadas:

Primero.- El análisis y la interpretación de la incidencia curricular que había desplegado la mencionada tarea compleja llevada a cabo en la anterior investigación efectuada con Segundo Ciclo de Educación Primaria, todo ello con dos efectos: por un lado, la generación de nuevos materiales educativos con los que programar la conexión curricular de las competencias básicas con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación implicados en la tarea intertextual entre cine y literatura, de lo cual da constancia el apartado 4.1.1 de este informe y el correspondiente anexo 1.1; por otro lado, la evaluación del grado de desarrollo de las competencias básicas en la misma en correspondencia con los niveles cognitivos del actual marco ministerial de evaluación de diagnóstico en tales competencias (MEC, 2009), lo cual queda expresado en los apartados 4.1.2 y 4.1.3 de este informe, así como sus correspondientes anexos 1.2 y 1.3.

Segundo.- La ampliación del campo de actuación de la investigación intertextual entre cine y literatura a la etapa de Educación Secundaria en dos fases, obligatoria y postobligatoria, con dos efectos diversos:

- En la investigación desarrollada en primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (primer y segundo curso) con alumnado del IES "Infante Don Juan Manuel" de Murcia ha sucedido el desarrollo de la adquisición de las competencias básicas por medio de una metodología basada en tareas complejas desde el área de conocimiento de Lengua castellana y Literatura (véase apartado 4.2 de este informe y los 22 anexos reunidos en el bloque 2). El plan metodológico ha sido semejante al utilizado en la investigación antecedente de Educación Primaria, pues ha respondido a un segundo ciclo de investigación-acción en el que ha sido validado para esta nueva etapa educativa el modelo metodológico que he finalmente he diseñado reflexivamente en todos sus matices constitutivos para dar viabilidad a la hipótesis de trabajo de mi tesis doctoral y para dotarlo de precisión ejecutiva, según aparece perfilado en los

numerosos epígrafes que integran el apartado III de este informe, a fin de que surta efecto de buena práctica entre los docentes que deseen trabajar en esta línea intertextual con sus alumnos. Existe, pues, homología estructural en el modelo metodológico que propongo para las dos etapas de educación obligatoria donde se exige la contemplación curricular de las competencias básicas, si bien han variado los intertextos fílmico-literarios relacionados en función de la edad y el nivel académico del alumnado, así como ha aumentado progresivamente el grado de complejidad y de responsabilidad discente en lo concerniente a las tareas integradas en la tarea conjunta, a fin de que el desarrollo avance hacia metas de madurez consecutiva.

- En primer curso de Bachillerato se ha conseguido afianzar y reforzar el logro de las competencias básicas adquiridas por medio de una metodología basada en proyectos de investigación interdisciplinar en los que participa el área de Lengua castellana y Literatura junto al resto de áreas estipuladas en el programa experimental del Bachillerato de Investigación, puesto que la investigación ha sido aplicada con un grupo de alumnos de dicho curso en el citado programa de excelencia educativa habilitado en el IES "Infante Don Juan Manuel" de Murcia (véase apartado 4.3 de este informe y los 11 anexos reunidos en el bloque 3). Su plan metodológico ha sido coherente con los planes de las etapas obligatorias en su fundamentación, sus objetivos, y diseño de la metodología y fases de la investigación (exploración / intervención / presentación, discusión e interpretación de los resultados), si bien ha diferido en sus procedimientos e instrumentos, ya que es necesario que la metodología basada en proyectos de este tipo esté profundamente enraizada y minuciosamente prevista en todos los niveles de concreción curricular, pero sobre todo en los que atañen al Proyecto Curricular de Centro, ya que moviliza a todo el profesorado de un nivel educativo y promueve encuentros individualizados entre discentes y docentes para que la educación se sostenga desde una perspectiva dialógica y constructivista donde el alumno sea auténtico protagonista de su aprendizaje y lo ejerza con iniciativa, autonomía, ingenio estratégico y responsabilidad colaborativa en búsqueda de verdades científicas a través de su propia investigación en contextos "no trillados" de los que genera conocimiento, todo lo cual define el perfil de excelencia en el logro de las competencias básicas que

no deben ser olvidadas en la etapa post-obligatoria de Bachillerato si se desea que el aprendizaje de las mismas siga siendo útil en las etapas de la enseñanza superior, donde también, desde los nuevos estudios de Grado y de postgrado, el alumnado ha de aprender desde competencias transversales que aseguren el humanismo de su estudio y desde competencias específicas que encaucen las condiciones óptimas de su especialización. Como observará el lector en la memoria que aquí se presenta, en todos los trabajos que integran el proyecto interdisciplinar realizado se ha trabajado el centro de interés del cine y en bastantes casos también la conexión intertextual de este con obras literarias, aunque el trabajo se ha enriquecido con la consulta de textualidades continuas y discontinuas de temáticas y formas muy diversas, puesto que el tratamiento de la intertextualidad ha ganado en complejidad y en grado de madurez cognitiva, ya que no solo ha consistido en apreciar concomitancias y diferencias, sino sobre todo en tratar su problemática y en valorar críticamente su funcionalidad y consecuencias sociales.

Tercero.- Con posterioridad a la referida intervención didáctica en primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, también se ha analizado e interpretado la incidencia curricular de la tarea compleja a fin de confirmar, mejorar y generar materiales educativos destinados a programar la conexión curricular de las competencias básicas con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación que ha implicado dicha tarea intertextual entre cine y literatura y evaluar el grado de desarrollo de las competencias básicas en la misma en correspondencia con los niveles cognitivos del actual marco ministerial de evaluación de diagnóstico en tales competencias (véanse los apartados 4.2.1.7.5. y 4.2.2.7.4 de este informe y los correspondientes anexos 2.19, 2.20, 2.21 y 2.22). En el caso de primer curso de Bachillerato, por el hecho de no estar las competencias básicas expresadas en su programa curricular oficial, solamente se ha llevado a cabo el análisis de la conexión curricular (apartado 4.3.7.4 de este informe y correspondiente anexo 3.10). Además, los diagramas estipulados para las etapas obligatorias eran insuficientes para dar cuenta de la versatilidad y diversidad de los trabajos de investigación aportados desde las diversas disciplinas. Es por ello que han cobrado relevancia los instrumentos de trabajo y de autoevaluación procesual y final (los portafolios discentes y docentes y el cuestionario final al alumnado con espacio para razonamientos cualitativos) en cuyo diseño dejé previsto que operaran en ellos las características esenciales

de las competencias básicas. Y finalmente, gracias a su empleo en esta investigación, dispuse de información cualitativa para valorar el logro de las mismas con voluntad genealógica, funcional y propedéutica.

Existe una tendencia generalizada a simplificar, cumplimentar y cuantificar el empleo de las competencias básicas por medio de cuadernillos que confunden la idea de "competencia" con la de "habilidad" y, por tanto, cuando se organizan en centros de interés y en supuestos prácticos relacionados con el entorno cotidiano, acaban reduciendo la acción didáctica a la aplicación de esa temática a cuestiones aisladas de tipo conceptual o habilidoso, lo cual está mucho más relacionado con la enseñanza tradicional y conductivista que con las expectativas de transferencia de conocimiento a la vida personal de cada alumno por medio de su maduración cognitiva en la realización estratégica de tareas complejas que despiertan las facultades conectivas, creativas y reflexivas de la mente o bien de trabajos de iniciación a la investigación donde tales facultades maduran de modo sistémico. En esta tesis Doctoral se apreciará que las competencias básicas se pueden trabajar entre varias disciplinas o desde una sola disciplina. Es el modo de aprender lo que distingue su educación frente al academicismo magistral y el cuaderno de refuerzo. Todas las evidencias de esta investigación múltiple insisten precisamente en esto: la educación en competencias básicas se desarrolla y se logra con aquellas didácticas que, desde una o varias disciplinas, trabajan la relación humanista de la persona con el conocimiento que necesita para desenvolverse en la sociedad.

II

MARCO TEÓRICO

2. 1. La educación en competencias básicas

2.1.1. ANTECEDENTES

2.1.1.1. EL CONCEPTO TRANSVERSAL DE "COMPETENCIA"

La noción de "competencia" es esencialmente transversal (Rey, 1999), y parte de un enfoque didáctico interdisciplinar que está destinado a desbaratar el modelo de instrucción tradicional que confundía el hecho de formar alumnos con el hecho de inculcarles informes e instrucciones de la cultura dominante. Tal modelo confería a los contenidos un carácter acumulativo y enciclopédico que comulgaba con un currículo parcelado donde las disciplinas se impartían en compartimentos estancos destinados a la especialización con fines profesionales. En cambio, con la educación en competencias adviene un modelo de enseñanza-aprendizaje estratégico donde el profesor actúa como mediador que procura la programación y los materiales didácticos oportunos para que el alumno construya su propio conocimiento por motivación intrínseca y de modo recursivo entre disciplinas a través de tareas complejas donde afronta problemas de proyección vital.

Son numerosas las definiciones ofrecidas para delimitar el concepto de competencia y ello revela su conceptualización polisémica en función de los contextos históricos y funcionales de los que procede. No obstante, el contraste de sus concomitancias permite descubrir y reflexionar acerca de la iteración de sus facetas constitutivas, así como también discernir los asuntos ideológicos en los que sus formulaciones diversas se apoyan, ya que, como demuestran los análisis de Weiner (2004), bajo su aparente consenso pedagógico, se despliegan intereses científicos divergentes. He aquí una serie de ejemplos de redacción semejante: una de las primeras formulaciones corresponde a Le Boterf (1994), quien la diseñó como un saber destinado a la acción a través de la integración, movilización y transferencia de recursos diversos a nuevos contextos para realizar tareas y afrontar problemas. Con el término "recursos" este autor se refería a los conocimientos, los procedimientos y las actitudes necesarios para resolver una situación. También el diccionario de conceptos claves de la pedagogía incluye en la misma una serie de comportamientos potenciales (afectivos, cognitivos y

sicomotores) que capacitan para la realización eficaz de tareas complejas (Raynal et al., 1998, p. 76), aspecto igualmente subrayado por Beckers (2002, p. 57). Por su parte, Roegiers (2001, p. 66) la concibe como la virtud interior de movilizar un conjunto integrado de recursos para la resolución de problemas. En dicha movilización incide también Scallon (2004, p. 11) a la hora de perfilar la condición esencial de la competencia. En esta línea se desenvuelve de igual modo el perfil que le otorga el equipo de trabajo presidido por Jonnaert con la intención de atribuir a la competencia la consecución de éxito en las acciones emprendidas: "La competencia es el resultado de la puesta en obra por una persona *en situación,* en un contexto determinado, de un conjunto diversificado pero coordinado de *recursos* y sobre las *acciones* pertinentes que le posibilitan un *tratamiento* exitoso de esta situación" (Jonnaert et *al.* 2005, p. 674).

Pionera fue la iniciativa del Ministerio de Educación de Québec (MEQ, 2002) de incorporar las competencias básicas en su currículo de Primaria. La competencia era vista como un saber-actuar basado en la movilización de un conjunto de recursos aprendidos en la escuela o en la vida, que permite el dominio de una familia de situaciones con un cierto grado de complejidad. Su perspectiva teórica ha dejado huella en la educación canadiense. Por citar alguna definición acorde, refiero la de Tardif (2006, p. 22): "saber-actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de un conjunto de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones". Poco después, en Francia, Perrenoud la definió en términos semejantes poniendo en sinergia diversos elementos cognitivos: "Una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, quien llega a dominarla es porque dispone –a la vez- de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas" (Perrenoud, 2003, p. 7). Además, en su libro *Las diez nuevas competencias* (Perrenoud, 2004) ha descrito diez grandes familias de competencias: 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; 5. Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión de la escuela: 7. Informar e implicar a los padres y madres; 8. Utilizar las nuevas tecnologías; 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y 10. Organizar la formación

continua. Su discernimiento teórico ha tenido eco en los países europeos donde ha entrado en vigor la educación en competencias básicas.

De todo ello se derivan una serie de consideraciones de interés:

- La competencia es un saber hacer complejo que integra conocimientos, actitudes y habilidades para realizar tareas contextualizadas.

- La adquisición de recursos no garantiza la adquisición de competencias. Es necesaria su transferencia hacia tareas nuevas y contextualizadas para generar aprendizaje estratégico y significativo.

- Si bien, como indica Le Boterf (1994, p. 16), "la competencia no reside en los recursos a movilizar, sino en la movilización misma de estos recursos", no debemos confundir "performancia" y "competencia", pues el espectro de esta última es más amplio, ya que mientras la performancia se centra en la eficacia de un desempeño la competencia parte de capacidades personales y moviliza recursos pertinentes para resolver situaciones concretas.

- No debemos confundir "habilidad" y "competencia". La primera se sitúa en un plano individual y es rutinaria (se aprende por imitación y repetición de lo estandarizado), mientras que la segunda se sitúa en un plano social y holístico, ya que integra conocimientos, actitudes y habilidades que permiten realizar tareas "complejas" en situaciones distintas de aquella en que se la aprendió. Por eso, como bien explica Bolívar (2010: 36), el grupo belga BIEF –formado por De Ketele, Roegiers y Gérard- prefiere emplear la expresión "savoir-agir" (saber-actuar) propia de una facultad interna de uso resolutivo antes que "savoir-faire" (saber-hacer) propia de un utilitarismo externo.

- Las competencias son definidas en términos de "capacidades", esto es, como aptitudes para realizar acciones resolutivas con desenvoltura y rigor en circunstancias cambiantes. Sin embargo, adviértase que para lograr una competencia no basta con desarrollar una capacidad sino que requiere conjuntar

varias capacidades, lo cual es posible cuando se afronta la realización de tareas complejas relacionadas con la realidad significativamente "para su comprensión y transformación" (Mateo y Martínez, 2008, p. 268).

- "Complejidad" no equivale a "dificultad", sino que alude a su cierto grado de incertidumbre pues verdaderamente la competencia se desarrolla con tareas abiertas a situaciones nuevas, únicas aunque tengan analogías con otras precedentes. La competencia convierte los conocimientos en herramientas para ponerlos en interacción a través de operaciones mentales complejas (relacionar, asociar, inferir, tomar decisiones, etc.) en función del uso que se le pueda dar en el tratamiento de las situaciones nuevas. Por tanto, moviliza los saberes para transformarlos y transferirlos. Por eso requiere creatividad y reflexión.

Además, adviértase que la transversalidad de la noción de competencia se deriva también de su necesario desarrollo en situación, es decir, en contextos siempre nuevos, lo cual la dota de infinita permutabilidad, ya que con un mismo repertorio de recursos cabe resolver infinidad de casos. Por ello conviene que en el mundo educativo sea graduado su aprendizaje en función de tareas adaptadas para la complejidad creciente de su uso.

2.1.2.2. EL RECLAMO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y DE LA PROCESUALIDAD EN EDUCACIÓN

2.1.2.2.1. Orígenes de la educación de saberes integrados

El caldo de cultivo donde se gestaron las teorías que en el siglo XXI han posibilitado el surgimiento de una defensa generalizada de la educación basada en competencias corresponde a las investigaciones sobre la interdisciplinariedad realizadas en el último tercio del siglo XX en respuesta al contexto que, con pujanza, cada día más entrega el rostro cultural de la sociedad democrática al despliegue de la globalización por medios informáticos y que demanda la formación de los aprendices en estrategias de trabajo cooperativo con tareas imprevisibles donde tengan que dinamizar

capacidades tales como su iniciativa personal, su adaptación al medio, su invención creativa y su sentido crítico, ya que la diversidad se agudiza en un mundo sin fronteras y de poco sirve la fragmentación disciplinaria y su enseñanza totalitaria en segmentos especializados a la hora de proponer alternativas que solucionen problemas coyunturales, especialmente para resolverlos si son de índole conflictiva o de conformación discontinua. Antes bien, son las mentes con agilidad conectiva, reflexión sintética, empatía y corresponsabilidad demostrada en tareas reales que demandan trabajar de modo flexible y paciente con entramados complejos las que hacen viables los espacios de convivencia donde es posible realizar proyectos comunes en solidaridad hospitalaria con la alteridad que enriquece a la identidad. Tal es la razón primera del reclamo de la educación de saberes integrados hacia la innovación e investigación científica (Delval, 1990, p. 62).

No obstante, dicho reclamo es tan antiguo como los orígenes de la educación en Occidente: antiguos testimonios de dicho reclamo son los *enkuklios paideia* de la sofística griega transmitida, por vía de la oratoria romana, al programa universitario medieval *orbis doctrinae* que reunía el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música) del que emergió el humanismo renacentista hasta que, con la llegada de la modernidad, fue desplazado por una enseñanza basada en la disgregación disciplinar (Gusdorf, 1983, p. 32-52), cuyo fin era la acumulación de beneficios capitalistas a partir de la productividad.

2.1.2.2.2.Análisis crítico de la enseñanza disciplinar (Foucault)

En efecto, tal y como subraya Foucault en su ensayo *Vigilar y castigar,* el cual analiza críticamente el poder de normalización masiva y la formación del saber inhumano en las sociedad moderna, resulta que con el separatismo de saberes advino la institucionalización de la enseñanza como modelo carcelario de organización social basado en metodologías de evaluación desligadas de los procesos de valoración por ceñirse solo con medidas clasificatorias procedentes de sistemas de control basados en patrones así como articuladas por jerarquías fundadas por dialécticas de premio-castigo que despiertan la competitividad por escalar puestos y el temor a la exclusión cuando el

discurso propio es diferente al de la disciplina que lo juzga. El procedimiento del examen -"una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar" (Foucault, 1986, p. 189)- es su tecnología favorita, máxime si se aplica al estudio sumiso de manuales repetitivos al servicio de los poderes autoritarios y de sus disciplinas ordenadas y estancas.

Foucault advierte que la disciplina "fabrica" individuos, pues los convierte en objetos e instrumentos de su poder, el cual no hace alarde de sí mismo, sino que opera discretamente con una tecnología calculada y permanente para preparar el terreno cognitivo a la aceptación de las autoridades impuestas con una serie de instrumentos de fácil ejercicio: "El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen" (Foucault, 1986, p. 104). El examen es un instrumento de enseñanza ritualizado en el ámbito disciplinar porque permite desplegar la ceremonia del poder que establece la verdad del saber (entendida como objetivación de lo sometido) por medio de la combinación de dos técnicas de dominio: la jerarquía que vigila (calificando, clasificando y castigando) y la sanción que normaliza. Finalmente, con el examen la disciplina pretende lograr la composición óptima de las aptitudes desde la distinción de individuos según los criterios de pertinencia fabricados para ello.

El examen comporta la tecnología del archivo documental y considera al aprendiz como un caso susceptible de ser descrito y analizado en sus rasgos particulares y en su evolución individual. Dan cuenta del mencionado modelo participios como gobernado, espiado, dirigido, legislado, encerrado, adoctrinado, predicado, controlado, estimado, censurado, medido, amonestado, licenciado, corregido y reformado. Precisamente porque "el aparato disciplinario produce poder" (Foucault, 1982, p. 52) y este se ejerce de modo carcelario, importa a las ciencias sociales el "des-disciplinarse". En este sentido, Foucault entiende que la mejor alternativa educativa para disolver el providencialismo coercitivo de tales verbos está en la fuerza social, pues esta no obedece a un destino rentable y maleable por previsión mecánica o intencional, sino al azar de la lucha y a la incertidumbre singular del acontecimiento.

2.1.2.2.3. El aprendizaje para toda la vida (Dewey)

Un buen ejemplo de tal iniciativa sanadora de la educación es el que nos dio John Dewey con su investigación-acción sobre el tema a principios del siglo XX. Merecen especial consideración sus estudios en defensa de la interdisciplinariedad, ya que son precursores del programa actual detentado por las instituciones educativas internacionales. Al igual que Foucault, el pensamiento reflexivo de John Dewey lamentaba no solo la compartimentación de asignaturas, sino también su tecnología, consistente en la "sobrecarga de fragmentos inconexos, sólo aceptados basándose en la repetición o la autoridad" (Dewey, 1989, p. 159), así como sus contenidos lejanos de las vidas de los aprendices. Su discurso se enfrentaba entonces a la política industrial taylorista sobre la especialización de la mano de obra y a su aplicación al mundo docente por medio de la atomización de tareas y la sumisión obediente a la autoridad.

Dewey defendía otra manera de aprender y de trabajar sostenida por la promoción de acciones democráticas tendentes hacia transformaciones sociales donde cupiese la solidaridad y la libertad de educación: "Dado que la libertad de pensamiento y de expresión constituyen la base de toda libertad, el negar la libertad de educación es un delito contra la democracia" (Dewey, 1961, p. 73). Y esta libertad no concierne solo a la transmisión de informaciones sobre problemas sociales sino también a la actuación práctica sobre ellas con afán de transformación social, de ello surge la comprensión que engendra inteligencia para la vida: "es función del educador el cuidar que la acción impartida por las escuelas sea tal que los que egresan de ellas puedan sacar partido de los conocimientos utilizables para el mejoramiento social" (Dewey, 1961, p. 53). El estadounidense concebía la ciencia en clave democrática, es decir, todo saber tenía carácter colectivo y dialogante, y por ello interdisciplinar. Cada disciplina no puede desentenderse de las otras, esta es la ética transversal de su discurso educativo.

Hoy en día, gracias a la globalización que ha marcado la cultura y la economía del cambio de milenio, cobran pujanza sus estudios innovadores sobre el currículo integrador y los aprendizajes críticos y éticos que proporciona. En especial, se considera su planteamiento procesual del aprendizaje para toda la vida -"La educación es un

proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior" (Dewey, 1967, p. 55)- como un reclamo educativo que, posibilitando un entendimiento ecológico del currículo, combata los males de la enseñanza funcionalista que reduce el currículum a mera gestión y control de contenidos prescritos. En este sentido, Said (1988, p. 230) teme que las estrategias capitalistas transnacionales consigan imponer su libertad de mercado basada, no en la interdisciplinariedad, sino en su contrario: la institucionalización del profesor como técnico especialista de conocimientos fragmentarios, sin la erudición, la utopía y el temperamento crítico que caracterizaban a los humanistas, preocupado exclusivamente por el utilitarismo inmediato, el eficientismo y la competitividad que el sector productivo exige al aparato escolar para maximizar sus ganancias financieras.

Dewey trazó un modelo de profesor atento a la investigación procesual en el aula y a la cooperación interdisciplinar con el objetivo fundamental de avanzar hacia la constitución de una escuela igualitaria en oportunidades e integral en la formación, por lo que valoró sobre todo el humanismo que el pensamiento creativo aportaba a la misma, con el cual también denunciaba las instigaciones del pensamiento reproductivo que, por desgracia, solía expulsar del aula las acciones divergentes indispensables para la producción genuina de conocimiento. Su juicio pedagógico mostró que el pensamiento creativo era perfecto para fundar una "escuela activa" donde los niños desarrollen sus capacidades de comunicación humana -lo que hoy denominamos "competencias"- participando en experiencias de trabajo –lo que hoy denominamos "tareas"- diseñadas para que puedan conectar su aprendizaje escolar con la sociedad en la que viven.

2.1.2.2.4. El método de proyectos (Kilpatrick y Decroly)

A partir de las teorías procesuales de John Dewey, su alumno y después colega en la Universidad de Columbia, Willian Kilpatrick (1918) pudo estipular su "método de proyectos", el cual también será analizado en este marco teórico debido a su idoneidad para promover el desarrollo de las competencias básicas, ya que se orienta hacia la solución de un problema complejo que transporta los saberes escolares hacia el mundo real, y se despliega por trabajo cooperativo e interdisciplinar entre alumnos a los que se

les concede autonomía para planear, implementar y evaluar sus proyectos; por todo lo cual estimula la motivación y responsabilidad hacia el aprendizaje así como el desarrollo del estilo cognitivo de cada estudiante en contextos cambiantes. No obstante, en principio, el método de Kilpatrick frenó el alcance libertario de la teoría propuesta por Dewey, pues la mezcló con la teoría conductivista de Thorndike, también en boga durante aquellos años.

Para que el potencial pedagógico del método de proyectos fuera bien encauzado hacia la promoción efectiva de la interdisciplinariedad en el mundo escolar habría que esperar al "método de proyectos globalizados" diseñado por Ovide Decroly en su libro *Vers l'École renové* inmediatamente traducido al castellano (Decroly y Boon, 1922) dado que su método halló pronta acogida en España, tal y como ha señalado Mª del Mar del Pozo Andrés (2007). El pedagogo belga halló en la teoría psicológica de la *Gestalt* bases sólidas para las estrategias cognitivas de su método globalizado, tendentes a generar experiencias de formación de la personalidad de los aprendices por tareas de asociación libre y razonamientos hipotético-deductivos. Así trascendía los métodos tradicionales apoyados en procedimientos analíticos-sintéticos y otorgaba importancia a las teorías románticas de Jean Jacques Rousseau sobre la educación.

El programa decrolyano se aproximaba en gran medida al del aprendizaje basado en competencias en tanto que contemplaba la tendencia hacia la unidad en la diversidad, la búsqueda de un mínimo de conocimientos indispensables para todos que permitan el desarrollo integral del aprendiz y su desenvoltura en el medio social. En coherencia, planificó cuatro centros de interés para el trabajo globalizador: el primero es el planteamiento de una idea-eje donde puedan converger las diversas contribuciones; el segundo es el inicio del aprendizaje a partir de asuntos de la vida cotidiana del alumno para motivarlo de modo espontáneo hacia el trabajo continuo; el tercero es la necesidad de enlazar el aprendizaje con la vida social desde un enfoque legal y solidario; el cuarto es la promoción del desarrollo integral de la singularidad de cada aprendiz (Decroly, 1968, p. 12-14).

Decroly llevó a cabo sus investigaciones con alumnado infantil pues son los que más demandan una formación sincrética. Y los docentes adoptaron su metodología para

tal etapa, pero no para la de la adolescencia, pues erróneamente pensaban que el desarrollo del pensamiento abstracto a partir de tal edad permitiría trazar sin problemas puentes entre las enseñanzas disciplinares. Torres Santomé lo explica en estos términos:

> El hecho de que sea también la psicología piageteana la que más contribuyó a divulgar que a partir de los 10 u 11 años los jóvenes comienzan a poder utilizar conceptos abstractos y formas de razonamiento hipotético-deductivo fue utilizado como un argumento decisivo por quienes preferían estrategias más disciplinares. La institución escolar podría ofrecer informaciones más compartimentadas y fragmentadas sin mayores problemas puesto que el alumnado, al tener ahora más posibilidades cognitivas, podría reorganizarlas y relacionarlas fácilmente (Torres, 2006, p. 41).

Lo cierto es que los currículos de Educación Primaria y Secundaria han evolucionado a lo largo del siglo XX como piezas de un puzzle y a los alumnos se les ha evaluado de modo exclusivamente disciplinar sin comprobar si son capaces de interrelacionar áreas de conocimiento por su propia iniciativa, ya que las propuestas de cooperación docente interdisciplinar han sido esporádicas y los proyectos globalizados por centros de interés han caído en desuso generalizado, a excepción de contados trabajos de innovación. Así que su recuperación en el ámbito de la Educación Secundaria siegue siendo un reto en la actualidad.

2.1.2.2.5. Semiótica e intertextualidad (Tel Quel)

A mediados del siglo XX comenzaron a reivindicarse los estudios interdisciplinares por parte de nuevas tendencias culturales que encontraron acogida en el enfoque concertante de la Semiótica como ciencia de los lenguajes en sociedad. Importancia nodal tuvo la difusión internacional de la revista interdisciplinar *Tel Quel,* en la que participaron prestigiosos intelectuales de la talla de Michel Foucault, Roland Barthes, Georges Bataille, Jacques Derrida, Julia Kristeva, Philippe Sollers y Gérard Genette, Bernard- Henry Lévy, Tzvetan Todorov, Francis Ponge, Umberto Eco, Pierre Boulez y Jean-Luc Godard, quienes coincidían en el estudio de la literatura como un espacio artístico e imaginativo donde convergen los más diversos saberes con pujanza hipertextual para

generar nuevos sentidos culturales. Una selección de los mejores artículos de este grupo consta en el libro *Théorie d´Ensemble* (VV.AA., 1968). Su ideología era manifiestamente marxista y combativa del capitalismo burgués, tal y como lo expresa el grupo en dicho libro:

> Proponer comme sous-titre a "Tel Quel", les mots Science-Littérature, c´est donc attaquer de front cette étanchéité complice d´une science au service de la bourgeoise (lui laissant son code rhétorique clasique) ou d´une littérature servant l ´ideologie bourgeoise (gratifications esthétiques en ruptura avec les effets de connaissance de l´histoire reelle) (VV.AA, 1968, p. 389).

El proyecto "Tel Quel" subvierte la economía clásica de la cultura en la medida que no pretende reducir la práctica a la teoría ni ilustrar por la práctica una teoría prevista, sino que su "teoría" –de acuerdo con las teorías del materialismo histórico de Althusser- es precisamente una forma específica de la práctica, es decir, reconocen la teoría como una dinámica reflexiva inherente a la práctica significante, es decir, como un acto poético (creativo) que se expande en forma de red que descentra cualquier pretensión de interpretación unívoca y entrega el sentido de los significados a la conexión perpetua con nuevos e imprevisibles contextos receptivos. De este programa surgió la necesidad de trabajar interdisciplinarmente para dotar de solidez multidimensional su propósito de elucidar el proceso por el que la lectura se vuelve gesto creativo de la escritura. Así pues, estos intelectuales conjuntaron saberes matemáticos, lógicos, lingüísticos, sociales y filosóficos para postular que la escritura y la lectura eran prácticas intertextuales de calado interdisciplinar donde se produce y transforma sentido por transposición de sistemas de signos diferentes con una nueva figurabilidad recontextualizada.

El grupo Tel Quel desplazó la noción de obra de autor por la noción de texto acéfalo, y con ello el criterio de autoridad en los procesos significativos fue sustituido por el criterio de intertextualidad. Así pues, en *El placer del texto* indicaba R. Barthes que el texto es un tejido hecho de travesías: "Es un tejido de citas provenientes de los mil focos de cultura" (Barthes, 1974, p. 69). Es, por tanto, efecto de un movimiento metonímico de ligamientos, presuposiciones, variaciones, etc.; y por esta vía llega Barthes a la idea de texto no como objeto computable sino como metodología

comunicativa que confiere sentido al significado no en su origen (el autor) sino en su destino (el lector).

En la misma línea se desenvuelven los estudios de J. Kristeva sobre el texto como un sistema comunicativo exterior a la lengua y metodológicamente interdisciplinar. En el volumen 1 de su *Semiótica* consta: "Se podría estudiar como el texto todos los sistemas denominados retóricos: las artes, la literatura, el inconsciente. Vistos como textos, obtienen su autonomía con respecto a la comunicación fonética, y revelan su productividad transformadora" (Kristeva, 1978, p. 98). Los conocimientos matemáticos y psicoanalíticos de Kristeva le permiten elucidar el trasfondo lógico de la productividad textual, la cual concibe como una permutación de textos o "intertextualidad" entendida como el espacio donde confluyen, se cruzan y neutralizan enunciados de otros textos.

La noción de "intertextualidad" fue estipulada por J. Kristeva en concordancia con la teoría de M. Bakthine (1979) sobre el "dialogismo" o polifonía textual suscitada de sus estudios sobre la literatura europea, donde advertía que todo emisor ha sido antes receptor de otros muchos textos, a los cuales recurre a la hora de escribir su texto y genera así una pluralidad de voces superpuestas que entablan un diálogo entre sí, tal y como se muestran en estrategias como la cita, el diálogo interior, la parodia o la ironía, que suponen que en el discurso aparezca una voz distinta de la del emisor. Es por ello que Kristeva lo define en estos términos: "todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de *intersubjetividad* se instala la de *intertextualidad*, y el lenguaje poético se lee al menos como *doble*" (Kristeva, 1978, p. 190). En efecto, el dialogismo y la intertextualidad superan los criterios de sustancia y causa propios de la intersubjetividad al absorberlos en el concepto de relación red y en la polifonía que ello desata.

El concepto recibió continuidad en los estudios de M. Riffaterre (1979a y 1979b) sobre la competencia literaria del lector, el cual explicaba que la intertextualidad es el mecanismo propio de la lectura literaria, puesto que sólo ella produce la significancia, mientras que la lectura lineal, común a los textos literarios y no literarios, produce exclusivamente el sentido. También encontró en G. Genette (1989) una prolongación

científica importante, dado que fue él quien sistematizó las modalidades de la trascendencia textual en su diseño teórico de la "transtextualidad".

Debido a su amplio espectro y a su gran recurrencia en estudios posteriores, cabe recordar aquí la estructuración de modalidades de funcionamiento de la transtextualidad que Genette razonó en su libro *Palimpsestos (La literatura en segundo grado)*: la "intertextualidad", la cual define como "presencia efectiva de un texto en otro" (Genette, 1989, p. 10) y aclara que puede presentarse por vía de la alusión, la cita y el plagio; la "paratextualidad", que se refiere a la relación del texto con su entorno de producción y presencia (esquemas iniciales, borradores previos, advertencias, título, prólogo, etc.) desde la acción del comentario que presupone un pacto de ficción entre autor y lector; la "metatextualidad", que supone la relación neta del comentario crítico por parte del lector hacia la obra; la "architextualidad", que detenta la "determinación del estatuto genérico de un texto" (Genette, 1989, p. 13), la cual ha sido propuesta por el autor en el paratexto y además es susceptible de modificación por parte de los receptores; y, por último, la "hipertextualidad", término semiótico que alude al funcionamiento genealógico de la textualidad, el cual Genette resume en la fórmula "toda relación que une un texto B ("hipertexto") a un texto anterior A ("hipotexto")" (Genette, 1989, p. 14).

La clasificación de Genette aborda, pues, la intertextualidad en relación con el conjunto estructural de la obra, y queda perfectamente resumida en el título alegórico del libro que la alberga, *Palimpsestos,* puesto que la transtextualidad se observa en la estructura misma del pergamino en el que aparecen los palimpsestos, es decir, esos textos que se superponen unos a otros en transparencia, sin ocultarlos del todo, para dar a entender por su convergencia en contrapunto el segundo grado que debería ser consciente en el acto mismo de escribir y de leer para reconocer con humildad que lo que pensamos e inventamos proviene de otras ideas e inventos preexistentes.

Las teorías semióticas de Barthes, Kristeva, Riffaterre y Genette sobre la intertextualidad, así como de los adeptos que las mezclaron con las teorías que la estética de la recepción -entre quienes destaca la aportación de U. Eco con las nociones de "lector modelo" y "obra abierta"- fueron aprovechadas con posterioridad por los

estudiosos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como ciencia interdisciplinar, y les han servido para formular interesantes metodologías sobre la cognición implicada en los procesos de la lectura y la escritura – como la del "intertexto lector" de A. Mendoza, por ejemplo- así como en los procesos de la conexión del lenguaje verbal y del arte literario con otros lenguajes y otras artes –como ocurre con la metodología de la "ekfrasis" ampliamente desarrollada por P. Guerrero-. De hecho, siguiendo esta línea de provecho educativo de la semiótica de la intertextualidad, en este trabajo de investigación se postula la idoneidad de la metodología intertextual entre las artes literaria y cinematográfica para el desarrollo de propuestas didácticas que optimicen la adquisición, el desarrollo y el logro de las competencias básicas de los aprendices.

2.1.2.2.6. Patrocinios institucionales (OCDE y UNESCO)

Los organismos internacionales empezaron a contribuir de forma decisiva en el impulso de la interdisciplinariedad en educación desde finales de los años sesenta. En 1968, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) celebró en Paris la Conferencia Internacional sobre Educación y pidió a los Estados miembros que atribuyesen más importancia a los proyectos de investigación interdisciplinar. Ese mismo año organizó un Congreso sobre la Integración de la Enseñanza de las Ciencias en Varna. Dos años después reafirmó su intención con la realización de un seminario internacional en Costa de Marfil sobre la formación de maestros por y para la interdisciplinariedad.

Por su parte, la OCDE (Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo) contribuyó decisivamente al fomento de la "interdisciplinariedad" cuando en el año 1970 patrocinó un seminario sobre el tema celebrado en Niza, el cual sacó a la luz tanto la excesiva parcelación y abstracción academicistas de los planes de estudio universitarios como también las experiencias innovadoras que empezaban a desarrollarse a escala internacional para afrontar dicho problema desde un saber crítico y contextualizado con la realidad social. Las actas del mismo tituladas *L´interdisciplinarité. Problemes d´enseignement et de recherche dans les universités* dan cuenta expresa de ello.

Destacamos aquí el informe que un grupo de expertos reunidos presentaron en 1972 ante la UNESCO para preparar educativamente a la sociedad del futuro: el informe Faure, publicado en el libro *Aprender a ser* del que el propio ex ministro de educación Edgar Faure figura como autor. Allí se sostiene con actitud utópica un modelo de educación que responda a las necesidades de convivencia de la sociedad globalizada y que afirma la vitalidad humana en función de la educación en valores respetuosos con el pluralismo cultural y la promoción de la educación permanente. La misión fue definir "las finalidades nuevas que asignan a la educación la transformación rápida de los conocimientos y de las sociedades, las exigencias del desarrollo, las aspiraciones del individuo y los imperativos de la comprensión internacional y de la paz" (Faure, 1972, p. 297).

La Comisión presidida por Faure valoró especialmente las experiencias innovadoras de alfabetización funcional porque parten de las motivaciones funcionales de los aprendices y siguen programas ecológicos trazados a su medida para realizar tareas de proyección social donde, por ejemplo, la lectura y la escritura ya no son un fin en sí mismo sino un medio de desarrollo y liberación personal, puesto que "los contenidos ya no son materias de enseñanza, sino respuestas globales, interdisciplinarias, a problemas concretos (Faure, 1972, p. 218).

A través de esta publicación, la UNESCO también recomendó recuperar la importancia del cultivo de la creatividad en el aula como acto de conciencia fecundo que permite el pluralismo en múltiples facetas: preservar la originalidad y el ingenio de cada persona sin renunciar a la conexión con la vida cotidiana, fomentar la responsabilidad de transmitir una cultura sin modelos prefabricados, desplegar las vocaciones singulares sin implicación egótica y combinar la especificidad de cada ser sin renunciar a las acciones colectivas (Faure, 1972, p. 229).

En definitiva, el informe Faure fue el antecedente inmediato en el que se apoyaría dos décadas después el informe Delors, pues de él extrajo las ideas proactivas de educación permanente (proceso educativo para toda la vida) y globalizada (interacción orgánica).

En los años 80 prosiguió la tendencia difusora de la interdisciplinariedad a través de publicaciones y encuentros internacionales organizados por la UNESCO. En 1980 publicó el estudio *The interdisciplinary approach in environmental education* y en 1982 la obra colectiva *Interdisciplinarité et sciences humaines* (Apostel, 1982). En 1985 también organizó el *Colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement general* con estudios de casos procedentes de países de los cinco continentes que fueron compilados en el libro *La interdisciplinariedad en la enseñanza general* por L. D'Hainaut (1986), especialista en diseño de currículo transdisciplinar (D´Hainaut, 1990), es decir, aquel que no se conforma con las convergencias interdisciplinares sino que persigue una unificación conceptual entre disciplinas. Allí se indican las opciones viables para la enseñanza interdisciplinar, a saber:

- Un plan de estudios integrado
- La relación entre materias
- Asuntos y temas compartidos
- Cooperación en tareas
- Indagaciones del alumno en función de sus centros de interés
- Transdisciplinariedad instrumental
- Transdisciplinariedad en comportamientos

Tales métodos son combinables en una misma tarea (D´Hainaut, 1986, p. 23) y sirven para salvar escollos prácticos y acceder a las ventajas epistemológicas de la interdisciplinariedad, pues esta constituye "una aprehensión global de la realidad que permite captarla mejor en su complejidad, sus relaciones e interacciones" (D´Hainaut, 1986, p. 39). También se estipulan sus ventajas psicopedagógicas, entre las que destaca:

- Sirve para relacionar el aprendizaje con la vida gracias a su virtud globalizadora.
- Se acopla bien al pensamiento integrado de los niños y al pensamiento conectivo de los adolescentes.
- Proporciona una formación coherente de la personalidad ya que "la interdisciplinariedad tiende a trazar marcos conceptuales más amplios, a

favorecer la percepción global de las situaciones y los problemas, a estimular la capacidad de captar las interacciones y de relacionar aspectos y campos variados de la realidad. Se orienta hacia un aprendizaje abierto y el análisis crítico de situaciones y tiene más posibilidades de ayudar al alumno a asimilar los conocimientos que adquiere fuera de la escuela." (D´Hainaut, 1986, p. 50).

- Estimula la capacidad discente de aprendizaje autónomo en situaciones nuevas.
- Contribuye a la conciencia del profesor sobre el volumen de trabajo del alumno cuando se coordina con otros profesores para evitar reiteraciones.
- Permite que el alumno descubra que para solucionar el problema de una asignatura necesita de la interacción de otras.

2.1.2.2.7. Hacia la Sociedad del Conocimiento (El informe Delors)

Antes de que se fraguara la noción del Espacio Europeo de Educación Superior formalmente en 1999, la idea se había gestado en un documento fundamental: el *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación* elaborado por la Comisión Europea (1996) en el que había intervenido eficazmente el comisionado de la UNESCO Jacques Delors. El lema del *Libro Blanco* fue el de "Enseñar a aprender: hacia la Sociedad del Conocimiento". Sirvió para marcar un cambio de rumbo: el foco debe estar en "Enseñar a aprender" por uno mismo. Se debe evolucionar desde el tradicional modelo basado en estudiar mucho durante unos años para trabajar toda la vida por el modelo innovador que propone estudiar mucho a lo largo de toda la vida para trabajar toda la vida.

Delors encabezó la autoría de otro libro clave para conocer la ideología del proyecto: *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), que en sí constituye un informe dirigido a la UNESCO por parte de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, de la cual Delors era presidente. En él se propone

La educación encierra un tesoro propone una visión humanista de la educación con el objetivo de progresar hacia un mundo más justo y corresponsable. La primera

parte del libro -titulada "Horizontes"- ocupa los tres primeros capítulos y aborda los problemas sociales que se avecinan con el nuevo milenio, los cuales estarán relacionados con la necesidad de sacar partido democrático a los efectos homologantes y divergentes nacidos de la globalización, ante los que las políticas educativas formarán en acciones integradoras que a la vez sean respetuosas con los derechos individuales y fomenten la convivencia desde actitudes comprensivas, pues importa, pues, invertir en la capacitación globalizada de personas que, más allá de la productividad especializada, sean capaces de atender a los nuevos contextos sociales con sinergias realistas en función de los recursos locales, el autoempleo y el espíritu de empresa. La Comisión presidida por Delors es consciente del "auge de las redes entrecruzadas de comunicación que poniendo al mundo a la escucha de sí mismo, hacen que verdaderamente todos seamos vecinos" (Delors, 1996, p. 44) así como de las tensiones surgidas con el avance de la mundialización (superpoblación, migraciones, plurilingüismo, carrera armamentista) que pueden amenazar las raíces particulares del individuo, y por ello otorga a la educación la utopía orientadora de la comprensión del mundo, de las personas que lo habitan y de uno mismo para ejercer la ciudadanía democrática en los contextos complejos de la sociedad globalizada y aprender a lo largo de toda la vida para que el desarrollo de la persona sea armonioso y continuo.

En la segunda parte –titulada "Principios"- expone que los cuatro pilares de la educación - aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser- deben repercutir en la formación de los aprendices como agentes sociales, y que su combinación pluridimensional permitirá enriquecer a la persona en cada momento y ámbito de su vida. De hecho, la educación a lo largo de toda la vida "representa la clave para entrar en el siglo XXI" (Delors, 1996, p. 112). Y ello se realiza a través de sinergias procedentes tanto del mundo laboral como del mundo de ocio.

Para conseguir tal fin, en la tercera parte del libro –titulada "Orientaciones"- indica una serie de recomendaciones dirigidas a todos los miembros implicados en el proceso educativo. Y cierra el libro subrayando el papel fundamental que detentan los organismos internacionales en la buena consecución del proyecto.

Los cuatro principios educativos son perfilados por Delors en estos términos:

1. *Aprender a ser*: ello significa explorar los talentos que, como "tesoros", están enterrados en cada persona. Así se contribuye desde la enseñanza al desarrollo global de cada ser humano para combatir la deshumanización del mundo vinculado a las tecnocracias. No se debe menospreciar ninguna de las capacidades del individuo (razonamiento, comunicación, memoria, sentido ético, conición física, etc.) para que el cultivo de su ser crezca en autonomía, juicio, responsabilidad y respeto a la diversidad. Así lo expresa el informe: "principio fundamental de educación de conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino" (Delors, 1996, p. 106-107).

2. *Aprender a hacer*: ello significa adquirir no solo una calificación profesional, sino una competencia que capacite a la persona para hacer frente a situaciones sociales y laborales diversas. Se necesita entonces una competencia comunicativa que "capacita al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo" (Delors, 1996, p. 109)

3. *Aprender a conocer*: ello significa motivarse con la adquisición de cultura general como pasaporte para la educación permanente. Así queda formulado en el informe: "tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana" (Delors, 1996, p. 96-97).

4. - *Aprender a convivir*: ello significa desarrollar la comprensión del otro, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar conflictos desde el mantenimiento de los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz: "vivir juntos, a vivir con los demás, evitar los conflictos y conocerse a sí mismo y conocer a los demás, a su cultura y espiritualidad" (Delors, 1996, p. 103). La siguiente cita resume la arquitectura que se sustenta en los citados pilares:

> Para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos

> hacemos de su utilidad. Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevarnos a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros lo cual supone transcender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser (Delors y otros (1996, p.96).

La Comisión presidida por Delors insiste en concebir la educación como un todo que se desarrolla a lo largo de la vida, lo cual no debe ser confundido con la idea de la educación permanente después de la inicial, sino que debe entenderse que cualquier ocasión es propicia para aprender. Y concede gran importancia a la educación básica que prepara para desarrollar actitudes dialogantes y curiosas por abrirse a la ciencia y a su mundo, que es la llave para entrar en el siglo XXI con sus profundos cambios científicos y tecnológicos.; sin olvidar el acceso a la educación en las poblaciones menesterosas, la alfabetización de adultos, la necesaria relación dialógica entre profesor y alumnos, el reto de remodelar la enseñanza secundaria en función de programas globalizadores que no cierren puertas al futuro de los jóvenes, y la definición de la universidad como un espacio abierto a todos para la investigación y la enseñanza con gran oferta de formación especializada en función de las necesidades de la vida económica y social, y con la cooperación internacional y el pronunciamiento ético e intelectual a favor de la democracia.

Por efecto, a los docentes les corresponde abrirse a la dinámica de los contextos vitales de sus alumnos, especialmente a los conciertos con sus familias y a los eventos culturales del centro; también les concierne actualizar sus conocimientos y capacidades con las fórmulas oportunas de permiso laboral para lograrlo; y por supuesto conviene que trabajen en equipo disciplinar e interdisciplinar, especialmente en los ciclos secundarios, así como que establezcan intercambios con instituciones de otros países que estimulen la comunicación y la conciencia intercultural.

Esta Comisión era consciente de que su propuesta educativa necesitaba del apoyo de las decisiones políticas y de la cooperación internacional. Es por ello que el

informe acaba pidiendo a las autoridades políticas el buen encauzamiento de las mencionadas estrategias de reforma educativa y permita la descentralización administrativa y la autonomía en centros educativos para promover la innovación. También solicita mejorar la financiación de la educación primaria así como la dotación de nuevas tecnologías de información y comunicación y de programas formativos para procurar su rendimiento en el aula. Y por último recuerda la necesidad de "educar a la aldea planetaria" por medio de la cooperación internacional, en la cual la UNESCO desempeña un papel promotor indispensable.

En definitiva, el hecho de que *La educación encierra un tesoro* presente la educación como utopía necesaria de aprendizaje integral a lo largo de la vida tiene la garantía de ser tesis común al extraordinario equipo multidisciplinar y multicultural con el que trabajó Delors: educadores, ex ministros de educación, de estado, de economía y de hacienda, diplomáticos, historiadores, sociólogos, sindicalistas, investigadores en medio ambiente, presidentes de televisión, etc., provenientes de países de cuatro continentes. En ellos cupo el afán de omnicomprensividad y visión a largo plazo a la hora de realizar la síntesis que aparece redactada en este libro.

2.1.2.2.8. La teoría neuropsicológica de las "inteligencias múltiples" (Gardner)

El enfoque interdisciplinar de las competencias básicas también se apoya en la teoría neuropsicológica de las "inteligencias múltiples" formulada por Gardner (2001), la cual postula que existen potenciales biológicos cuyo desarrollo óptimo demanda que sean interrelacionados para resolver problemas y alcanzar fines culturales adecuados a la inteligencia singular de cada aprendiz. Gardner estipula la siguiente tipología cognitiva cuyo desarrollo educativo ha de encauzarse a través de tareas y proyectos contextualizados:

- *Inteligencia lingüística*: desplegada en la escritura creativa y en la redacción adecuada a los fines comunicativos. Utiliza ambos hemisferios cerebrales. Su máxima expresión es la estética (literatura).

- *Inteligencia lógica-matemática*: desplegada en la resolución de problemas lógicos y matemáticos. Utiliza el hemisferio lógico. El positivismo la difundió como sinónimo de ciencia y de alta inteligencia.

- *Inteligencia espacial*: forma un modelo mental del mundo en tres dimensiones. Ingenieros, cirujanos, escultores, arquitectos, decoradores, marineros... la usan por vocación y necesidad profesional.

- *Inteligencia musical*: es aquella que permite desenvolverse adecuadamente a cantantes, compositores, músicos y bailarines.

- *Inteligencia corporal-cinestésica*: la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.

- *Inteligencia intrapersonal*: conocimiento de uno mismo, que en conexión con las demás permite una autoevaluación ecuánime y contextualizada.

- *Inteligencia interpersonal*: habilidad de la empatía, que permite por imaginación solidaria entender a los demás; se la suele encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.

- *Inteligencia emocional*: conjunción efectiva de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, que desarrolla la capacidad de construir la propia vida social con principios humanos y efectos satisfactorios. Daniel Goleman, (1995), discípulo de Gardner, considera esta inteligencia motor de la relación comunicativa con el mundo y las personas que lo habitan, y que es el aprendizaje realmente valioso para la existencia social porque ayuda a entendernos cuidando nuestro entorno y a guardar memoria común e integral de los procedimientos, actitudes y conceptos experimentados que nos capacitan para ser personas.

- *Inteligencia naturalista*: la utilizada cuando se observa y estudia la naturaleza. Es la que demuestran, por ejemplo, los biólogos o los herbolarios.

Como puede apreciarse, se trata de un modelo curricular construido en torno al concepto de multidimensionalidad de la inteligencia y permite valorar talentos diferentes de los tradicionales, ya que ofrece perfiles cognitivos apenas estudiados hasta el presente y favorece la interrelación entre áreas a fin de que cada alumno enriquezca su formación desde edades tempranas (Armstrong, 2008).

Por tanto**,** constituye una alternativa sobre la concepción y evaluación de las capacidades cognitivas que conduce a "una visión pluralista de las capacidades, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición y considera que las personas tienen diferentes potenciales y diversos estilos cognitivos" (Ballester, 2012, p. 144).

Del mismo modo se resalta como inteligencia nodal un tipo de inteligencia que Gardner no tipologiza porque es propiedad de cualquier tipo de inteligencia: la creatividad. Con cada una de las páginas de su extenso y profundo estudio "anatómico" denominado *Mentes creativas***,** Gardner (2010) afirma que el genio creativo es asunto interdisciplinar, pues se desarrolla en interacción con las exigencias del trabajo de cualquier oficio y con las oportunidades y obstáculos del entorno. Finalmente, concluye su estudio sobre las inteligencias múltiples con un hipotético viaje al año 2013, donde proyecta el futuro más electivo de su teoría de la pluriversidad intelectual en el mundo de la educación (Gardner, 2001, p. 262-263):

> Estaré muy decepcionado si en el 2013, la educación no se ha vuelto más matizada desde el punto de vista del individuo de lo que es ahora.
>
> Espero que la idea de las inteligencias múltiples forme parte de la formación de los profesores. Aunque se valora teóricamente la existencia de diferencias entre alumnos (¡y entre los profesores!), se han producido pocos intentos sistemáticos de elaborar las implicaciones educativas de dichas diferencias. Si una cierta sensibilidad hacia las diferentes inteligencias y estilos de aprendizaje empieza a formar parte de los "modelos mentales" construidos por los nuevos profesores, la siguiente generación de educadores será probablemente más capaz de llegar a cada alumno de manera más efectiva y directa.

Curiosamente, en el contexto educativo actual, atento a la consecución institucional de las convergencias educativas europeas primero en el ámbito universitario y después en los ámbitos ministeriales, el año 2013 se ha convertido en el vértice de un sexenio que se inicia en 2007 con el desafío de lograr en tal año la consecución fiable de una plataforma realmente innovadora para la educación globalizada de la Unión Europea por proyectos cooperativos de alcance democrático e intercultural, que implica la implantación homologada de los nuevos estudios de grado y postgrado por el sistema de créditos ECTS, acordados en el ciclo de conferencias internacionales iniciadas en Bolonia y la participación multiplicada de intercambios culturales y de investigación para estudiantes y docentes a escala europea y mundial gracias a programas de movilidad tan exitosos como Erasmus y Sócrates; lo cual, a efectos metodológicos, implicaría que la lógica humanista que hoy sostiene la política del Espacio Europeo de Educación Superior se convertiría en brújula de los más de 40 estados miembros de la UE, donde se pretende llevar a cabo una reestructuración de los planes didácticos basada en el siguiente paradigma con el fin de incentivar el aprendizaje para toda la vida:

1- Cambiar la noción de "enseñanza" por la de "aprendizaje autónomo".

2- Situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje.

3- Evolucionar del *Input* al *Ouput* donde también son importantes las destrezas (habilidades) en función de las capacidades (aptitudes) que debe adquirir el alumno.

4- La idea de enseñar contenidos ha de ser sustituida por la idea de enseñar a aprender.

5- El centro del acto educativo no es la materia sino el alumno.

6- Evolucionar de la formación técnica a la formación integral.

7-Evolucionar de la transmisión de conocimiento a la generación de conocimiento.

8-Necesidad de utilizar metodologías activas (Aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, método de proyectos y tareas, uso del portafolio, etc.).

2.1.2.2.9. Pensar la educación desde la complejidad humana (Morin)

En el año 1999 la UNESCO editó un libro fundamental para el cambio de mentalidad hacia la educación basada en competencias básicas: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, redactado por Edgar Morin para el proyecto transdisciplinar llamado "Educación para un futuro sostenible". El libro concentra las tesis del filósofo francés desarrolladas durante la segunda mitad del siglo XX, entre las que destacamos aquí dos estudios preparatorios: el primero es el libro *Introducción al pensamiento complejo* (Morin, 1994), donde plantea un diálogo con lo real que no se retrotrae a una ley ni puede resumirse en una idea simple (Morin, 1994, p. 21). Morin entiende que el pensamiento complejo puede reunir elementos simples (unitas multiplex), pero sin ser connivente con los reduccionismos de lo simple o lo completo; y hace de ello el principio vital del investigador: "Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional" (Morin, 1994, p. 23). Su principio hologramático (apreciar las partes en el todo y el todo en las partes) explicado en este libro desmantela la coartada del paradigma de simplicidad que buscaba suplantar la libertad por el orden (disyuntivo y reductor). El segundo estudio es un ensayo sobre la interdisciplinariedad (Morin, 1992), donde se reivindica un tratamiento ecológico de las ideas para que estas no se vean sometidas a una organización hiperespecializada que las confisca en propiedad parcelada y las utiliza para excluir todo lo que no cabe en la misma; antes bien se vean integradas en su matriz interdisciplinar para afrontar los interrogantes cognitivos.

El libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morin (1999) aporta una serie de beneficios educativos que merecen ser tenidos en cuenta a la hora de realizar propuestas de formación en centros. Son estos los saberes que formula:

- *Enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento*.- El autor entiende que la educación no puede ser ciega ante la tendencia del pensamiento humano hacia el error y la ilusión que lo vuelven imperfecto y dificultoso, y que desde esta lucidez es necesario estudiar los procesos cognitivos y culturales del

mismo. Entre tales cegueras, las más extendidas son las paradigmáticas, y en especial el paradigma cartesiano basado en la dualidad sujeto/objeto que sustentado las teorías de la modernidad con la lógica de la disyunción, puesto que confecciona una realidad desdoblada del mundo que, al tiempo que desvela, también oculta; y que considera clandestina toda divergencia con respecto a sus imperativos. Del mismo modo normalizador y prohibitivo operan las cegueras basadas en creencias, mitos e ideologías que devoran los hechos con ideas preconcebidas que los sustituyen. Todo ello se enmadeja en un determinismo social-político-económico del que son expresión el poder, la jerarquía, la división de clases, la especialización y, la tecno-burocratización del trabajo (Morin, 1999, p. 19) destinados a generar caracteres conformistas desde la primera infancia.

A juicio de Morin, la mejor estrategia educativa para adquirir perspectiva es la capacidad autocrítica de tomar conciencia de las propias cegueras de conocimiento. Ello no implica desechar nuestras ideas y mitos, sino aprender a convivir con ellos sin que nos destruyan.

- *Una educación que garantice el conocimiento pertinente*.- Ello supone aprender a seleccionar la información y los problemas clave, para lo cual habría que trabajar las facetas cognitivas del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una inteligencia general sensible a contextos múltiples e inesperados y a la interactividad compleja de elementos. En el concepto de "complejidad" Morin deposita la necesidad de trabajar la pertinencia desde la interdisciplinariedad:

> *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el sicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad. (Morin, 1999, p. 17).

El conocimiento pertinente es al mismo tiempo general y particular. Y la inteligencia general que lo promociona se desenvuelve criticando los

conocimientos existentes en contextos donde debe plantear y resolver problemas. Así que convendría trabajar en el aula con aprendizajes basados en problemas cuando el cometido es desarrollar tal inteligencia capaz de usar en combinación todas las habilidades particulares.

- *Enseñar la condición humana*.- Se subraya que la educación a través de las disciplinas ha desintegrado la captación de la unidad compleja de la naturaleza humana. Por ello, se aboga por la concienciación tanto de la identidad compleja y diversa de cada ser humano como de su identidad común con la humanidad. Importa mostrar el camino individual, social y global (la relación entre el todo y las partes) de todos los humanos respetando la diversidad cultural, para lo cual cabría la iniciativa de formar a los alumnos en asuntos interculturales, idiomáticos y de ciudadanía siempre contextualizados.

- *Enseñar la identidad terrenal*.- Se necesita una perspectiva planetaria donde cobre más importancia la idea de mejora intelectual, moral y afectiva hacia el sentimiento de pertenencia a la Tierra que la idea de mejora económica. Morin repara en la historia de la era planetaria iniciada por los viajes intercontinentales del Renacimiento así como en la crisis actual donde la confrontación se ve necesitada de una educación futura para la solidaridad: "La conciencia de nuestra humanidad en esta era planetaria nos debería conducir a una solidaridad y a una conmiseración recíproca del uno para el otro, de todos para todos" (Morin, 1999, p. 41). Por tanto, convendría incentivar en el mundo escolar todos aquellas acciones que posibilitan tal interacción humana, como son el uso comunicativo de las TIC, la igualdad de género, la sensibilidad hacia la preservación medioambiental, etc.

- *Educar en el principio de incertidumbre*.- Resulta necesario contemplar la incertidumbre hacia el conocimiento, hacia el futuro y hacia nuestras propias decisiones, porque, como indica Morin (1999, p. 47), "El conocimiento es una aventura incierta que conlleva en sí misma y permanentemente el riesgo de ilusión y de error. Ahora bien, es en las incertidumbres doctrinales, dogmáticas e intolerantes donde se encuentran las peores ilusiones; en cambio, la conciencia del carácter

incierto del acto cognitivo constituye la oportunidad para llegar a un conocimiento pertinente, el cual necesita exámenes, verificaciones y convergencia de indicios". En correspondencia, se recomienda realizar tareas en el aula donde funcione lo que Morin denomina la "ecología de la acción", es decir, tareas complejas y orientadas hacia contextos reales donde existan riesgo, azar, iniciativa, decisión, así como conciencia de lo inesperado y de la transformación; aspectos que también trató Morin en su libro *Introducción al pensamiento complejo*. El tomar decisiones de trabajo en contextos impredecibles implica emprender una apuesta con estrategias atentas a la complejidad del asunto y remodelables en función de las necesidades de encauzar la acción.

- *Enseñar la comprensión*.- Morin no se refiere tanto a la comprensión intelectual que explica significados como a la comprensión interpersonal que garantiza una visión del ser humano desde la ética solidaria de la democracia. Para ello sería necesario educar en la visión autocrítica que permite superar las actitudes egocéntricas donde "uno se cubre a sí mismo sus carencias y debilidades, lo que nos vuelve despiadados con las carencias y debilidades de los demás" (Morin, 1999, p. 53), las tendencias etnocéntricas que son fuentes de prejuicios y xenofobias, y también las voluntades reduccionistas de lo complejo en versiones parciales. A su juicio, la ética de la comprensión vive de argumentos, no de anatemas, de empatía, no de antagonismos.

- *La ética del género humano*.- Requiere enseñar la democracia y la ciudadanía en su complejidad humana, para lo cual habría que mantener la educación en valores en diálogo con la formación en habilidades sociales y morales. Así lo expresa Morin (1999, p. 61): "Exigiendo a la vez, consenso, diversidad y conflicto, la democracia es un sistema complejo de organización y de civilización políticas que alimenta y se alimenta de la autonomía de espíritu de los individuos, de su libertad de opinión y de expresión, de su civismo". La conciencia ética del género humano se suscitaría entonces por la reflexión sobre el planeta Tierra como si fuera la patria de todos.

2.1.1.3. LA CONVERGENCIA EDUCATIVA EUROPEA HACIA LAS COMPETENCIAS CLAVE: DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

2.1.1.3.1. Proyectos y Consejos internacionales

En el camino hacia la convergencia educativa europea, el siglo XXI estrena la necesidad de trabajar las competencias básicas de la educación y el aprendizaje permanente para formar a los educandos en una ciudadanía activa con políticas adecuadas. Dado que el concepto de "competencia" proviene del mundo laboral y que su incorporación al mundo educativo fue posterior, el ámbito académico se ha hecho eco de aquellos proyectos y publicaciones emanadas de aquel ámbito, como fue el Proyecto Cheers en 1997, a partir del cual, tras investigar el desarrollo profesional subsiguiente a la finalización de los estudios superiores, se especificaron las competencias necesarias para desenvolverse en el mundo laboral. A continuación, la OCDE habilitó los proyectos PISA y DeSeCo, el primero para realizar evaluaciones internacionales de diagnóstico en competencias, y el segundo para especificar el concepto de competencia y de estipular con rigor las competencias clave.

La introducción de las competencias clave en la Educación Primaria y Secundaria parte también del "programa de trabajo "Educación y formación 2010" previsto en el Consejo de Lisboa del año 2000. Después de estimar las primeras conclusiones del Proyecto DeSeCo, en el Consejo de Lisboa se estipularon ocho competencias básicas con el objetivo estratégico de lograr que para el año 2010 exista una economía competente basada en el conocimiento y se considera que, para lograrlo, es necesario que los sistemas de educación se adapten a las demandas de la sociedad del conocimiento promocionando las destrezas fundamentales que permiten que las personas aprendan a lo largo de la vida.

En 2001 el Consejo Europeo de Estocolmo siguió sus pasos con la identificación de objetivos estratégicos (calidad, accesibilidad y flexibilidad de los sistemas de educación y formación), desglosados en 13 objetivos relacionados. En 2002 el Consejo Europeo de Barcelona adoptó el programa de trabajo de los consejos anteriores con el fin de alcanzar estos objetivos comunes para 2010. El programa detallado de trabajo aumentó la lista de destrezas básicas como a continuación se indica: alfabetización y

alfabetización numérica (destrezas elementales) competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología, TIC y uso de tecnología, aprender a aprender, habilidades sociales, espíritu emprendedor y cultura general. Ratificó las competencias básicas indicadas en el Consejo de Lisboa e intentó mejorar su dominio con la propuesta de inclusión de lenguas extranjeras en los currículos escolares desde edades muy tempranas.

Por su parte, la Comisión Europea encargó a la Unidad Europea de la red Eurydice desde el que publica el estudio *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria* (Unión Europea de Eurydice, 2002) cuyo estudio revisa los currículos de la educación general obligatoria de los Estados Miembros de la Unión Europea para concluir que todos incluyen en sus currículos referencias implícitas o explicitas a las competencias. En dicho documento se aborda de manera genérica una aproximación al concepto de competencia clave proporcionando, no una definición, sino una reflexión sobre su necesidad para educación de la ciudadanía en un estado democrático y sobre su tratamiento en los distintos sistemas educativos europeos en la educación obligatoria. Los campos desde los que identifica las competencias clave son los mismos que había estipulado el Consejo de Lisboa.

De los acuerdos de Bolonia también nació el Proyecto Tuning Educational Structures in Europa, que se enmarcó en el proceso de convergencia y adaptación de títulos y planes de estudio para la creación de un Espacio de Educación Superior por medio de la transferencia de estudios entre las universidades europeas, el cual siguió la ANECA para realizar el programa español de convergencia europea. El proyecto Tuning define la competencia como "una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos" (González y Wagenaar, 2006, p. 80), y para ello considera los títulos en términos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas de cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento). En relación con los tipos de competencias genéricas, "se consideran competencias instrumentales las habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Las competencias interpersonales integran capacidades sociales tales como la interaccion y la cooperación. Por último, las competencias sistémicas comprenden

habilidades y capacidades para el conjunto de un sistema, una combinación entre comprensión, sensibilidad, conocimiento y la adquisición previa de otras competencias ya citadas." (Marco Stiefel, 2008, p. 41).

2.1.1.3.2. Los grandes proyectos de la OCDE: PISA y DeSeCo

El gran avance europeo hacia la introducción de las competencias en la metodología escolar se produce cuando la OCDE decide realizar una evaluación generalizada de los sistemas educativos a través del proyecto PISA (Programme for Indicators of Student Achievement) que desde 1997 practica una evaluación competencial con los estudiantes que acaban la ESO cada 3 años, y del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias clave) formado por un equipo interdisciplinar de expertos para sistematizar un marco de referencia internacional sobre las "competencias clave" entre 1997 y 2003.

La evaluación de diagnóstico de competencias diseñada en el proyecto PISA abarca un amplio espectro internacional y compara entre culturas nacionales los resultados del aprendizaje referidos al grado de posesión estudiantil de competencias necesarias en lectura, matemáticas y ciencias. Como se verá a continuación, se trata de pruebas de "carácter cognitivo" (Turner, 2006, p. 53):

- En cuanto a la competencia en matemáticas, evalúa la capacidad de identificar y comprender el papel que las matemáticas juegan en el mundo, hacer juicios bien fundamentados y emplear las matemáticas de modo comprometido en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades de la vida. Los procesos que se demandan al estudiante detentan tres grados de complejidad: la reproducción, donde se trabaja con operaciones comunes, cálculos simples y problemas del entorno inmediato y la rutina cotidiana; la conexión, donde se involucran ideas y procedimientos matemáticos para la solución de problemas no ordinarios pero sí familiares, así como también atienden a la elaboración de modelos para la solución de problemas; la reflexión, donde se procura la solución de problemas complejos y el desarrollo de una aproximación matemática original. En todo caso, los procesos piden reconocer y extraer las matemáticas contenidas en la situación.

Igualmente, los contenidos de evaluación de competencia matemática abarcan problemas de cantidad, espacio y forma, cambio y relaciones y probabilidad y se sitúan e distintos contextos: personal, educativo o laboral, público y científico.

- En cuanto a la competencia científica, se interesa por rescatar la capacidad de usar el conocimiento científico, identificar las cuestiones científicas y concluir con evidencias que sirvan de bases para comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios que en el mismo ha producido la acción humana. La identificación de asuntos científicos implica reconocer los asuntos susceptibles de investigación, identificar palabras clave para buscar información científica y reconocer los rasgos fundamentales de una investigación científica. La explicación científica de fenómenos se centra en aplicar el conocimiento de la ciencia a determinadas situaciones, describir o interpretar los fenómenos científicamente y predecir cambios, así como identificar las descripciones, explicaciones y predicciones apropiadas. En cuanto al uso de la evidencia científica, es necesario interpretar la evidencia, sacar conclusiones al respecto y comunicarlas; también identificar las hipótesis, la evidencia y los razonamientos que subyacen a las conclusiones, así como reconocer las implicaciones sociales de los desarrollos científicos y tecnológicos. Por tanto, las pruebas que se proponen en el área de ciencias consisten en describir y explicar fenómenos científicos, interpretar evidencias y conclusiones científicas y manifestar su comprensión del proceso de investigación científica. Ello involucra contenidos de *Física*, la *Química*, las *Ciencias biológicas* y las *Ciencias de la tierra y el espacio*, puesto que la evaluación PISA considera tres áreas de aplicación práctica de las competencias científicas: la vida y la salud, la Tierra y el medio ambiente y la tecnología.

-En cuanto a la competencia en lectura, se dedica a evaluar la capacidad de comprensión lectora, así como el uso y la reflexión sobre textos escritos para lograr sus propias metas, desarrollar su conocimiento de modo personal y, por este potencial estimulado, participar activamente en la sociedad. Por tanto, la prueba evalúan las habilidades del alumno para acercarse a textos continuos (narración breve, artículo periodístico, carta, etc.) y discontinuos (texto verbal complementado con imágenes y diagramas, como pueden ser manuales de uso de aparatos, textos publicitarios, etc.),

pues la intención es detectar la capacidad de leer textos procedentes de diversas circunstancias contemporáneas y cotidianas, así como su capacidad de discernir tipologías textuales, entender sus respectivos lenguajes y la capacidad de extraer información de ellos e interpretar reflexivamente sobre su contenido y emitir la opinión personal sobre el mismo.

Los propósitos de lectura considerados en PISA proceden de diversos ámbitos: personal (para intereses prácticos o particulares), público (para actividades comunitarias y de relación administrativa), educativo (para aprender y comunicar conocimiento) y profesional (para comprender textos del mundo laboral). Ante todo, se persigue el perfil de un lector activo que sepa obtener información, desarrollar una comprensión general, elaborar una interpretación y reflexionar sobre el contenido y la forma de un texto para valorarlos. En coherencia, estas son las cinco características de los ejercicios diseñados en PISA para el lector competente. Se suelen pedir cuestiones como localizar información explícita contenida en una secuencia breve de una narración, interpretar el significado de una oración relacionándola con un contenido más amplio en una narración, inferir analogías entre dos relatos, inferir la relación entre dos presentaciones gráficas que emplean convenciones distintas, valorar el final de una narración en consonancia con su tema implícito y con su atmósfera general, comparar y valorar los estilos de dos cartas abiertas, etc.; todo ello consecuente con la observación del jefe de la División de Indicadores y Análisis del Directorio para la Educación de la OCDE, A. Schleicher (2006, p. 37): "PISA centra su atención en la lectura para aprender, en lugar de en aprender a leer, y por consiguiente los alumnos no son evaluados en las destrezas lectoras más básicas."

Interesa destacar que la evaluación PISA tiene el mérito de evaluar la comprensión lectora en profundidad, pues no se centra solo en medir si los estudiantes pueden ubicar e interpretar información, sino también en detectar si pueden reflexionar sobre ella y evaluar lo que han leído. La escala que emplea para calificar el grado de desempeño de los estudiantes en competencia lectora consta de cinco niveles que van de la capacidad de relacionar la información en un texto con el conocimiento cotidiano (Nivel 1) a la capacidad de evaluar de forma crítica la hipótesis así como de tratar conceptos que son contrarios a las expectativas (nivel 5).

Importa subrayar que lo importante de PISA "no se encuentra en las listas de éxito sino en las recomendaciones que ofrece para mejorar el rendimiento de los alumnos y del conjunto de los sistemas educativos al tiempo que se mejora la equidad" (Moya Otero y Luego Horcajo, 2011, p. 135), pues ofrece ayuda orientada con pretensión de inclusividad para que los alumnos con bajo rendimiento dispongan de clases de refuerzo que favorezcan su aprendizaje individualizado, a los alumnos de entornos desfavorecidos se les mejore la dotación escolar, y mejore el rendimiento de l alumnado en general con recomendaciones estratégicas y cooperativas para el tratamiento curricular. Y no debe olvidarse que, debido a las decenas de países implicadas en su plan de evaluación, como bien enuncia Schleicher (2006, p. 31), PISA merece consideración destacada:

> Actualmente PISA es el programa internacional más integral y riguroso que existe para evaluar el rendimiento de los alumnos y para recopilar información sobre los factores estudiantiles, familiares e institucionales que puedan ayudar a explicar las variaciones en el rendimiento. Expertos de primer orden de los países participantes son los que deciden acerca del alcance y la naturaleza de las evaluaciones, y qué información de fondo debe reunirse; dichos expertos están dirigidos conjuntamente por sus gobiernos de acuerdo con intereses políticos comunes a todos.

Ciertamente, de acuerdo con los razonamientos metodológicos sobre el Programa PISA emitidos por Martínez Arias (2006, pp. 124-125), la validez técnica de su estudio está fuera de dudas, pues sigue todas las buenas prácticas de las evaluaciones internacionales; además, está diseñado con prospectiva investigadora (pues el estudio está ligado a trabajos previos para propósitos comparativos) con propósito neutral (pues tiene en cuenta las diferencias culturales entre países) y con incidencia en la mejora de la educación (pues tiene impacto sobre las políticas y prácticas educativas de los participantes).

Por otro lado, para el proyecto DeSeCo, la OCDE, a través de la Oficina Federal Suiza de Estadística, reunió a un grupo de expertos procedentes de las disciplinas más variopintas (sociólogos, especialistas en evaluación, antropólogos, psicólogos,

economistas, historiadores, estadísticos, educadores, políticos, sindicatos, patronos y representantes de instituciones nacionales e internacionales) para que analizaran las investigaciones relacionadas con las competencias y clarificaran los conceptos de "competencia". A continuación, se organizó el Primer Simposio Internacional con el fin de establecer redes para desarrollar el pensamiento sobre las competencias clave. Allí se procedió a considerar las estimaciones que reportaron especialistas procedentes de diversos países del mundo (Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Suecia, Suiza y Estados Unidos), para consolidar el análisis de expertos. Después hubo un Segundo Simposio Internacional en el que se construyeron los consensos, y finalmente se emitió un informe final en 2003 con el título *Competencias clave para una vida exitosa y un buen funcionamiento en la sociedad.*

Desde entonces la Comisión Europea y la OCDE han editado una serie de documentos orientativos sobre la reforma educativa hacia las competencias básicas. Destaco *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo* (Comisión Europea, 2004) y *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo* (OCDE, 2005). Según muestra el mencionado resumen ejecutivo, el equipo DeSeCo hizo un listado de competencias clave operativo por interacción, breve, manejable y valioso en el futuro, y por ello indica que las "competencias clave" han de organizarse en función de tres exigencias: primera es que las competencias deben valorarse según los beneficios sociales y económicos que proporciona; segunda es que las competencias deben servir en un amplio espectro de contextos vitales; tercera es que las competencias deben ser importantes para todas las personas. Por el mismo motivo diseñó también tres grupos de categorías para su uso: emplear las herramientas (lenguaje, información y tecnología) interactivamente con su entorno; relacionarse con grupos heterogéneos cooperando y resolviendo conflictos en un contexto de incremento de la diversidad; y actuar responsablemente dentro de un contexto más amplio para poner en marcha proyectos personales y defender los propios derechos e intereses.

He aquí la visión esquemática de los tres grupos de categorías que despliegan las nueve competencias clave referidas en el mencionado resumen ejecutivo de este proyecto (OCDE, 2005):

CATEGORÍA I: USAR LAS HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE	COMPETENCIA 1-A: - Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto. COMPETENCIA 1-B: - Usar interactivamente el conocimiento y la información. COMPETENCIA 1-C: - Usar interactivamente la tecnología.
CATEGORÍA II: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS	COMPETENCIA 2-A: - Relacionarse bien con los otros. COMPETENCIA 2-B: - Cooperar con los otros. COMPETENCIA 2-C: - Gestionar y resolver conflictos.
CATEGORÍA III: ACTUAR CON AUTONOMÍA	COMPETENCIA 3-A: - Actuar dentro de un gran marco o contexto. COMPETENCIA 3-B: - Formar y conducir planes de vida y proyectos personales. COMPETENCIA 3-C: - Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.

Tabla II.1. Competencias clave (OCDE, 2005)

En la categoría competencial destinada a *usar las herramientas interactivamente* se atiende al necesidades conectivas de la economía global y de la sociedad de la información en relación con las herramientas mediáticas, pues no basta simplemente con saber usar un *software* como mediador pasivo sino que se necesita emplear esta herramienta y otras como instrumentos activos en tareas dialogantes con el mundo y las metas que este brinda. Son herramientas cognitivas, socio culturales y físicas que vuelven a las personas competentes en el mundo para enfrentarse a la transformación y el cambio, y responder a los desafíos de largo plazo. Por tanto, aquí intervienen tres competencias clave (OCDE, 2004, pp. 10-11) resumidas en estos términos:

- La *Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva*.- Atañe a las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de

computación y otras destrezas matemáticas en múltiples situaciones. Debe asociarse con el término *competencias de comunicación*.

- La *Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva.*- Atañe a la reflexión crítica sobre la naturaleza de la información en sí (su infraestructura técnica y su contexto e impactos sociales, culturales y aún ideológicos). Se conoce como *competencia de información* que se demuestra a la hora de comprender opciones, formar opiniones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones informadas y responsables. Para lograrlo se requiere que la persona sea capaz de las siguientes acciones: reconocer y determinar lo que no sabe; identificar, ubicar y acceder a fuentes apropiadas de información (incluyendo el ensamblaje de conocimientos e información en el ciberespacio); evaluar la calidad, propiedad y valor de dicha información y de sus fuentes; organizar el conocimiento y la información.

- La *Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.*- Se alude al poder de la tecnología de la información y la comunicación para transformar la manera en que las personas trabajan juntas (reduciendo la importancia de la ubicación), acceder a la información (poniendo a disposición vastos montos de fuentes de información) e interactuar con otros (facilitando relaciones de personas de todo el mundo de forma regular). Los individuos lo aprovecharán cuando superen las destrezas técnicas simples de usar Internet y enviar correos, por ejemplo, y accedan a usos interactivos donde relacionen las tecnologías con sus propias circunstancias y metas, para lo cual hace falta empezar a incorporar la tecnología a las prácticas comunes y así lograr la familiaridad necesaria que impulsa la expansión de su uso.

La categoría competencial destinada a *interactuar en grupos heterogéneos* reconoce la interdependencia vital de los seres humanos entre sí en función de su sobrevivencia material y psicológica y su identidad social. Por tanto, ante la diversidad del pluralismo social importa manejar bien las relaciones interpersonales para beneficio de los individuos y para construir nuevas formas de cooperación. En el futuro, una de las fuentes potenciales de inequidad podría ser la diferencia en las competencias de diferentes grupos para construir y beneficiarse del capital social. Así que las competencias clave de esta categoría se necesitan para que los individuos aprendan,

vivan y trabajen con otros. Se asocian con términos como *competencias sociales, destrezas sociales, competencias interculturales o destrezas suaves.* Aquí también intervienen tres competencias clave (OCDE, 2004, pp. 12-13):

- La *Habilidad de relacionarse bien con otros*.- Consiste en saber iniciar, mantener y manejar relaciones personales con clientes, colegas y conocidos. Requiere el respeto y el aprecio por los valores, las creencias, las culturas y las historias de otros para crear un ambiente hospitalario de bienvenida, inclusión y crecimiento común. Son dos los saberes necesarios: la empatía con la que se comprende el papel de la otra persona y se imagina la situación desde su perspectiva, y el manejo efectivo de las emociones, es decir, conocerse a sí mismo e interpretar de forma efectiva sus propios estados emocionales y motivacionales subyacentes y los de los demás.

- La *Habilidad de Cooperar*.- Necesaria para atender a demandas y metas que requieren de trabajo en equipo. La cooperación requiere que cada individuo tenga ciertas cualidades. Cada uno debe poder equilibrar su compromiso con el grupo y sus metas con sus propias prioridades y debe poder compartir el liderazgo y apoyar a los otros. Las habilidades que componen esta competencia son las siguientes: presentar ideas y escuchar las ideas de los otros; entender las dinámicas del debate y el seguimiento de una agenda; construir alianzas tácticas y sostenibles; saber negociar; tomar decisiones que permitan diferentes opiniones.

- La *Habilidad de manejar y resolver conflictos*.- Para manejar efectivamente los conflictos inevitables con los que nos encontramos en todos los aspectos de la vida, hay que enfrentarlos, resolverlos y no negarlos, por lo que es necesario considerar los intereses y necesidades de otros y las soluciones en las que ambas partes ganen. Ello implica poder analizar los elementos y los intereses en juego, los orígenes del conflicto y el razonamiento de todas las partes, reconociendo que hay diferentes posiciones posibles, identificar áreas de acuerdo y áreas de desacuerdo, recontextualizar el problema y priorizar las necesidades y metas, decidiendo lo que están dispuestos a dejar de lado y bajo qué circunstancias.

La categoría competencial que trata de *actuar de forma autónoma* precisa de una comprensión del entorno, de las dinámicas sociales y de los roles que uno juega y desea jugar. Esto requiere que los individuos manejen sus propias vidas y su trabajo de modo significativo y responsable, así como que actúen de manera autónoma para participar activamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en diferentes esferas de la vida, incluyendo el lugar de trabajo, la vida familiar y la vida social. Importa desarrollar una identidad independiente, reflexiva en valores y acciones y con capacidad de elección para no seguir a la multitud sin criterio propio, sino encauzar la propia vida con un sentido personal. Supone, por tanto, la posesión de un firme concepto de sí mismo y la habilidad de traducir las necesidades y los deseos en actos de voluntad: decisión, elección y acción. Son igualmente tres las competencias clave que le incumben (OCDE, 2004, pp. 13-15):

- La *Habilidad de actuar dentro del gran esquema*.- Requiere de los individuos que entiendan y consideren el contexto más amplio de sus acciones y decisiones, es decir, tomar en cuenta cómo se relacionan, por ejemplo, con las normas de la sociedad, las instituciones sociales y económicas y con lo ocurrido en el pasado. Ello implica que los individuos comprendan patrones, conozcan el sistema en el que existen (estructuras, cultura, roles, leyes, códigos morales, modales, protocolos, etc.), identifiquen las consecuencias directas e indirectas de sus acciones y elijan entre diferentes cursos de acción reflexionando en sus consecuencias potenciales en relación con las normas y metas individuales y compartidas.

- La *Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales*.- Concierne al concepto de manejo de los proyectos. Requiere que los individuos interpreten la vida como una narrativa organizada y le den significado y propósito en un ambiente cambiante en el que la vida, con frecuencia, se ve fragmentada. Supone una orientación hacia el futuro, implicando tanto optimismo como potencial, pero también raíces fuertes dentro de lo posible. Por tanto, importa definir un proyecto y fijar una meta, identificar y evaluar los recursos accesibles y los necesarios, priorizar y refinar metas, balancear los recursos necesarios para satisfacer metas múltiples, aprender de acciones pasadas, proyectar resultados futuros, y monitorear el progreso, haciendo los ajustes necesarios conforme se desarrolla el proyecto.

- La *Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.*- Es relevante en contextos ligados temas legales e instancias diarias sobre la asertividad de los propios intereses del individuo. Aún cuando muchos derechos y necesidades se establecen y protegen en las leyes o en contratos, en última instancia son los individuos quienes identifican y evalúan sus derechos, necesidades e intereses (así como los de los demás) y los reafirman y defienden activamente. Así pues, esta competencia se relaciona con derechos y necesidades auto dirigidos y con los del individuo como miembro de una colectividad, y pone en marcha las habilidades de comprender los propios intereses, conocer las reglas y principios escritos para basar un caso, construir argumentos para que nuestros derechos y necesidades sean reconocidos y sugerir arreglos o soluciones alternativas.

A fin de cuentas, en el mencionado resumen ejecutivo de las competencias clave diseñado por el grupo de expertos del Proyecto DeSeCo se indica que con tales categorías (uso interactivo de herramientas, interactuar en grupos heterogéneos, actuar de manera autónoma) se ofrece un punto de referencia que abre paso en los siguientes caminos OCDE (2005, p. 17):

> - La construcción de perfiles de competencias para reflejar el hecho de que cada competencia no es utilizada de forma aislada y que se requiere de una constelación de competencias en cualquier contexto. Una forma en que dichos perfiles pueden ser producidos es viendo el portafolio de resultados para cada estudiante en lugar de las competencias individuales de manera aislada;
> - Incremento en el uso de las tecnologías de la información y comunicación en las pruebas para producir instrumentos de prueba más interactivos;
> - Exploración de la contribución de competencias clave en el bienestar social y económico.

El marco de competencias clave diseñado en DeSeCo posee un enfoque integrado con aspectos específicos comunes a todos los grupos de categorías antes reseñados. En efecto, las competencias clave sobrepasan el conocimiento y las destrezas enseñados, pues se espera que los aprendices sean también innovadores, auto dirigidos y automotivados, así como una permanente actitud reflexiva que implica "el uso de

destrezas meta cognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica" (Toribio Briñas, 2010, p. 30). Todo ello puede desarrollarse en cualquier contexto y en diversos grados, según las tareas concretas en que se empleen tales competencias.

2.1.1.3.3. Las ocho competencias clave del Consejo de Lisboa

En el Consejo de Lisboa y dentro del programa de trabajo "Educación y Formación 2010", se estableció el marco de referencia europeo de competencias clave, las cuales se presentaron con la descripción de los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales que se vinculan a cada una. Van dirigidas a los profesionales de la política y de la educación, tanto docentes como discentes, como base formativa del aprendizaje para la vida. Se usa de modo interdependiente y se procuran para cada una de ellas acciones cognitivas tendentes hacia la reflexión crítica, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

La Comisión Europea publicó tales competencias en el documento que recoge la puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010" realizado por el Grupo de Trabajo B "Competencias clave" con el título *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo* (Comisión Europea, 2004, pp. 8-9). Allí queda estipulada una definición oficial de "competencias clave", a saber:

> Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida. (Comisión Europea, 2004, p. 7)

Las ocho competencias clave estipuladas por la Comisión Europea quedan resumidas aquí en estos términos:

1. La *comunicación en la lengua materna*.- Es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales (educación y formación, trabajo, hogar y ocio).

2. La *comunicación en lenguas extranjeras*.- Implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, la mediación y comprensión intercultural. El grado de dominio depende de varios factores y de las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir. El grado de habilidad varía entre las cuatro dimensiones, entre las diferentes lenguas y de acuerdo con el entorno y herencia lingüística del individuo

3. La *competencia digital*.- Implica un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

4. La *competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología*.- La competencia matemática es la capacidad de desarrollar y aplicar un razonamiento matemático para resolver distintos problemas de la vida cotidiana. Se enfatiza más el proceso que el resultado y la actividad más que el conocimiento. Las competencias básicas en ciencia y tecnología remiten al dominio, la utilización y la aplicación de conocimientos y metodología empleados para explicar la naturaleza. Por ello, entrañan una comprensión de los cambios ligados a la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.

5. El *espíritu emprendedor*.- Consiste en la habilidad de transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación, la asunción de riesgos, así como la planificación y gestión de proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Se trabaja de modo estratégico en función del contexto y sus oportunidades. El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa son el fundamento para la adquisición de cualificaciones y conocimientos específicos necesarios para aquellos que crean

algún tipo de actividad social o comercial o que contribuyen a ella. Se recomienda que comporte también conciencia ética y motivación de triunfo.

6. Las *competencias interpersonales y cívicas*. Atiende a las competencias personales, interpersonales e interculturales para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional en busca del bienestar personal y colectivo. La comprensión de los códigos de conducta y de las costumbres de los distintos entornos en los que el individuo se desarrolla es fundamental para asegurar una participación cívica, activa y democrática gracias a estas competencias cívicas, especialmente a través del conocimiento de las nociones y las estructuras sociales y políticas (democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles).

7. *Aprender a aprender.*- Competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles.

8. La *expresión cultural.*- Comprende la apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios (la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas).

2.1.1.3.4. Adecuación de las competencias clave en diversos países de la Unión Europea y en América Latina

La Unión Europea ha incluido las competencias básicas en el currículo de modo diversificado según los países implicados. Por ejemplo, en Francia tiene acento republicano, pues la Comisión Thélot defiende en 2004 el éxito escolar de todos los alumnos y la Ley de Educación de 23 de abril de 2005 anuncia la necesidad de una base educativa común para lograrlo, la cual se concreta en un Decreto de 2006 que tiene en cuenta el Marco Europeo de Referencia en competencias clave, el cual rediseña en siete competencias básicas: las cinco primeras se asocian con áreas de conocimiento (dominio de la lengua francesa y práctica de una lengua extranjera; competencias de

base en matemáticas, cultura científica y tecnológica; dominio de técnicas de información y comunicación; cultura humanista) y las dos últimas son transversales (competencias sociales y cívicas, autonomía e iniciativa).

Sin embargo, en Inglaterra tiene un acento empresarial, pues desde que el informe Eurydice (2002) diera cuenta de su interés nacional por elaborar un currículo con "basic skills", lo cierto es que el uso del concepto de "competence" está restringido a la habilidad para demostrar exitosamente destrezas y el sistema de cualificaciones nacionales se basa en estándares de competencia liderados por organizaciones de empresarios. El currículo anglosajón expone seis áreas de competencias clave: comunicación, cálculo, tecnologías de la información, trabajo en equipo, mejora del propio aprendizaje y resolución de problemas.

Por su parte, la comunidad francesa de Bélgica emplea el enfoque por competencias desde que se publicó el Decreto "Missions: Socles de compétences" en 1997. Los "socles" (niveles) de competencias básicas se aplican a los alumnos correspondientes a 2º de ESO en España. Y los correspondientes en competencias terminales se aplican a los que acaban tercer grado de Secundaria (nuestro 2º de Bachillerato). Y en Suiza, país de múltiples lenguas y cantones, crearon en 2002 el proyecto HarmoS para armonizar la escolaridad obligatoria por medio de las competencias básicas, definidas en estándares con cuatro niveles de dominio: lengua materna, lenguas extranjeras, ciencias naturales y matemáticas; mientras que en Portugal el Decreto Ley 6/2001 incorpora las "competencias esenciales", consideradas como saber en acción que incorpora conocimientos, capacidades y actitudes, y las divide en generales (interdisciplinares) y específicas (disciplinares).

En América latina el enfoque educativo basado en competencias pretende abordar los problemas de equidad y calidad en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, empezando por la sustitución del currículo fragmentado por el integrado (Ettayebi, 2008, p. 85) donde se promocione el aprendizaje significativo que asegure la adquisición de las competencias para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática que permita avanzar hacia la inclusión social. Es así como las competencias se convierten en "núcleos integradores" de los programas y la experiencia

escolar (Bolívar Ruano, 2012, p. 17) de acuerdo con la pedagogía de la integración (Roegiers, 2001) donde las competencias no son aditamento al currículo sino núcleo de tareas educativas que implica integrar y movilizar diversos conocimientos para resolver situaciones complejas, luego la integración no es tanto asunto de diseño como de intervención en el aula. Al igual que en Europa, en América Latina comenzaron a reivindicarse como competencias profesionales como una herramienta para mejorar la productividad y mantener un clima positivo en las relaciones con sus colaboradores (Vargas, 2004), y después se han desarrollado en el ámbito educativo a modo de grandes principios pedagógicos que sirvan para orientar la práctica docente en las distintas áreas formativas.

Independientemente de la diferente conformación de las competencias clave o básicas en cada país, importa promover su desarrollo de modo reflexivo. Como bien razona Bolívar (2010: 74)*:* "El componente metacognitivo está en el corazón de las competencias clave. El pensamiento reflexivo demanda procesos mentales relativamente complejos y requiere procesos de pensamiento abstracto para transformarlo en acciones. La reflexión implica el uso de habilidades metacognitivas (entender cómo pensamos), habilidades creativas y pensar de manera crítica. Las personas que reflexionan en común es normal que desarrollen un pensamiento de aplicación práctica o de acción."

2.1.1.4. COMPETENCIAS LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA: ORIGEN Y EVOLUCIÓN CONCEPTUAL

Es cierto, como bien razona Mendoza Fillola (2010), que el enfoque por competencias otorgado al sistema educativo adolece de lagunas y ambigüedades, dado que presenta como innovadora una declaración de intenciones en la que ya se investigaba desde hacía décadas y desaprovecha muchos de los avances previos, como ocurre en el caso de la competencia comunicativa: Privar del conocimiento de sus apoyos epistemológicos previos constituye un riesgo pernicioso en el desarrollo y logro de las competencias. Estas son sus palabras:

> En nuestra disciplina específica contamos con una larga trayectoria basada en la aplicación conceptual y metodológica para potenciar y desarrollar las competencias de comunicación, en sus facetas de producción, de recepción y de interacción. En el ámbito lingüístico y luego en el de la didáctica de la lengua y la literatura, el concepto de *competencia* ha estado presente desde que Noam Chomsky introdujera el concepto de *competencia* y su complementario de *actuación (performance)*. Tras la revisión del concepto de competencia lingüística propuesta por Chomsky, Dell Hymes (1971, 1973) proyectó la faceta pragmática, estableciendo la *competencia comunicativa*, que, como es sabido, permitió reorientarlos planteamientos de enseñanza-aprendizaje lingüístico. Ante el nuevo enfoque por competencias, no hay razones aparentes para renunciar a estos planteamientos específicos desarrollados en nuestra área. (Mendoza, 2010, p. 22).

Este trabajo de investigación se hace eco de tal advertencia y traza a continuación una breve genealogía de los avances conceptuales y metodológicos suscitados en torno a las nociones de "competencia lingüística" y "competencia comunicativa" con el propósito de tomar conciencia de sus especificaciones lingüísticas y etnológicas para su provecho educativo.

2.1.1.4.1. "Competencia lingüística" (Chomsky y Coseriu)

"Competencia" proviene del griego *agón,* que da origen a *agonistes*, persona que competía en los juegos olímpicos con el fin de ganar. Es por ello que, en principio, la palabra se asociaba a la concepción conductista desarrollada por la Psicología behaviorista, pero a partir de la crítica que en 1957 Noam Chomsky hace a Skinner para explicar el aprendizaje de la lengua más allá de la relación emisor-receptor (estímulo-respuesta) en consideración a la naturaleza creativa del hombre y al hecho de que los niños aprenden la lengua con extrema rapidez, le lleva a considerar el término "competencia" como capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación. No obstante, Chomsky no resuelve la conexión eficiente entre competencia y actuación, ya que concibe la lengua como un sistema axiomático que relega en el margen de la actuación externa la interactividad social inherente a todo idioma. Su noción de

"competencia" equivale al de gramática que genera frases correctas según las reglas lingüísticas, y su noción de "actuación" se centra en la aceptación de dichas frases en el discurso.

Hasta los años 60, la competencia lingüística era identificada con los estudios sobre gramática como la capacidad de una persona para producir enunciados que respeten las reglas de la lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica), entendida como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes conforme a las reglas, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad.

En efecto, fue Noam Chomsky (1957) quien, siguiendo la estela de Humboldt de que la lengua no puede ser enseñada sino despertada interiormente, consideró el término "competencia" como las capacidades para la interpretación y la actuación, y consecuentemente concibió la "competencia lingüística" como el sistema de reglas innato e interiorizado que constituye el saber lingüístico de los hablantes. Chomsky concedió a dicha competencia un carácter universal al atribuirle la subyacencia común en todas las lenguas y un potencial infinito al atribuirle el poder de producir incalculables oraciones inéditas.

Esta competencia universal que Chomsky identifica con la gramática se ve ataviada de la competencia particular sobre reglas específicas de cada lengua así como de la intuición del hablante para discernir la gramaticalidad de los enunciados. De acuerdo con la teoría generativa, frente a ella está la actuación, que Chomsky (1965) perfila como la sucesión de actos de habla condicionados por influencias y variables extralingüísticas sucintas al uso de la lengua; de forma que la competencia lingüística sería la habilidad para usar la lengua y la actuación sería su uso efectivo.

La teoría de la competencia lingüística chomskiana, tuvo vigor científico hasta que fue abandonada por los estudiosos desde los años 70 porque no explicaba el cambio lingüístico, ya que su modelo es sincrónico y genera estructuras profundas que reciben un tratamiento actualizador, pero no explica el origen ni la evolución de las lenguas, ni

tampoco resulta eficaz para la enseñanza de idiomas, puesto que, como indicaba Spolsky (1995, p. 130), "es un error el confundir la noción chomskiana de competencia con la noción de habilidad. Además, Chomsky propuso concentrar su atención sólo en las reglas del lenguaje necesarias para una gramática generativa, con una restricción general a la longitud del enunciado, y la exclusión de variación".

Por otro lado, aún cuando Chomsky había diseñado su teoría competencial como reacción racionalista frente al empirismo descriptivo de los estudios lingüísticos conductivistas abanderados por Bloomfield, conviene recordar con Bronckart que en los años 80 el racionalismo conductivista replanteado como cognivismo modular por la psicología experimental de la que es claro exponente Fodor (1986) se reapropió de las teorías innatistas con las que el propio Chomsky lo había rechazado años atrás, pues postulaban que "las funciones psicológicas superiores (atención, percepción, memoria, etc.) están sustentadas por un dispositivo biológico innato (o "módulo") y cada sujeto, dispone en esos campos, de una competencia ideal del mismo tipo que la competencia lingüística." (Bronckart, 2007, p. 152). Así que el término "competencia" toma el desarrollo ontogenético como criterio clasificatorio de las capacidades ideales de acuerdo con las exigencias del medio.

El concepto de "competencia lingüística" fue retomado por Eugenio Coseriu (1992) desde un enfoque teórico centrado en la facultad de hablar y, por tanto, de los saberes del uso discursivo de la lengua. Coincidió con Chomsky en asociar la competencia lingüística particular con el trabajo intelectual de la intuición, ya que el motor que genera expresiones verbales no es tanto la gramática como la intuición del hablante que le permite al hablante percatarse de la diferencias opositivas que hacen funcionar una lengua. Además, se avisa que no debe confundirse la noción de competencia lingüística chomskiana con la de "lengua" que estipulara Saussure, puesto que la primera es dinámica y generativa y la segunda es, por el contrario, estática y sistemática.

De acuerdo con el saber intuitivo del hablante, el lingüista rumano distingue tres niveles del saber hablar con extremada concisión y gran aplicabilidad para el ámbito didáctico:

- Universal.- Todos los hombres tienen la facultad de hablar. Trabaja con la designación (referencia a la realidad física o mental). Ello se realiza de acuerdo con una técnica universal denominada "saber elocutivo", el cual demanda congruencia en la expresión verbal. Características ligadas son la claridad, la coherencia, la no-contradicción y la no-tautología. El saber elocutivo se aplica a los principios generales del pensamiento y sus características más relevantes consisten en que nos permite aceptar algo como coherente o rechazarlo como incoherente, nos permite interpretar lo dicho, así como dar sentido a un contrasentido cuando éste es intencionado.

- Histórico.- El acto de hablar se atiene a normas de una tradición idiomática de una comunidad específica. Trabaja con el significado o contenido de un signo de una lengua dada. Se realiza de acuerdo con el "saber idiomático". Este corresponde al plano de la lengua particular. Abarca las reglas propias de un idioma que hacen que una desviación constituya una incorrección en un idioma y no en otro. Los juicios en que se manifiestan son los de correcto o incorrecto.

- Individual.- El acto de hablar es individual. Trabaja con el sentido o contenido de un texto más allá de la designación y el significado. Ello se realiza con "saber expresivo" que permite juzgar un texto como adecuado o inadecuado con respecto al tema representado, apropiado o inapropiado con respecto a los destinatarios, y oportuno o inoportuno con respecto a las circunstancias (Coseriu, 1992, pp. 203-204). Como se asienta en el hecho de que la actividad cultural del hablar la realizan siempre hablantes individuales en situaciones particulares, se relaciona, dentro de una lengua determinada, con el nivel textual o discursivo y consiste en aplicar en la comunicación factores pertinentes según la situación, los interlocutores y el tema que configuran cada acto comunicativo.

Así cabe interpretar la manera como se construyen las relaciones de sentido en el discurso, pues estos saberes se ligan a la noción de *coherencia*, la cual se refiere a la

función que los contenidos del texto están desempeñando en el discurso según una situación enunciativa que implica a los interlocutores y al referente.

2.1.1.4.2. "Competencia comunicativa" (Hymes)

Hacia los años 70 se empieza a barajar la idea de competencia comunicativa desde diversas áreas científicas, como la Psicología, la Pedagogía, la Lingüística y la Sociología, con la intención de otorgarle una proyección holística e integradora capaz de promover la colaboración social. Fue así como el concepto de "competencia comunicativa" lo acuñó desde el ámbito de la etnografía Dell Hymes (1971) para designar un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. Es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. Hymes subrayaba con criterio antropológico que para comunicarse no es suficiente con conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social.

Tomó la noción de "competencia" de la terminología de Chomsky, quien, como hemos indicado anteriormente, la entendía a modo de habilidad para actuar, pero Hymes la desposeyó de su innatismo cartesiano y la reconvirtió en una práctica de perfeccionamiento pragmático. Si bien los estudiosos de la competencia lingüística persiguen elucidar los universales del lenguaje, los de la competencia comunicativa entienden a los hablantes como "agentes sociales" inmersos en un contexto comunitario. Por tanto, rebasaba sobremanera las expectativas chomskianas centradas en el análisis sintáctico desde el nivel de la frase, pues afectaba también a la fonética y a la fonología, a la morfosintaxis, a la semántica y, cómo no, a la pragmática. Widdowson los diferenciaba en estos términos alusivos a la independencia entre las esferas del uso y la gramática diseñadas por ellos:

> Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical de un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones,

> porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible y, como Chomsky insiste en señalar, el comportamiento real es sólo un tipo de evidencia y no un criterio para la existencia del conocimiento. Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es por tanto una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa (Widdowson, 1989, p. 84).

Hymes subraya que el código lingüístico queda desplazado de su lugar central en el estudio por el acto de habla, puesto que lo que más importa es la atención hacia el acontecimiento comunicativo, es decir, el análisis etnográfico de los hábitos comunicativos de una comunidad en su totalidad. Es obvio que encontró una importante base lingüística para sus teorías sobre la etnografía del habla y sobre la competencia comunicativa como tal en el estudio de Roman Jakobson sobre las funciones de la lengua (Spolsky, 1995, p. 130). De ello surgió su fórmula mnemotécnica SPEAKING acerca del contexto situacional del acto comunicativo, cuya explicación del acrónimo es:

- *Setting*: escenario espaciotemporal de la comunicación
- *Participans*: interlocutores implicados
- *Ende*: fines que persiguen los interlocutores
- *Act sequence*: secuencia de actos verbales que conforman la comunicación.
- *Key*: tono en el que se expresan los interlocutores.
- *Instrumentalities*: medios por los que se establece la comunicación (canal y código)
- *Norms* : normas de comunicación del discurso oral y escrito (turnos de palabra, formato textual, etc.)
- *Genre*: género textual, escrito o hablado.

El marco de la etnografía del habla determinó que la competencia comunicativa se iniciara siempre por vía de la habilidad particular la persona y no del sistema lingüístico.

La teoría de Hymes pronto encontró investigadores interesados por usarla con un enfoque predominantemente pragmático en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas (Savignon, 1971; Rivers, 1973) con vistas a formar tanto en el control gramatical como en las habilidades comunicativas de un hablante nativo. Las prolongaciones más famosas han corrido a cargo de Canale y Swain así como de Bachman. No obstante, algunos autores las consideran más simplistas y menos útiles que la teoría de Hymes, puesto que la de este captura la complejidad en una teoría única y transponible a la práctica (Spolsky, 1995, p. 139; Hornberger, 1995, pp. 57-59).

2.1.1.4.3. Las subcompetencias comunicativas (Canale y Swain)

Se resalta aquí por su influencia en el aprendizaje de segundas lenguas la revisión que Canale y Swain realizaron del concepto de "competencia comunicativa" trazado por Hymes con vistas a integrar la competencia lingüística como una subcompetencia de la competencia comunicativa a fin de subrayar que la gramática no es útil sin las reglas de uso. Les interesaba desplegar las pruebas de lengua para evaluar el dominio de uso de una lengua por parte del aprendiz y la teoría de la competencia comunicativa les reportaba el sustento científico para conferir método coherente a su procedimentalidad.

El conocido modelo de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain (1980) refiere esta "tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando participa en una comunicación real" (Canale, 1983, p. 66), y para su desarrollo propone una estructura modular (no global) distribuida en cuatro subcompetencias: la gramatical o lingüística (niveles tradicionales), la discursiva (cohesión y organización textual), la sociolingüística (registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales) y estratégica (estrategias de compensación, verbales y no verbales). Canale y Swain orientan las dimensiones de la competencia comunicativa hacia el aspecto verbal y pragmático, pues tienen en cuenta el conocimiento de las estructuras lingüísticas, la adecuación de su uso a las exigencias del contexto, la estructuración coherente del discurso y el empleo de estrategias efectivas para iniciar, desarrollar y finalizar la comunicación. Integran en el concepto de competencia

comunicativa los conocimientos y habilidades necesarios para lograr una comunicación eficiente, de modo que consideran dos componentes que en Chomsky y en Hymes habían aparecido divorciados. Luego a partir de sus teorías las subcompetencias comunicativas adquieren los valores que aparecen en el siguiente marco de referencia:

- La *competencia gramatical o lingüística*, entendida como capacidad innata para hablar una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua y de sus variedades. El dominio de esta competencia favorece la *corrección* expresiva de los enunciados lingüísticos.

A la competencia gramatical atribuye Canale (1983, pp. 77-78) estas áreas:

- Fonología.- Pronunciación de palabras en el discurso / Enlaces / Acentuación de palabras en el discurso / Modelos entonativos del discurso.
- Ortografía.- Grafemas / Convenciones de grafía / Convenciones de puntuación.
- Vocabulario.- Vocabulario común al aprendiz para analizar su significado básico contextualizado / Significado de frases idiomáticas en contexto / Significado básico de otras palabras.
- Formación de palabras.- Flexión en contexto /Concordancia en contexto / Derivación de nuevas palabras / Variación de los límites de las palabras en contexto / Estructuras de frase y proposición comunes.

- La *competencia sociolingüística,* referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. El dominio de esta competencia favorece la *adecuación* de los usuarios del idioma a las características del *contexto* y de la *situación* de comunicación.

A la competencia sociolingüística atribuye Canale (1983, p. 78) estas áreas:

- Expresión y comprensión de significados sociales adecuados (funciones comunicativas, actitudes y significados) en diferentes contextos sociolingüísticos.

- Expresión y comprensión de formas gramaticales adecuadas para diferentes funciones en contextos sociolingüísticos diferentes y conforme al análisis de necesidades e intereses de los aprendices.

- La *competencia discursiva*, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con *cohesión* y *coherencia*.

A la competencia discursiva atribuye Canale (1983, p. 78) estas áreas:

- Géneros orales y escritos comunes:- Cohesión léxica y gramatical en géneros diferentes / Coherencia oral y escrita en géneros diferentes.

- La *competencia estratégica*, que incide en el conjunto de recursos válidos para reparar posibles problemas de intercambio comunicativo y, por tanto, en los factores de *negociación* del significado entre los interlocutores. En su primera formulación, Canale y Swain (1980) idearon la competencia estratégica para compensar los fallos en la comunicación, pero después Canale (1983) amplió su marco de actuación hacia los efectos retóricos de fines interactivos en la comunicación eficaz (lo que hoy se conoce como "mediación").

A la competencia sociolingüística atribuye Canale (1983, pp. 78-79) estas áreas:

- Por dificultades gramaticales.- Uso de fuentes de referencia (ej. Diccionario) / Paráfrasis gramatical y léxica / Petición de repetición, aclaración o ralentización del discurso / uso de símbolos no verbales.

- Por dificultades sociolingüísticas.- Uso de una forma gramatical única para diferentes funciones comunicativas / Uso de la forma gramatical más neutra en caso de duda sobre la adecuación de otras formas en situaciones de comunicación concretas /Utilización de los conocimientos de la primera lengua para regular los de la segunda lengua.

- Por dificultades discursivas.- Uso de símbolos no verbales o acento y entonación enfáticos para indicar cohesión y coherencia / Uso del

> conocimiento de la primera lengua sobre modelos discursivos cuando se está inseguro de aspectos de la segunda lengua.
> - Por factores de realización.- Afrontar ruido de fondo, interrupciones y otras distracciones / Uso de fórmulas de relleno de pausas para mantener la conversación mientras se buscan ideas.

Las directrices que estipula Canale (1983, pp. 74-75) para la disposición de un enfoque comunicativo de estudio de las lenguas son las siguientes:

- La extensión de las áreas de competencia.- La competencia comunicativa necesita la integración de las cuatro subcompetencias anteriormente referidas sin conceder a ninguna prevalencia sobre las demás.

- Las necesidades de comunicación en los aprendices.- Deben indicarse tales necesidades en cada una de las subcompetencias en función de los niveles mínimos que se esperan de ellos en el curso que estudian.

- La interacción significativa y realista.- Importa que el aprendiz de segunda lengua interactúe significativamente con hablantes muy competentes a fin de procurar situaciones de evaluación no programadas sino realistas.

- Las habilidades del aprendiz en su lengua nativa.- Se deben aprovechar tales habilidades para avanzar en el aprendizaje de la segunda lengua.

- El enfoque a través del currículo interdisciplinar.- El estudio del lenguaje y su cultura, que son aspectos indispensables en el aprendizaje de idiomas, deberían ser relacionados con otras materias a fin de que el conocimiento de la segunda lengua resulte integrado de modo natural en el proceso de aprendizaje.

Llobera (1995, p. 14) considera que el modelo de Canale es muy útil para la didáctica por ser más concreto y menos programático que el de Hymes, gracias a los numerosos trabajos de campo realizados durante la década que dista entre los estudios

de aquel y de estos. No obstante, también entiende que el andamio analítico de la parcelación modular de dichas subcompetencias hay que desmontarlo en el momento constructivo en que, a la hora de aprender la competencia comunicativa, todas entran en juego al mismo tiempo (Llobera, 1995, p. 23).

2.1.1.4.4. La subcompetencia psicolingüística

Mencionables son también los trabajos de la psicóloga y pedagoga Ana María Fernández**,** que aborda la competencia comunicativa como un "factor de la eficiencia profesional del educador" (Fernández, 2002, p. 49) y señala que la presencia de una orientación psicológica favorable a la relación humana y el dominio de un saber profesional de habilidades, procedimientos y técnicas facilitan la eficiencia en el proceso de comunicación interpersonal. Esta autora sostiene que la competencia comunicativa va más allá de la eficacia de los conocimientos, hábitos y habilidades que intervienen en la actuación personal. Sugiere que el tema debe ser visto desde lo personológico, por tanto, en la actuación en contextos comunicativos entran en juego tanto los elementos que permiten la ejecución pertinente desde el punto de vista cognitivo-instrumental (conocimientos, habilidades, actitudes) como los que se refieren a la esfera motivacional-afectiva (necesidades, motivos, propósitos, expectativas, vivencias). Enfatiza que en el intercambio comunicativo interviene la subjetividad de aquellos que participan, elementos afectivos que resultan en su opinión insoslayables y decisivos en la eficiencia.

Así pues, junto a los saberes integrados en las subcompetencias lingüística (Contexto proposicional / Morfología / Sintaxis / Fonética y fonología / Semántica), sociolingüística (Reglas de interacción social / Modelo "speaking" (Hymes) / Competencia interaccional / Competencia cultural) y pragmática (Competencia funcional / Implicatura: principio de cooperación / Presuposición), la competencia comunicativa también debería contemplar la subcompetencia psicolingüística, que aborda aspectos relacionados con la personalidad, la sociocognición y el condicionamiento afectivo de los discentes.

En resumen, la competencia comunicativa se perfila como el conjunto de capacidades que posibilita una participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Por tanto, consiste en cumplir con los propósitos de la comunicación personal; esto es, lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de lo socialmente aceptable (sentido y coherencia). El desarrollo de estos conocimientos se inicia desde el nacimiento y continúa durante toda la vida. También la definen aquellas capacidades que regulan la comunicación interpersonal entre los sujetos, entre ellas: la autenticidad, la expresividad afectiva, la comprensión empática y la tolerancia.

2.1.1.4.5. Referentes filosóficos de la sociocomunicación

En el sostenimiento ideológico del concepto de comunicación, también intervienen en calidad de antecedentes teóricos los criterios sociocomunicativos de Apple, de Giroux y de Habermas:

- Michael Apple (1996) entiende que, al interpelarnos, cambiamos la realidad. Combate, pues, la implantación acrítica del positivismo en las escuelas, y reclama una alfabetización crítica en los docentes, basada en el planteamiento de debates sociales donde esclarecer las buenas prácticas educativas. Sostiene que el conflicto es sano para el proceso científico y que los usos son imprescindibles para financiar el método en sí mismo. Luego considera que las relaciones de enseñanza-aprendizaje no pueden ser desgajadas de su contexto político si realmente se desea que los estudiantes participen activamente en su formación disciplinar.

- Henry A. Giroux (1990; 2001) critica la estrechez del método científico y su ignorancia de sus propias comisiones éticas. Critica que el positivismo, confinado en la miopía de consignas y afirmaciones cómplices de un estatus sociopolítico, se ha olvidado de la visión de largo alcance que lo fundaba, su genealogía, y ahoga por tanto las prácticas educativas realmente críticas y lamentablemente convierte el currículo en un artefacto estanco: “en lugar de promover la reflexión crítica y la comprensión humana, el modelo de

currículum dominante acentúa la lógica de la probabilidad como definición última de la verdad y del significado" (Giroux, 1990, p. 56).

- Habermas ((1994) conceptúa la competencia comunicativa como la capacidad de actuar comunicativamente, ajustando recíprocamente sus acciones en la búsqueda de un entendimiento mutuo intersubjetivo como principio generador de conocimiento y de su socialización. Apoya su teoría de la acción comunicativa en la interrelación de los principios axiológicos de "consenso", "situación ideal de habla", "comunicación sistemática distorsionada","pragmática universal" y "ética discursiva". No obstante, tal y como subraya López Valero (2002: 84), hoy en día la teoría del filósofo alemán colisiona con el avance vertiginoso de la racionalidad tecnológica en los inicios del siglo XXI, donde no se promociona el acto de compartir por vía de los discursos dialéctico y solidario. La causa de que la axiología habermasiana colisione con la racionalidad y modelos tecnológicos actuales reside, a nuestro juicio, en que su pensamiento no podía contemplar todavía en su idealidad comunicativa el estallido expansivo real de los lenguajes por el mundo acaecido en las últimas dos décadas (la vorágine hipertextual), y el reclamo de una ética mayor en su contexto internacional (la solidaridad). El trazado incesante de textos en red que confecciona el tapiz de la *hipertextualidad* y las necesidades urgentes de atención a la diversidad humana han relativizado el concepto de "consenso" (que requiere acuerdo) al lugar que le corresponde como instrumento al servicio de *la solidaridad* (que requiere interacción), del mismo modo que el concepto de "código" o gramática convencional ha de relativizarse con respecto al concepto mayor de "discurso" o comunicación contextualizada. Estimamos que el uso personal y solidario del idioma es la única brida para ser "*agentes sociales*" con el uso de los Medios tecnológicos y no "sujetos sujetos" a su tiranía. Habermas no está desfasado, al revés, su teoría de la acción comunicativa, al superar los presupuestos normativos del neotomismo positivista afirmando que por la dimensión pragmática adviene el conocimiento universal, es necesaria para la didáctica. De hecho, la carencia de estrategias de consenso en la comunicación mediática podría solucionarse, a nuestro juicio, con la

inserción de plataformas de opinión en la Web para llegar a acuerdos por convenio (portales educativos con acceso a buzón de sugerencias, foros, blogs, facebook, Twiter, cursos y seminarios *on-line*, etc.) y extraer datos depurados de la opinión colectiva.

2.1.1.4.6. "Competencia pragmática" (Bachman y Cots)

La conformación de la pragmática como "ciencia que se dedica a los actos de habla y, más en general, al de las funciones de los enunciados lingüísticos y de sus características en los procesos de comunicación" (Van Dijk, 1983, p. 79) tiene carácter interdisciplinar ya que desde los años 60 comenzó a desarrollarse tanto en los ámbitos de la lingüística como de la filosofía del lenguaje, la psicolingüística, la sociología y la antropología.

Un avance importante en el análisis del discurso fueron las contribuciones de Austin (1962), Searle (1969) y Grice (1975) con la discusión de los actos de habla. Mientras que la sociolingüística daba énfasis al rol de la variación de la lengua y al contexto social, esta visión desde la filosofía consideraba los enunciados verbales no como oraciones, sino como formas específicas de acción social. A Searle y Austin les debemos el discernimiento entre enunciados "constantivos" y "performativos"; y a Grice les debemos tres aspectos fundamentales de la pragmática: la "competencia funcional", la "implicatura" (y sus máximas o principios cooperativos de la conversación: calidad, cantidad, relevancia y modo) y la "presuposición", todas ellas ligadas a la contemplación de las diversas inferencias contextuales desprendidas de los usos idiomáticos en los actos comunicativos.

Por su parte, T. Van Dijk (1983), interesado por una caracterización sociocognitiva de la ideología, expresa que los que han tratado de ofrecer una definición más completa acerca de este concepto, mantienen la dimensión lingüística, y añaden a ésta la dimensión pragmática. Generalmente, estas definiciones no se refieren a una dimensión cognitiva pero incluyen los componentes de la competencia comunicativa y

los procesos comunicativos en los que el lenguaje está implicado así como su relación con la actividad sociocultural que el hombre despliega.

La pragmática se incluyó en el estudio de la *competencia comunicativa* como una de sus subcompetencias constitutivas desde que esta comenzó a promocionarse en la enseñanza de segundas lenguas. Unos la denominaban "competencia sociolingüística" (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983) y otros "competencia pragmática" (Bachman, 1990). Lo cierto es que la competencia pragmática surge gracias a la disponibilidad de bases teóricas y metodológicas que permiten progresar en la formulación de reglas y principios que se usan a la hora de realizar actos comunicatvos así como mejorar la comprensión científica de los mecanismos subyacentes en el modo de usar la lengua especialmente a la hora de hablar.

Fue Bachman (1990) quien diseñó el perfil de la competencia pragmática. Los modelos anteriores al de Bachman (Hymes 1972, Canale & Swain 1980, Canale 1983, Van Ek 1986) no hacen una referencia expresa a la competencia pragmática, si bien su contenido queda integrado en otros componentes de la competencia comunicativa. En ellos se basa Bachman para proponer el concepto "habilidad lingüística comunicativa" (HLC) por combinatoria del conocimiento de la lengua y de la capacidad de usarlo. Estas son sus especificaciones:

> El marco de referencia de la HLC que propongo incluye tres componentes: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicológicos. La competencia lingüística comprende, fundamentalmente, un conjunto de componentes de conocimiento específico que son utilizados en la comunicación por medio del lenguaje. Competencia estratégica es el término que utilizaré para describir la capacidad mental para los componentes de la competencia lingüística en el uso contextualizado de la lengua comunicativa (Bachman, 1995, p. 108).

Según Bachman, la *competencia de la lengua* (con este nombre se refiere Bachman a lo que otros autores llaman *competencia comunicativa*) está formada por la *competencia organizativa* (integrada por las competencias gramatical y textual) y la *competencia pragmática* (integrada por la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística).

Desde el ámbito de la competencia organizativa se trabaja la relación entre los signos y sus referentes. En la competencia gramatical se incluyen aquellas implicadas en el sistema lingüístico (vocabulario, la morfosintaxis, y fonología/grafía) que controlan la elección de palabras para expresar significados. En la competencia textual se incluye el conocimiento de las convenciones para combinar las frases que formarán un texto con la cohesión y retórica necesarias para lograr unidad de lengua. En la cohesión intervienen la referencia, la conjunción, la referencia y la cohesión léxica, mientras que en la retórica importa el efecto del texto sobre el usuario de la lengua. Y en ambos casos, el tipo de texto más analizado es la conversación.

Por otro lado, la competencia pragmática describe las relaciones entre los usuarios de la lengua y el contexto de la comunicación. Bachman la define del siguiente modo:

> La noción de competencia pragmática presentada aquí incluye la competencia elocutiva, o el conocimiento de las convenciones pragmáticas para ejecutar funciones lingüísticas aceptables, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas para realizar funciones lingüísticas de manera adecuada en un contexto dado. (Bachman, 1990, p. 112)

En la faceta ilocutiva importan las funciones ideativa, manipulativa, heurística e imaginativa. Y en la faceta sociolingüística importan la sensibilidad hacia diferencias de dialecto y de registro, la sensibilidad a la naturalidad y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

Tras los pasos de Bachman y de Canale, J. M. Cots (1995) define la noción de "competencia pragmática" desde requisitos interactivos –no reglas- que el hablante debe tener en cuenta durante la conversación con vistas a obtener sus objetivos de forma eficaz y aceptable por la sociedad. Tales requisitos pueden provenir del contexto social, del propio texto o de las circunstancias físicas y psíquicas en las que sucede el acto verbal. Su modelo analítico se apoya en los estudios funcionales de Halliday (1978) puesto que los requisitos interactivos empleados se corresponden con los modos funcionales del sistema semántico, de forma que "Cada "requisito interactivo" es

abordado por el hablante con una estrategia concreta que se traduce en acción verbal. La estrategia adoptada en cada caso depende del rol del hablante así como de su valoración/definición de las necesidades de la situación" (Cots, 1995, pp. 96-97).

El modelo de Canale y Swain (1980) le sirvió a Cots para diseñar la competencia pragmática con tres dimensiones: la sociolingüística, la textual y la estratégica. La primera recoge habilidades y conocimientos concernientes a la comprensión y producción apropiada de expresiones contextualizadas por aspectos sociolingüísticos ligados a los requisitos interactivos de la presentación de uno mismo, el poder social y la solidaridad. La segunda recoge habilidades y conocimientos por los que el hablante maneja la gramática y la semántica para lograr textos coherentes y cohesionados, lo cual se liga a los requisitos interactivos del sistema de intervenciones, la finalidad, el tema y la estructura informativa. Por último, la tercera dimensión de la competencia pragmática recoge habilidades y conocimientos que posibilitan el empleo de estrategias comunicativas verbales y no-verbales destinadas a compensar problemas comunicativos que dificultan el proceso comunicativo, así como también para mejorar la eficacia comunicativa, todo lo cual se liga a los requisitos interactivos del factor humano y el factor lingüístico.

La pretensión de Cots era proponer un modelo pragmático de manejo sencillo y flexible por parte del profesorado de idiomas para que pueda operar con él en aplicaciones cotidianas.

A fin de cuentas, tanto el modelo de Bachman como el de Cots atañen a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.

2.1.1.4.7. Competencia semiológica

Desde finales del siglo XX es necesario complementar el estudio de la competencia comunicativa con un alcance semiológico vinculado no solo a las

interacciones lingüísticas sino también a los intercambios comunicativos de las personas en contextos icono-verbales e hipertextuales. En consecuencia, la formulación de la "competencia semiológica" atiende a "los conocimientos, habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad" (Lomas, 2001, p. 35). Para ello es necesario educarse en la lectura conjunta e interactiva del lenguaje verbal y no verbal que componen tales discursos. Junto al uso de la lengua oral y escrita intervienen otros lenguajes sensoriales (visuales, auditivos, olfativos...): sonidos, gestos, movimientos corporales..., e imágenes culturalmente codificadas.

La prensa, la radio, la televisión, el cine y la publicidad son medios de comunicación social (*mass media*) que cifran sus mensajes con códigos verbales y no verbales. Su carácter es unidireccional y están dirigidos a un gran número de receptores. Están controlados por empresas de organización compleja y ofrecen mensajes de contenidos diversos, portadores de determinados intereses o ideologías. Sucede además que la publicidad es la estrategia que se sirve de los *mass media* para relacionarse con productos en función de modificar la opinión pública a través de la persuasión. L. Pignotti (1976) ha demostrado que el análisis de su morfosintaxis (frases brevísimas y yuxtapuestas, estilo nominal) y de su léxico revela un alto grado de connotación con fines manipulativos. La educación en la competencia semiológica permite un manejo consciente de la publicidad para advertir en la comunicación de sus mensajes una lectura crítica y retórica de la realidad. Por esta vía se promociona tanto el aprendizaje significativo como la conciencia desalienada.

Los *mass media* ofrecen un simulacro de felicidad social que oculta una agresividad comunicativa motivada por los fines consumistas de la publicidad: sus emisores son perversos (organismos capitalistas en consenso con objetivos empresariales que disponen complejos mecanos para captar usuarios con zancadillas psicológicas a modo de ansiedad o vacío interior suscitado por la falsa promesa de felicidad que los induce al consumismo desenfrenado de productos); sus receptores son pasivos (adictos acríticos y mediatizados). Se corre entonces el peligro de que los *mass media* transformen el *homo sapiens* en *homo videns* que ve sin entender (Sartori, 1998), y de que la mixtificación social sea tal en la planetización de la comunicación de masas

que la globalización se convierta en uniformación que difunda estereotipos por el mundo. Cuando –parafraseando al ensayista canadiense Mc Luhan (1987)- el medio es el mensaje, es fácil que se suscite el "aburrimiento agresivo" de niños y jóvenes a los que no se les exige ningún esfuerzo y canalizan su energía con un "mecano" (artilugio que suplanta a los fenómenos). Su infantilismo artificial les lleva a no distinguir entre realidad y fantasía, a percibir sensaciones y reproducir estereotipos sin atisbo de sentido crítico.

Como ejemplo de suplantación alienante basta con tomar por ejemplo el tan cotidiano y masificado medio televisivo. El estudio de Ferrés (1994) es certero en el análisis de sus incidencias: primero, la televisión actúa como prolongación de la persona a través de la hiperestimulación sensorial (canales vía satélite, montaje frenético), de la fragmentación sensorial (*zapping*; cultura mosaico), así como del stress y la instrumentalización objetualizadora que suele ocasionar en el espectador; segundo, la televisión es agente de consumo que modifica la conducta hacia la trivialización y la descontextualización, pues sólo se valora lo inmediato (fácil y accesible), el sujeto se vuelve impacientes ante el conocimiento (confundimos cultura y manufactura) y la información se valora como mercancía; tercero, la televisión procura la gratificación sensorial del espectáculo en el que se proyectan los espectadores de modo hipnótico y catártico, así que el espectador vive los problemas ajenos como metáfora de los suyos, a fin de liberarse de ellos y se proyecta en otras figuras modélicas mediatizadas para el inconsciente colectivo (Ej. El fútbol, los concursos, la telebasura, etc.), de forma que surge una "esquizofrenia" o suspensión de la incredulidad seguida de múltiples frustraciones, al advertir que en la vida no se puede cambiar tan fácilmente de canal, ni se puede acelerar el ritmo de los acontecimientos; cuarto, la televisión se promociona como ventana abierta al mundo presuntamente objetiva, pero en realidad selecciona contenidos y códigos, inculca estereotipos, muestra imágenes maravillosas que esconden vacíos de realidad, da culto a la apariencia (iconocracia)..., en suma, funciona como impostura y artefacto de la realidad; quinto, la televisión se vende como medio de socialización aportando penetración cultural, suministrando información como poder, colonizando desde su implicación en el mundo, y atribuyéndose el mito de la libertad de expresión; sexto, la televisión puede incurrir en manipulaciones hipnóticas del inconsciente humana a través de comunicaciones inadvertidas (Mensajes subliminales y

camuflados). Es lógico que el niño teleadicto tenga "dificultad de concentración, aburrimiento, irritación frecuente, fatiga, tensión nerviosa, comportamiento agresivo, pesadillas, obsesión consumista, impaciencia, trastornos oculares..." (Asensi, 1989, p. 113).

Es por estas importantes razones que la competencia en comunicación lingüística debe abrirse a la lectura crítica de los *mass media* para advertir toda esta perversión del lenguaje y la comunicación audiovisual destinada hacia la desinformación (entender la representación como autenticidad) y la colonización de cerebros (esclavitud mental, multitud despersonalizada y mentalmente gregaria y manipulable). Hoy en día, es necesario incluir en la educación comunicativa una formación en la competencia semiológica, es decir, una formación integral sobre los *mass media* con espíritu crítico y método de comprensión (importa conocer la "comunicación" audiovisual) y de expresión (importa conocer la gramática audiovisual, para quitar "gancho supersticioso" a la falacia televisiva); así como en la regulación de su consumo (los padres han de colaborar en la dosificación del medio a sus hijos).

La teledependencia es un efecto de la pasividad de los receptores, y se combate con la comunicación activa (el *feed back* donde el niño corresponde a lo que ve). Y la violencia televisiva se combate no descafeinando las historias violentas sino tratándolas cualitativamente como errores que se vencen con solidaridad, como en los cuentos de hadas. El uso del vídeo y del cine en el aula es aprovechable como medio didáctico de ilustración y de investigación en este sentido, pues permite proyectar películas para suscitar *video-forum* sobre educación en valores; es idóneo para la auto-observación y las microenseñanzas en el aula; y se puede disfrutar muchísimo trabajando en talleres de producción (guionización, diseño, postproducción) y de evaluación interactiva (Salinas Ibáñez, 1992).

No obstante, recientemente se advierte en el uso de los medios televisivos una corriente alternativa por la que puede existir más retroalimentación entre emisor y receptor y más género documental. Parece ser que la televisión generalista e industrial, conservadora y pobre en creatividad, cede paso a nuevas pantallas donde todo ciudadano puede ser un productor, narrador audiovisual y tener pantalla. Así aparecen nuevas pantallas como youTube que se atreven a contar de modo más testimonial, local

y colaborativa (Rincón, 2011). A ello se suma el rápido y exitoso debut de las redes sociales (Campos Freire, 2008) en los últimos años como fuentes de entretenimiento e información que ha trastocado los sistemas de comunicación tradicionales con audiencias millonarias y personalización de los usuarios. Pero, de cualquier manera, lo que más importa es que exista una alfabetización multimediática atenta a la competencia semiológica, es decir, no sólo destinada a tener habilidad técnica para manejar artilugios como la televisión, el vídeo, la prensa, el teléfono móvil, Internet..., sino también incorporar de modo crítico las informaciones y opiniones que tales medios divulgan. (Aparici, 2005, p. 87). Conviene cultivar una "ideología ciudadana" a través de una interacción en el ciberespacio que defienda la democratización de las comunicaciones (Aparici, 2005, p. 96). En este sentido, la Didáctica de la Lengua y la Literatura debería preocuparse por desarrollar dicha competencia semiológica en acciones educativas concernientes al currículo bimodal competencia digital-competencia comunicativa para evitar su mediatización en el "retablo de las maravillas" publicitarias que simula y propaga la gran pantalla de televisión e Internet manipulando a sus receptores hacia la adicción consumista, lo cual, según propone Caro Valverde, se conseguiría con "la educación en y con su uso democrático por medio de actividades de comprensión crítica de los mismos y de expresión creativa de hipertextos" (Caro, 2009a, p. 269).

Por su parte, Javier Ballesta Pagán estima que la escuela en la sociedad de la información es un lugar idóneo para pensar los medios con expectativas reflexivas y recreativas que permitan integrarlos críticamente en la ciudadanía. Suceden entonces que la información excesiva se convierte en una avalancha que sólo puede ser contrarrestada con la lectura atenta para comprender discerniendo el mensaje del texto y con el espíritu crítico para interpretar el mensaje del autor. A su juicio, y de acuerdo con el Informe de la UNESCO sobre las sociedades del conocimiento, la información "seguirá siendo una masa de datos indiferenciados hasta que todos los habitantes del mundo no gocen de una igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación para tratar la información disponible con discernimiento e incorporar los que estimen más interesantes a una base de conocimientos" (Ballesta, 2009, p. 180).

2.1.1.4.8. Competencia intercultural

La interculturalidad es el intercambio entre las culturas que promueve relaciones de mestizaje (Ballester Roca, Ibarra Rius, Mínguez López y Morote Magán, 2007). En el ámbito educativo implica un esfuerzo institucional y una habilidad personal por favorecer las interacciones comunicativas entre personas procedentes de culturas diversas y enriquecer la propia a través del aprendizaje y reconocimiento de la ajena. Se trata entonces de potenciar el conocimiento necesario y las actitudes oportunas para "la construcción de una ciudadanía intercultural que sepa armonizar lo mío- lo nuestro con lo tuyo-lo vuestro". (Tejerina Lobo, 2009, p. 53). En este cometido es fundamental el papel del docente para formar a los alumnos en la educación en valores idóneos en el cultivo adecuado de esta capacidad intercultural, y muy especialmente en acciones de convivencia pacífica que sean base ética permanente para que la autonomía del alumno y su iniciativa personal conduzca hacia la integración, en defensa y promoción de los derechos de las identidades culturales en un mundo globalizado (Touriñán, 2008).

Los estudios sobre comunicación intercultural se iniciaron en Estados Unidos a mediados del siglo pasado, y allí cobraron pujanza por medio de los "Peace Corps", lo cierto es que ha sido con el advenimiento finisecular de la mundialización comunicativa cuando han adquirido vigencia epistemológica. El proceso social de la globalización acelerado desde la segunda mitad del siglo XX ha convertido la consideración de la competencia intercultural en una necesidad educativa que requiere atender al fenómeno de la comunicación en su complejidad interdisciplinar, pues la didáctica de la lengua en contextos interculturales debe entroncar con otras disciplinas como la antropología, la psicología o la pedagogía.

En efecto, en la actualidad urge promover una nueva percepción y mayor comprensión de otros grupos y culturas diversas a los nuestros, a fin de lograr una convivencia no problemática dentro y fuera del aula. No sólo las familias inmigrantes sino todos los residentes somos sujetos de dicha pedagogía de interacción social. Importa, en este sentido, delimitar su campo de actuación con definiciones democratizadoras que sepan atajar con sentido crítico aquellas definiciones

colonizadoras que pretenden eclipsar la inclusividad inherente a la interculturalidad con medios compensatorios de acaparamiento y homologación hacia la cultura dominante.

Así pues, conviene hacer frente a definiciones aparentemente neutras, como es la de Oliveras (2000, p. 35): "La competencia intercultural consiste básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar ser un miembro más de la comunidad." Adviértase que en esta definición subyacen dos presunciones irreales: una es afirmar que el "nativo" es modelo monolingüe y monocultural y responde a unos estereotipos lingüísticos y actitudinales; la otra es postular la homogeneidad de la comunidad nativa, regida por unas normas convencionales culturales correspondientes a un estado-nación.

En cambio, la realidad es muy distinta a este panorama asimilacionista, pues la cultura se obra en convivencia, y por tanto es diversa y evolutiva al depender de la responsabilidad de todas las personas a las que afecta y al generarse encuentros recíprocos entre culturas. Es por ello que importa cultivar valores democráticos en actos educativos interculturales para las edades más tempranas y por lo que la competencia intercultural debe conceptualizarse como habilidad de una persona para actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas (Meyer, 1991), lo cual pone en juego tanto las competencias comunicativas como las competencias generales del individuo.

Tal conciencia crítica hace posible la educación en la diversidad siempre y cuando exista la figura del mediador entre las variedades culturales y lingüísticas dotado de la empatía necesaria para imaginarse en la piel del otro y usar el idioma con la diplomacia que sepa adecuar los convenios entre personas y pueblos al umbral más humano de la comunicación: la solidaridad (Ruiz, 2003). Así debe ser la función del profesor para combatir la desigualdad, desarrollar una conciencia social, crítica y solidaria en los aprendices a fin de alcanzar un grado de justicia social para la estabilidad y la convivencia pacífica en el aula y en la vida.

En esta línea de conocimiento coimbricado entre la investigación, la enseñanza de lenguas y la etnografía se desenvuelven los postulados de Byran y Flemming (2001) sobre la "competencia comunicativa intercultural" para superar la noción etnocéntrica de la competencia comunicativa como uso apropiado de la lengua según el modelo de uso del nativo y de la cultura como identidad nacional, ya que el usuario competente del idioma no lo es por hablar y escribir según las reglas de la academia sino por su adaptabilidad para seleccionar las formas adecuadas al contexto social en el que se comunica., lo cual se prueba de modo óptimo en situaciones interculturales, donde es necesario maniobrar estratégicamente para superar los malentendidos y usar la imaginación para comprender al otro en su circunstancia, de suerte que a menudo conviene tener presentes los textos literarios para preparar dicha actitud favorable a la interculturalidad.

2.1.1.5. LAS COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS DEL *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA DE LAS LENGUAS*

Valioso para el área de Lengua es el documento de orientación didáctica que el Consejo de Europa (2001) [1] publicó en función del plurilingüismo en la Europa del Conocimiento: el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCERL), el cual –como se sabe- es resultado de más de diez años de investigación por parte de especialistas en lingüística aplicada y en pedagogía

[1] Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Secretaría Técnica del MECD- Grupo ANAYA.
El *Marco* también se puede consultar en la URL http://cvc.cervantes.es/obref/marco
Otras direcciones de interés informativo:
-Sobre los proyectos del Consejo de Europa: http://culture.coe.int/lang
-Sobre el Portfolio: http://culture2.coe.int/portfolio
-Sobre el proyecto Dialang: http://www.dialang.org
- http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/indice.htm
Página de CVC con el índice de apartados para la evaluación en competencias según lo previsto en el *Marco de Referencia* del Consejo de Europa.
- http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/indice02.htm#Aspectos
Página de CVC que describe todos los aspectos concernientes a las competencias comunicativas del área de Lengua y Literatura adecuadas a lo previsto en el *Marco de Referencia* del Consejo de Europa.
- http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/indice01.htm#Capacidad
Página de CVC con la relación de contenidos para la evaluación en competencias generales según las directrices del *Marco.*
- http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/indice02.htm
Página de CVC con la relación de contenidos para la evaluación en competencias de la lengua según las directrices del *Marco.*

procedentes de los 47 estados miembros del Consejo de Europa. El MCERL desea aunar criterios y terminologías en Europa para favorecer el intercambio de ideas y la movilidad de individuos. Para conseguirlo, establece unos niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua (contextos, temas, tareas, actividades, procesos, textos), una descripción de las competencias del usuario, una revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo el tratamiento de las tareas en clase, un análisis del currículum y la cuestión de la diversidad lingüística y, finalmente, una descripción de los problemas y los mecanismos para su evaluación.

Tales criterios, por el hecho de contribuir a generar transparencia y coherencia en los programas de lenguas, se convierten en terminologías compartidas por los expertos, las cuales también tienen eco en los términos empleados en este trabajo de investigación, por lo cual merece interés relacionarlos aquí en visión esquemática:

I. El contexto de uso.
II. Las actividades comunicativas de la lengua:
    II.1.-expresión o producción oral y escrita
    II.2.-comprensión o recepción oral, escrita y audiovisual
    II.3.-interacción oral y escrita
    II.4.-mediación oral y escrita
III. Las estrategias
IV. Las competencias:
    IV.1.-competencias generales:
        -conocimientos declarativos (saber)
        -destrezas y habilidades de carácter general (saber hacer)
        -competencia existencial (saber ser)
        -capacidad de aprender (saber aprender)
    IV.2.-competencias comunicativas de la lengua:
        -competencia lingüística
        -competencia sociolingüística
        -competencia pragmática
V. Los procesos comunicativos
VI. Los textos

VII. Las tareas

Repárese en que el MCERL estipula un sistema de aprendizaje y evaluación basado en competencias "generales", aquellas a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, subdivididas en saber (conocimiento del mundo de la sociedad y sus culturas en interrelación), saber hacer (habilidades sociales, vitales, profesionales e interculturales), saber ser (actitudes y motivaciones, valores y creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad) y saber aprender (moviliza las anteriores competencias generales de manera reflexiva e investigadora). En el MCERL se presta especial atención a la competencia comunicativa por capacitar a una persona para actuar por medios comunicativo-lingüísticos en tres facetas: lingüística (aptitud metalingüística en los diversos niveles de análisis), sociolingüística (uso convencional del lenguaje) y pragmática (discursiva y funcional).

A la hora de redactar el MCERL con la aspiración de servir de punto de conexión para la práctica internacional y convergente de la didáctica de la lengua, el Consejo de Europa tuvo en cuenta los estudios de J. Van Ek y J. L. M. Trim (1984) la descripción de los niveles "Waystage", "Threshold" y "Vantage", así como una definición de competencia comunicativa que a las competencias señaladas por Canale sumó las competencias social y sociocultural en atención al dominio del marco de referencia propio del hablante nativo y que es diferente del que ya posee el aprendiz.

La relevancia y proyección social y epistémica que el MERCL detenta en el mundo educativo como documento que procura calidad educativa, transparencia institucional y movilidad profesional al sentar las bases para el reconocimiento mutuo de titulaciones en los países miembros se advierte con nitidez desde el momento en que los niveles diseñados por Van Ek y Trim hoy se emplean como criterios de evaluación en todas las instituciones europeas donde sen estudian idiomas, los cuales, como se sabe, responden a estos grados comunes de referencia:

- Usuarios básicos (A):
    - A1….acceso
    - A2….plataforma

- Usuarios independientes (B):
    - B1….umbral
    - B2….avanzado
- Usuarios competentes (C):
    - C1….dominio operativo eficaz
    - C2….maestría

Estos niveles están descritos en forma de escalas de descriptores y en términos de capacidades (competencias generales y comunicativas) de los alumnos o usuarios para realizar las actividades discursivas de recepción, producción, interacción o mediación, oral y escrita. Tales niveles son considerados como ejes vertebradores del *Marco*, ya que constituyen una de sus mayores aportaciones.

El MCERL emprende un enfoque orientado hacia la acción: las competencias se adquieren a través de usos lingüísticos. Y define las competencias como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Su novedad estriba en que la adquisición de conocimientos se engarza en los procesos de aprendizaje de cada hablante en habilidades comunicativas diversificadas según cada usuario y contexto.

He aquí el listado de competencias generales que traza el MCERL:

a) Conocimiento declarativo (saber)
    I. Conocimiento del mundo
    II. Conocimiento sociocultural
    III. Conciencia intercultural

b) Destrezas y habilidades (saber hacer)
    I. Destrezas y habilidades prácticas
        - Destrezas sociales
        - Destrezas de la vida
        - Destrezas profesionales
        - Destrezas de ocio
    II. Destrezas y habilidades interculturales

- Capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- Sensibilidad cultural y capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- Capacidad de actuar como intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- Capacidad de superar relaciones estereotipadas.

c) Competencia existencial (saber ser)

I. Actitudes y motivaciones

II. Valores y creencias

III. Estilos cognitivos

IV. Factores de personalidad

d) Capacidad de aprender (saber aprender)

I. Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación

II. Reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes

III. Destrezas de estudio

IV. Destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)

He aquí la sistematización de competencias correspondientes a la competencia comunicativa de la lengua trazadas en el MCERL:

a) Competencia lingüística (sistemas léxicos, fonológicos, morfosintácticos y textuales)

I. Competencia léxica

II. Competencia gramatical

III. Competencia semántica

IV. Competencia fonológica

V. Competencia ortográfica

VI. Competencia ortoépica

b) Competencia sociolingüística (convenciones sociales del uso del lenguaje)

I. Marcadores lingüísticos de relaciones sociales

II. Normas de cortesía

III. Expresiones de sabiduría popular

IV. Diferencias de registro

V. Dialectos y acentos

c) Competencia pragmática (interacción por medio del lenguaje y aspectos paralingüísticos)

I. Competencia discursiva

II. Competencia funcional

Cada una de estas tres subcompetencias comunicativas consta a su vez de 3 elementos: una competencia existencial (saber ser), conocimientos declarativos (saberes) y destrezas (saber hacer).

La política lingüística del MCERL se ve complementada con el Proyecto del Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) o empleo del cuaderno de aprendizaje autónomo y de autoevaluación según las disposiciones del MCERL con el fin de proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo, facilitar la movilidad de los ciudadanos así como el intercambio de ideas, desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes y promover el plurilingüismo por acciones comunicativas cooperativas y respetuosas con las diversidades culturales.

Ambos se ocupan de la coordinación y comunicación en la investigación-acción (reflexión educativa y diseño de materiales) que desarrollan los profesionales del ámbito de las lenguas modernas, y su enfoque metodológico parte de la consideración de los alumnos como "agentes sociales", capaces de realizar autónomamente "tareas" con el uso intencionado y estratégico de sus competencias comunicativas (conocimientos, capacidades y destrezas) para conseguir unos resultados muy concretos. Por tanto, importa señalar que el MCERL, además de especificar las "tareas" que ha de realizar el alumnado, describe las "competencias" para estimular su aprendizaje eficaz a lo largo de la vida.

2.1.2. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

2.1.2.1. SISTEMATIZACIÓN PRAGMÁTICA DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA BÁSICA

A pesar del exceso de tautología existente en las definiciones otorgadas para la idea de competencia que suele entorpecer su conceptualización diáfana y merma su operatividad dada su falta de concreción (Mendoza, 2010, p. 26), en esta sección del marco teórico se procurará perfilar un retrato sistemático de la misma desde sus implicaciones pragmáticas.

En atención a los decretos institucionales emanados durante los últimos años académicos en torno al desarrollo de las competencias básicas en los centros educativos, hoy en día se reivindican como pasos indispensables y sistemáticos de su conformación el cultivo de proyectos pedagógicos compartidos por la comunidad educativa de cada centro (Bolívar, 2008), la adecuación de las mismas al perfil evolutivo de los alumnos (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé, et al., 2007) y a los elementos de planificación curricular (objetivos, contenidos, evaluación) (Teixidó, 2009), así como el diseño de metodologías que sean garantes de que, al término de la etapa obligatoria, todos los estudiantes hayan desarrollado tales competencias conforme a la legalidad.

Si el "saber hacer" es rasgo pertinente de la noción de "competencia", el "acceso a todos" es rasgo pertinente de la especificación de "básicas", por el cual se otorga a la educación "verdadero sentido de equidad" (García y López, 2011, p. 539).

Es por ello que conviene tener presente la diferencia académica entre competencias *básicas*, competencias *generales* o *genéricas* y competencias *específicas* (Tobón, 2005), ya que las primeras conciernen a los logros fundamentales para la convivencia social la incorporación laboral, las segundas afectan a ciencias comunes a diversas materias, y las terceras se refieren a una materia o profesión especializadas que suelen adquirirse en estudios voluntarios y superiores.

También conviene tener presente que las competencias básicas se destinan tanto a Educación Primaria como a Educación Secundaria Obligatoria porque ambas integran la década escolar de la educación básica dirigida a toda la población, y por tanto deben incidir más en contextos de uso personal-familiar, social y escolar que en contextos academicistas o profesionalizadores, ya que la finalidad común de ambas etapas es "educar a los ciudadanos para el pleno desarrollo de sus derechos y obligaciones sociales" (Goñi, 2009, p. 52).

Tales facetas constitutivas de una definición pragmática de las competencias básicas responden a la pretensión de lograr la cohesión y el bienestar social de todos en el marco de la sociedad del conocimiento prevista por la Unión Europea (CEDEFOP, 2010) de acuerdo con el horizonte de convergencia de la nueva Estrategia de Educación y Formación 2020 y desde el criterio unánime de que la educación competencial debe ser contextualizada y, por tanto, flexible e integradora en su diseño curricular y respetuosa con la autonomía de cada centro para organizar y gestionar sus propios proyectos educativos.

Ello requiere que el profesorado se forme en procedimientos de investigación-acción en el aula destinados al diseño, puesta en práctica y valoración de tareas auténticas (Pérez, 2007) ligadas al desarrollo integrado de las competencias básicas para la vida a fin de armonizar su multidimensionalidad (Jornet, González, Suárez y Perales, 2011) con entramados de conocimiento volcado hacia la acción reflexiva (Schön, 1987) más allá de los patrones unívocos de tipo conductista (Gimeno Sacristán, 2008).

Una característica fundamental de las competencias básicas es su transversalidad con respecto a las materias de aprendizaje. Ello constituye una nueva concepción curricular que disiente de la tradicional parcelación de las disciplinas académicas y propone un enfoque interdisciplinar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, compete a los docentes reformular su oferta educativa hacia propuestas interdisciplinares que tienen a las competencias básicas como nexo de unión (Marchena, 2008, p. 51). Con la intención de facilitar la articulación de su manejo conjunto, ciertos pedagogos reparten las competencias básicas desde el discernimiento

de tres ámbitos de trabajo para las mismas (Ramírez, Lorenzo, Ruíz y Vázquez, 2011), a saber: las competencias instrumentales (Competencia en comunicación lingüística y competencia matemática); las competencias específicas (Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y competencia cultural y artística); las competencias transversales (Tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y competencia en autonomía e iniciativa personal)

Ello requiere también que el alumnado aprenda de modo significativo: "el aprendizaje de las competencias exige espacios construidos en torno a contextos significativos más próximos a la vida cotidiana del alumnado" (Guarro, 2008, p. 37). Desde este punto de partida cabe plantear un proceso complejo de tareas que estimulen su pensamiento creativo y crítico por vía del diálogo, la reflexión metacognitiva, la transferencia de los aprendizajes a la vida cotidiana y la autonomía en el trabajo (Moya, 2008).

Los aprendizajes docente y discente van incardinados a una metodología procesual de enseñanza-aprendizaje cuyos principios pedagógicos han sido enumerados por Mª Gracia Ballester y José Sánchez (2011, pp. 24-29), los cuales quedan reordenados y resumidos a continuación:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe basarse en tareas auténticas o reales que respondan a contextos atractivos para los alumnos, que transfieran los aprendizajes a la vida práctica y que permitan trabajar con distintos lenguajes.

- El aprendizaje debe ser significativo, que implica esta secuencia: de los conocimientos previos de los alumnos a los contenidos nuevos; de lo global a lo diferenciado; de la vivencia a la representación. Importa en este sentido favorecer la capacidad discente de conexión.

- El docente debe proponer tareas prácticas (proyectos, talleres, salidas, etc.) con objetivos definidos con claridad para que el alumnado trabaje con autonomía y

también en cooperación, con la flexibilidad necesaria de tiempos y espacios, a fin de lograr sus retos de aprendizaje.

- Las tareas se plantearán de modo global y serán complejas por combinar trabajos diversos (multitareas) de proyección multifuncional (tendente a la combinación de las competencias básicas) y de exigencia estratégica para resolver problemas.

- Si es necesario, la tarea puede ser pensada para un gran grupo de alumnos de edades diferentes, de modo que sería necesaria una organización flexible de ciclo que permitiera seleccionar y secuenciar los contenidos de las distintas áreas en un continuo y sin parcelación por edades, de modo que se pueden realizar tareas compartidas dentro del mismo ciclo (por ejemplo, tercero y cuarto de Educación Primaria) pero con niveles de dificultad diferentes.

- La programación integrada o global basada en un modelo interdisciplinar es un factor educativo óptimo para la educación en competencias básicas.

- La evaluación del alumnado debe ser continua y progresiva: no importa solo el resultado del alumno sino el proceso de logro o limitación del alumno durante su aprendizaje. Es necesario contemplar la diversidad de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. También se deben evaluar las tareas, las cuales, al ser auténticas, dan evidencias del aprendizaje significativo y contextualizado.

- La educación en competencias básicas demanda una reorganización del currículo en la media que los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación deben ser entendidos respectivamente como las herramientas útiles de indagación, de modalización flexible del aprendizaje y de comprobación del proceso de adquisición de tales competencias, las cuales constituyen los verdaderos saberes (el saber hacer de las habilidades, el saber pensar de la cognición y el saber cómo del procedimiento).

  En este sentido, como bien inciden Ballester y Sánchez (2011, p. 31), "la formación permanente, bien a través de acciones puntuales como de

formación en centros pero basadas en la indagación reflexiva, y los procesos combinados de investigación e innovación, de forma coordinada, colegiada y en colaboración con otras entidades educativas, como la Universidad, son ejes esenciales para abordar con ciertas garantías de éxito las demandas del enfoque de competencias básicas".

Figura II.1. Esquema extraído de Ballester Vila y Sánchez Santamaría (2011, p.23)

A juicio de algunos autores (Moya y Luengo, 2011, p. 65), en el modelo de formulación legal de los modelos curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria existe solamente una definición semántica de las competencias básicas, pero deja difusa una definición "relacional" ya que solo alude a una visión de sus implicaciones en el aprendizaje y a una delimitación de las contribuciones de las áreas curriculares a cada una de las competencias, sin especificarse más.

Por nuestra parte, creemos que el marco relacional de las mismas se amplía y especifica considerablemente si se atiende también a los seis niveles cognitivos de la evaluación de diagnóstico que comentaré más adelante, ya que estos permiten vehicular, regular y evaluar un tratamiento gradual y pragmático de las acciones de aprendizaje comunes a todas las competencias en cualquier materia.

2.1.2.2. LAS EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS BÁSICAS EN ESPAÑA: LA LOE Y LOS DECRETOS DE LA COMUNIDAD DE MURCIA

2.1.2.2.1. Las competencias básicas en España: disposiciones en el marco de la LOE

En España, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, entra en funciones la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), publicada en el BOE de 4 de mayo de 2006, para regular las enseñanzas educativas del estado a partir del curso académico 2006/2007 de modo consecuente con las recomendaciones de la Comisión y el Parlamento Europeos sobre el enfoque de las "competencias básicas" a fin de trabajar un aprendizaje para toda la vida integrando los conocimientos de las distintas áreas o disciplinas. El marco normativo curricular de la LOE ha optado por seguir el modelo mixto propuesto por la Comisión Europea y seguido por países como Francia, Luxemburgo, Austria y Portugal, en el cual las competencias clave se denominan "competencias básicas" y son mezcla de las competencias transversales y las áreas disciplinares. En consecuencia, se diferencia del modelo curricular propuesto por DeSeCo, que distingue entre competencias transversales y competencias específicas de las áreas curriculares, el cual siguen países como Alemania, Grecia, Irlanda, Holanda, Bélgica, Suecia, Dinamarca y Reino Unido. También difiere del modelo curricular en el que no hay diferencias entre competencias generales y áreas específicas, que se da en Italia y en Finlandia.

En el artículo 6 de la LOE se introduce el concepto de "Competencias básicas" como elemento indispensable del currículo junto a los ya reconocidos objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Y en los Reales Decretos correspondientes al establecimiento de las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria (RD 1513/2006, de 7 de diciembre; BOE de 8 de diciembre de 2006) y de Educación Secundaria Obligatoria (RD 1631/2006, de 29 de diciembre; BOE de 5 de enero de 2007) son mencionadas en los artículos 6 y 7 respectivamente con la misma redacción, en la que se alude que en el Anexo I de cada documento se fijan las competencias básicas que se deberán adquirir en la enseñanza básica y a cuyo logro deberán contribuir tanto la educación primaria como la secundaria obligatoria. Así pues,

en el Anexo I de cada uno de dichos Reales Decretos se especifica con redacción homóloga la definición de las competencias básicas, su enumeración, su descripción, finalidad y aspectos distintivos, aso como el nivel que debe alcanzar el alumnado en cada una de ellas. Allí, pues, en ambos documentos las competencias básicas quedan definidas como "aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida" (RD 1513/2006, p. 43058; RD 1631/2006, p. 685).

En ambos anexos se explica que con la inclusión de las competencias básicas en el currículo de la LOE, se pretenden tres finalidades: la primera es integrar los aprendizajes formales de las diferentes áreas o materias y también los informales y no formales; la segunda es permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes para utilizarlos de modo oportuno y efectivo en diferentes contextos; la tercera es orientar la enseñanza gracias al hecho de identificar los contenidos y los criterios de evaluación imprescindibles e inspirar las decisiones concernientes al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se advierte también que no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias, antes bien, "Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias" (RD 1513/2006, p. 43058; RD 1631/2006, p. 685).

Allí también se enumeran las ocho competencias básicas de cooperación interdisciplinar, a saber: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal. Se advierte su similitud con las ocho competencias clave emanadas de la reunión de Lisboa del año 2000, si bien ahora las referidas a la competencia lingüística en la lengua materna y en las extranjeras se han refundido en una misma competencia de comunicación lingüística, y así deja espacio para incluir en el ámbito educativo una nueva competencia básica necesaria para la formación sensible a la

sostenibilidad medioambiental: la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, a la cual las competencias clave, debido a su orientación marcadamente profesional, no habían tomado en consideración.

La noción de "competencia" desde la perspectiva curricular de la LOE ha sido delimitada por Zabala y Arnau (2007, p. 31) en términos diáfanos: "La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Supondrá una intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales." Escamilla (2008, p. 30) añade al respecto que el saber de la competencia es complejo: "saber hacer, saber cómo hacerlo, tener la voluntad de hacerlo y hacerlo de acuerdo con unos principios."

La LOE ha dispuesto en sus artículos 21 y 29 que en todos los centros escolares se debe realizar una evaluación de diagnóstico general de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos en cuarto curso de Primaria y segundo curso de Secundaria. No deben confundirse con definiciones minimalistas de los contenidos escolares pues lo "básico" no es lo mínimo, sino aquello que nadie puede ignorar dado su carácter esencial, pues preparan en el desarrollo personal y profesional que requiere la ciudadanía. Tampoco debe pensarse que exista correspondencia unívoca entre competencias y áreas de conocimiento, pues lo que tales competencias requieren es precisamente la convergencia integradora de los distintos aprendizajes.

El caso más destacado está en el ámbito de la comprensión lectora, que no se adquiere sólo en la asignatura de Lengua española y Literatura, sino en cada materia del currículo. Prima en todas ellas una óptica actitudinal que realza la importancia del factor dialogante de la comunicación en múltiples contextos culturales. También requiere la interacción holística de los "bloques" de contenidos a través de ejes procedimentales de alcance significativo, y de enfoque semiótico, que concibe las áreas como lenguajes, es decir, como vehículos de comunicación, de representación de mundos, y de investigación para la vida (comprensión, interpretación, construcción del aprendizaje a través de las competencias básicas).

2.1.2.2.2. Las competencias básicas en Murcia: decretos para Educación Primaria y para Educación Secundaria y la contribución a su desarrollo desde el área de Lengua castellana y Literatura

Las Comunidades Autónomas han hecho su propia adaptación de las competencias básicas. A excepción del caso de Castilla-La Mancha, que ha introducido además la competencia emocional, todas siguen la propuesta del MEC en Enseñanzas Mínimas. El ejercicio de las competencias se garantiza por el proceso curricular que desarrolla cada Comunidad Autónoma, la cual tiene potestad para establecer los currículos de cada etapa, ciclo, curso, área y materia, que deben incluir obligatoriamente las enseñanzas mínimas definidas por el gobierno para todo el territorio español. Son los currículos de las Comunidades Autónomas los que tienen vigencia y sirve de referencia en cada territorio específico. Los Centros educativos y el profesorado acuden a ellos para elaborar sus proyectos curriculares y programaciones de área con autonomía y libertad de cátedra. Con las competencias se pretende dotar de sentido global al currículo de la educación obligatoria.

Repárese en que los currículos españoles, ya sean las enseñanzas mínimas establecidas por el Ministerio de Educación o bien los currículos decretados por cada Comunidad Autónoma, no señalan en ningún lugar cómo deben lograse dichas competencias de modo concreto. Ello se debe a que, como veremos más adelante, el desarrollo de las competencias básicas puede llevarse a cabo con diferentes estrategias metodológicas y, por tanto, se deja libertad para que cada Centro y cada profesor se responsabilice de los medios más adecuados para efectuarlo.

Lo que sí han procurado los currículos es redactar las competencias básicas de modo semejante a criterios de evaluación procesual que no atiende a la reproducción de conocimientos sino, sobre todo, a su aplicación a contextos de aprendizaje nuevos e imprevisibles y con mentalidad de convergencia interdisciplinar. Lo han hecho para cada materia en cuestión, y a ello puede acudir el docente para organizar las tareas de aula y su modo de evaluarlas desde el enfoque por competencias. Son breves y lúcidas

las palabras de Tiana Ferrer (2011, p. 72) en este sentido: "No se trata de cambiar los objetivos, sino sobre todo las prácticas de enseñanza y aprendizaje, buscando la interrelación de conocimientos, la movilización de los saberes, la reflexión crítica sobre lo aprendido, la apertura de nuevos caminos hacia el saber. En eso consiste realmente el desarrollo de las competencias básicas".

El Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, "por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia" indica en el prólogo a las disposiciones que "las competencias básicas se adquirirán a través de los conocimientos científicos y humanísticos de nuestra tradición cultural, aquellos sobre los que se han construido las sociedades abiertas y democráticas, y que son el resultado de la actitud de búsqueda de la verdad y amor al conocimiento" (CARM, 2007a: 26387).

Es por esta ética de la investigación como nace en los niños el afán por aprender a lo largo de la vida, pasión creciente si se fomenta el interés por la lectura y el dominio de la escritura para incentivar la interacción de la lengua con otros lenguajes de nuestra sociedad. Consecuentemente, el artículo 6 de dicho currículo enuncia que "la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, así como los tecnologías de la información y la comunicación se trabajarán en todas las áreas" (CARM, 2007a: 26390). Por estas razones institucionales estimo adecuada la intervención didáctica entre cine y literatura para el desarrollo de las competencias básicas.

La introducción curricular dedicada al área de Lengua castellana y Literatura en dicha etapa otorga a la competencia comunicativa un enfoque semiótico donde la lengua es entendida como lenguaje, y por tanto, está abierta a la comprensión y expresión de los seres humanos desde la rica complejidad de su mente, capaz de interiorizar contenidos culturales, autorregular las relaciones interpersonales y forjar una propia concepción de mundo con sentido creativo y crítico. Ciertamente, "a lo largo de esta etapa los alumnos deben empezar a adquirir un saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas necesarias para vivir en la sociedad del siglo XXI" (CARM, 2007a: 26417), y esta área detenta un papel fundamental para conseguir que los niños se inicien en intentar responder a los "porqué" con argumentos personales.

En ello juega un papel imprescindible el cultivo de contenidos procedimentales tales como las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, conversar, leer, escribir) y la educación literaria a través de la lectura significativa de textos. No obstante, el currículo de Primaria del área de Lengua castellana y Literatura adquiere tintes utilitaristas cuando advertimos que entiende la capacidad comunicativa como desenvoltura fácil y exitosa en diferentes situaciones vitales. La moral de éxito basada en la variedad de acceso, que tanto evoca a las pruebas PISA, puede generar segregación de aprendices calificados como fracasados o de aprendizajes abandonados como dificultosos.

El Decreto 286/2007 especifica la contribución de cada una de las áreas de conocimiento al desarrollo de las competencias básicas. En el caso de Lengua castellana y Literatura, incide en su contribución a la competencia en comunicación lingüística, las competencias de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal, la competencia matemática, la de tratamiento de la información y competencia digital, la competencia social y ciudadana y la competencia cultural y artística. Su discurso deja de lado solamente a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La cita íntegra del pasaje es extensa pero reveladora (CARM, 2007a: 26418):

> La propia concepción del currículo de esta área, al poner el énfasis en el uso social de la lengua en diferentes contextos comunicativos, hace evidente su contribución directa al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística.
>
> Cabe también destacar que la competencia comunicativa se adquiere desde una lengua determinada, pero no se refiere exclusivamente a saber usar esta lengua, sino al uso del lenguaje en general. Esta característica del aprendizaje lingüístico tiene una gran importancia, ya que los aprendizajes que se efectúan en una lengua se aplican a otras cuyo conocimiento contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.
>
> El acceso al saber y al conocimiento mediante el lenguaje se relaciona directamente con las competencias básicas para aprender a aprender, y con la de autonomía e iniciativa personal. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento, permite analizar problemas, elaborar planes y tomar decisiones. En suma, regula y orienta nuestra propia actividad con progresiva autonomía. Por ello, su desarrollo y su mejora desde el área, contribuye a organizar

el pensamiento, a comunicar afectos y sentimientos, y a regular emociones, favoreciendo el desarrollo de ambas competencias.

El área de Lengua castellana y literatura es un ámbito privilegiado para desarrollar la habilidad de interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones y así colaborar en la construcción de la competencia matemática de la que la habilidad mencionada forma parte. La lectura atenta, la comprensión literal y deductiva de enunciados, es una parte del proceso de resolución de problemas a cuyo desarrollo puede contribuirse desde el área de Lengua.

Al tratamiento de la información y competencia digital, el área contribuye en cuanto que proporciona conocimientos y destrezas para la búsqueda, selección, tratamiento de la información y comunicación, en especial, para la comprensión de dicha información, de su estructura y organización textual, y para su utilización en la producción oral y escrita. El currículo del área incluye el uso de soportes electrónicos en la composición de textos, lo que significa algo más que un cambio de soporte, ya que afecta a las operaciones mismas que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión...) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta área. Por ello, en la medida en que se utilicen se está mejorando, a la vez, la competencia digital y el tratamiento de la información. Pero, además, los nuevos medios de comunicación digitales que surgen continuamente, implican un uso social y participativo de la escritura, lo que permite concebir el aprendizaje de la lengua escrita en el marco de un verdadero intercambio comunicativo.

La Lengua contribuye poderosamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana para la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. Aprender lengua es, ante todo, aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten, a tomar contacto con distintas realidades y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a los demás. Por otra parte en la medida que una educación lingüística satisfactoria valora todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación, y analiza los modos mediante los que el lenguaje trasmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, se está contribuyendo al desarrollo de esta competencia.

Además de reconocer la propia lengua como elemento cultural de primer orden, en esta área la lectura, comprensión y valoración de las obras literarias contribuyen al desarrollo de la competencia cultural y artística.

Nuestra atención también se centra en el Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, "por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia", el cual indica en su artículo 5 que su asentamiento curricular de las competencias básicas se regula por las disposiciones fijadas en el Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de septiembre, en conformidad con el marco de competencias clave para el aprendizaje permanente definidas por la Unión Europea. En su artículo 13 queda manifiesto que la consecución de las competencias básicas y de los objetivos de la etapa serán requisito indispensable para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Al igual que en el caso del currículo de Educación Primaria, también aquí se hacen las observaciones pertinentes sobre la contribución de cada área de conocimiento a dichas competencias. En el caso de Lengua castellana y Literatura nuevamente incide en todas las competencias básicas excepto en la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Se contempla a continuación la cita íntegra del pasaje con redacción específica para esta etapa educativa (CARM, 2007b: 27237-27238):

> El currículo de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para intervenir de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. Además, las habilidades en el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación, aunque se adquieren desde una lengua, se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.
>
> Se aprende a hablar y a escuchar y a leer y escribir, para la interacción comunicativa, pero también para adquirir nuevos conocimientos: el lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender.
>
> Asimismo, los contenidos de reflexión sobre la lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (capacidad

para analizar, contrastar, ampliar y reducir enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales, sustituir elementos del enunciado por otros gramaticalmente equivalentes, usar diferentes esquemas sintácticos para expresa una misma idea, diagnosticar errores y repararlos, etc.) que se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos y que se reutilizan para optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender lengua.

Por otra parte, aprender a usar la lengua es también aprender a analizar y resolver problemas, trazar planes y emprender procesos de decisión, ya que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad. Por ello, la adquisición de habilidades lingüísticas contribuye a progresar en la iniciativa personal y en la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía.

La materia contribuye al tratamiento de la información y competencia digital al tener como una de sus metas proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios. La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones requerirá, por ejemplo, el uso adecuado de bibliotecas o la utilización de Internet, la realización guiada de estas búsquedas constituirá un medio para el desarrollo de la competencia digital. A ello contribuye también el hecho de que el currículo incluya el uso de soportes electrónicos en la composición de textos de modo que puedan abordarse más eficazmente algunas operaciones que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión…) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta materia. También pueden contribuir al desarrollo de esta competencia el uso en esta materia de los nuevos medios de comunicación digitales que implican un uso social y colaborativo de la escritura y de los conocimientos.

El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. En efecto, aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades. Por otra parte, la educación lingüística tiene un componente estrechamente vinculado con esta competencia: la constatación de la variedad de los usos de la lengua y la

> diversidad lingüística, así como la valoración de todas las lenguas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación. También se contribuye desde la materia a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje.
>
> Dentro de esta materia, la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. 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. También se contribuye a esta competencia procurando que el mundo social de la literatura (autores, críticos, acceso a bibliotecas, librerías, catálogos o la presencia de lo literario en la prensa), adquiriera sentido para el alumnado.

Apenas existen diferencias entre las disposiciones de ambos Decretos, pues si bien el Decreto 286/2007 pone énfasis en el *uso social* de la lengua en sus diferentes contextos comunicativos y hace hincapié, sobre todo, en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística por encima de las demás, atendiendo al área de Lengua castellana y Literatura, como es evidente, también el Decreto 291/2007 también se centra en comentar la importancia de la lengua castellana, pero poniendo más énfasis en el aspecto de *dominio lingüístico* de tal competencia que de su uso social y alega como argumento de evidencia que la lengua castellana es una materia instrumental indispensable para todas las áreas de conocimiento.

En cuanto a los argumentos que aportan para tratar tales competencias desde el área de Lengua castellana y Literatura son igualmente semejantes en ambos textos: así refieren que el saber mediante el lenguaje proporciona la adquisición de las competencias aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. También aborda la competencia matemática al comentar que la lengua castellana ayuda a interpretar y expresar con claridad y precisión información, deducción de datos, etc.

Seguidamente vienen la competencia digital, búsqueda y tratamiento de la información y la competencia social y ciudadana, donde aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros. Y finalmente la competencia cultural y artística se cultiva con la comprensión y valoración de las obras literarias.

2.1.2.3. APRENDIZAJE INTEGRADO A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y SU INCIDENCIA EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Tanto el Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria como el Real Decreto 1631/2006 correspondiente para Educación Secundaria Obligatoria exponen con idéntica redacción que la finalidad primordial de la inclusión de las competencias básicas en el currículo es "integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales" (RD 1513/ 2006, p. 43058; RD 1631/2006, p. 685).

En el mundo globalizado del siglo XXI es necesario defender este paradigma ecosistémico del aprendizaje integrado que orienta la ciencia hacia el pensamiento complejo de que todo está interconectado e imbricado en órdenes superiores. La educación debe contar entonces con el saber realizar tareas creativas e interdisciplinares. Cualquier actividad mental de discernimiento analítico debe emplearse en el desarrollo de la capacidad autopoética y colaborativa de los aprendices para construir conocimiento que aborde necesidades y problemas vitales estimulados por impulsos afectivos solidarios.

A grandes pinceladas cabe retratar el aprendizaje integrado con estas cualidades: interdisciplinar, holístico, complejo y corresponsable, estratégico (existe para un fin social), relevante y de por vida, experiencial, reciclable (a partir de los errores), multisensorial, creativo, compartido, motivador y gratificante. El desenvolvimiento óptimo de las competencias básicas está destinado a confirmarlo en tales facetas. A continuación, desgloso las propiedades que aporta cada una.

2.1.2.3.1. Competencia en comunicación lingüística

El estudio de la competencia en comunicación lingüística se remonta a las teorías etnográficas de Hymes (Guerrero Ruiz, 2009, p. 21), quien la concebía como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse (Hymes, 1971). Actualmente, tal competencia ocupa el primer lugar entre las competencias básicas debido a que está presente de modo primordial en todas las áreas de conocimiento. El Real Decreto 1513/2006 de Enseñanzas Mínimas indica que "Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta" (p. 43058). Se desarrolla a través de acciones comunicativas (escuchar, hablar, leer, escribir, conversar y mediar) en contextos reales de uso creativo y social y a través de acciones metalingüísticas con proyección pragmática en tales contextos. Así queda delimitada en la evaluación de diagnóstico planificada por el MEC (2009, p. 65):

> Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de acción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Hay que valorar también la importancia que tienen tales habilidades para establecer vínculos constructivos entre las personas y con el entorno cultural e intercultural, y, por efecto, para trabajar la competencia en comunicación lingüística para el fomento de la convivencia y de la resolución de conflictos (Esteve y Zayas, 2007). Y, de modo especial, importa reconocer en el desarrollo de la habilidad lectora, no un trabajo meramente instrumental ni decodificador, sino ante todo una actividad de pensamiento que "enriquece la organización del conocimiento, reorganiza las interpretaciones de los contenidos y permite el desarrollo de la inteligencia en sus variadas dimensiones (emocional, práctica,

estética, ética y social)" (Abril Villalba, 2012, p. 66). Por tanto, son tareas correlativas en la lectura la comprensión, la interpretación, el análisis y la valoración.

De modo relevante, cabe estimar el ámbito de la comprensión lectora como centro del proceso receptivo de la competencia básica "comunicativa, lingüística y audiovisual" con radio de acción transversal con cualquier área de conocimiento y con el conocimiento del mundo del lector (Pujals, Romea y Rodríguez, 2012, p. 583).

El asunto de la comprensión lectora evaluado por PISA incide en la importancia de trabajar una metodología cognitiva de la comunicación que, en el caso de la lectura, desarrolle un proceso de comprensión global donde intervienen tanto la obtención de información por tratamiento de fuentes y actividad inferencial como la reflexión sobre el contenido y la forma del texto en relación con la intención del autor, así como un proceso de interpretación significativa por la reflexión sobre el sentido de la obra en relación con el intertexto lector (Mendoza, 2001). La evaluación de PISA 2009 ha vuelto a dejar a España en un lugar mediocre (puesto 33 de los 65 países evaluados) por la falta de dominio de las capacidades lectoescritoras que requiere la competencia en comunicación lingüística: el alumnado de nuestro país aprende contenidos pero no los aplica para la resolución de problemas porque priman los largos y, a veces, excesivos y farragosos contenidos conceptuales (OCDE, 2009). Cabe entonces considerar las sugerencias de trabajar a lectura no solo como proceso de desciframiento, construcción y cognición, sino también de relación social, para lo cual interesa trabajar "estrategias lectoras que afecten tanto a los procesos como a los propósitos de lectura, repartidas en una amplia variedad de textos: literarios, informativos y académicos de diferentes tipos; publicitarios, icónicos, audiovisuales y digitales y que, por tanto, tengan en cuenta las destrezas del lector o lectora para construir significados; las características lingüísticas y estructurales del texto con el que se enfrenta y el contexto en que se desarrolla la lectura" (Pujals, Romea y Rodríguez, 2012, p. 586). Por medio de tareas donde se estimule la inferencia lectora se reconstruirá la lógica del texto y se extenderán las referencias intertextuales hacia espacios motivados y funcionales de aprendizaje contextualizado.

El pleno afianzamiento comunicativo de la lectura se logra con un planteamiento procesual de la escritura. La capacidad de componer textos escritos en múltiples

tipologías y contextos diversos por un proceso retórico que parte de una situación de comunicación para planificar y generar ideas y objetivos, redactar y revisar lo escrito encuentra estudios didácticos recientes en Cassany (2008) y Álvarez (2010) muy esclarecedores para el aula.

He aquí las consideraciones que, en relación con la competencia en comunicación lingüística, enuncian con redacción nuevamente idéntica los mencionados Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 relativos a las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (RD 1513/2006, pp. 43058-43059; RD 1631/ 2006, p. 686):

> Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
>
> Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.
>
> Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.
>
> El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.
>
> Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.
>
> Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar,

recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente –en fondo y forma– las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

Con distinto nivel de dominio y formalización –especialmente en lengua escrita– esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

Así pues, la definición de la competencia en comunicación lingüística se orienta hacia el uso de la lengua materna en contextos y situaciones comunicativas diversos, y vale como instrumento de comunicación oral, escrita, de aprendizaje y de socialización. Gira en torno a las habilidades lingüísticas: *escuchar, hablar y conversar* con el empleo eficaz y conjunto de los lenguajes verbal y no verbal y de las reglas propias del intercambio comunicativo para producir textos orales adecuados a cada circunstancia; *leer y escribir* para buscar, recopilar y procesar información y ser competente para

comprender, componer y usar distintos tipos de textos escritos, para lo cual requiere un conocimiento pragmático del sistema de la lengua y de sus reglas de interacción comunicativa.

La finalidad de esta competencia es contribuir al desarrollo de la persona en cuanto a la construcción personal de saberes, la organización de propio pensamiento y la resolución de conflictos para lograr una convivencia pacífica. Mostrar carencias formativas en la misma revierte negativamente en el aprendizaje de cualquier conocimiento y en los actos de socialización de la persona.

El cultivo de esta competencia permite que, al finalizar los estudios obligatorios, los aprendices usen su lengua materna de modo eficaz en múltiples contextos orales y escritos así como el uso funcional de una lengua extranjera. Abarca conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos, donde la gramática se pone al servicio del uso discursivo de la lengua en atención a sus características de su funcionamiento textual y a sus circunstancias contextuales. Requiere destrezas para orientar los conocimientos hacia tareas comunicativas específicas en la propia lengua y en otro idioma y también para tener en cuenta las convenciones socioculturales y su variabilidad en función del contexto y de la intención comunicativa. Y finalmente se despliega con una serie de actitudes que favorecen la comprensión y la expresión verbal. Estas son, entre otras: saber escuchar, valorar las ideas ajenas, comparar opiniones, tener confianza en uno mismo para expresarse en situaciones cambiantes, acudir asiduamente a la lectura como fuente de conocimiento y de placer. En el caso de las lenguas extranjeras, también es relevante la actitud intercultural que estas reportan.

Finalmente, interesa comentar que a lo dispuesto aquí con respecto al aprendizaje de las lenguas extranjeras conviene añadir una información actualizada proveniente del *Diario Oficial de la Unión Europea* de 20 de diciembre de 2011, concerniente a las "Conclusiones del Consejo sobre las Competencias lingüísticas como motor de la movilidad" (2011/C372/07), donde el Consejo de Europa subraya que la formación competente en lengua extranjera es hoy en día una aptitud vital para el conjunto de los ciudadanos de la Unión Europea, dado que les permite disfrutar de la libre circulación internacional por los países miembros con las oportunidades

socioculturales y económicas que ello comporta. Sin duda, ello revierte en prolongar la viabilidad de las decisiones tomadas en la reunión de Barcelona en el año 2002.

De hecho, Bolívar tiene razones fundamentadas para sostener que el haber optado por integrar en la competencia en comunicación lingüística tanto al dominio de la lengua materna como de las lenguas extranjeras "obliga a una planificación y metodología didáctica coordinada, con el objetivo de potenciar la capacidad lingüística" (Bolívar, 2010, p. 160). Además, subraya la condición transversal de dicha competencia debido a su condición instrumental para todas las materias y áreas curriculares: "Así, por ejemplo, la comprensión lectora no se adquiere solo en la asignatura de Lengua y Literatura, sino en cada materia del currículo" (Bolívar, 2010, p. 160).

2.1.2.3.2. Competencia matemática

La LOE la presenta como "habilidad para utilizar números y sus operaciones básicas: los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones, para conocer más sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral" (RD 1513/2006, p. 93).

He aquí las consideraciones que, en relación con la competencia matemática, enuncian con redacción nuevamente idéntica los mencionados Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 relativos a las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria (p. 43059) y Educación Secundaria Obligatoria (pp. 686-687):

> Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.
>
> Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y

favorece la participación efectiva en la vida social.

Asimismo esta competencia implica el conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana, y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de información. Estos procesos permiten aplicar esa información a una mayor variedad de situaciones y contextos, seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. En consecuencia, la competencia matemática supone la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros) y aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica, lo que conduce a identificar la validez de los razonamientos y a valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de los razonamientos válidos.

La competencia matemática implica una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

Esta competencia cobra realidad y sentido en la medida que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan. Por tanto, la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas en ella. En definitiva, la posibilidad real de utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. Por ello, su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

El desarrollo de la competencia matemática al final de la educación obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente –en los ámbitos personal y social– los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones. En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

En resumen, la competencia matemática se centra en tres aspectos básicos de uso espontáneo y alcance plural en contextos receptivos:

- La habilidad para emplear los números y sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y el razonamiento matemático necesario para producir e interpretar informaciones, para profundizar en asuntos cuantitativos y espaciales de la realidad y para identificar y resolver problemas cotidianos

- La capacidad de identificar aquellos razonamientos que sean válidos y valorar la certeza derivada de resultados correctamente obtenidos.

- La capacidad de seleccionar técnicas de cálculo, representación e interpretación aplicadas a la información disponible y a la resolución de problemas.

La incidencia de la competencia matemática en el área de Lengua se puede apreciar en actividades relacionadas con la elaboración de discursos (la selección de la *inventio*, la jerarquización organizativa de la *dispositio*, el orden conceptual de la *elocutio*), en el conocimiento y uso de diversos tipos de argumentación relacionados con los principios de calidad y cantidad, así como en el conocimiento de figuras de lenguaje y de relaciones semánticas relacionadas con procedimientos matemáticos (Ej. La metonimia, la metáfora, la analogía, etc. / antonimia, sinonimia, hiperonimia) y en la ordenación conceptual con elementos lingüísticos (Llach Carles y Alsina i Pastells, 2009, p. 79). De ello se desprende que el uso de la competencia matemática en el currículo escolar debe ir más allá de la competencia académica para combatir la tradicional autorreferencialidad de esta ciencia (Goñi Zabala, 2009, p. 47):

> Este contexto es relevante porque, por desgracia, es habitual constatar que no se establecen conexiones y los conocimientos matemáticos suelen ser autoreferentes, no van más allá de las paredes del aula de Matemáticas. Establecer estas conexiones, hacerlas explícitas en las programaciones, utilizar en clase de Matemáticas situaciones que provienen de otras áreas del currículo, proponer tareas conjuntas con profesores de otras áreas, poner en marcha algún proyecto disciplinar en el que participen las Matemáticas, etc. son direcciones de actuación posibles y realistas que ayudarán a mejorar la transferibilidad.

2.1.2.3.3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Se refiere a la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de modo que facilite la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de los demás hombres y mujeres y del resto de los seres vivos (Pro Bueno, 2009). Las consideraciones que, en relación con esta competencia, enuncian con redacción nuevamente idéntica los mencionados Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 relativos a las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria (pp. 43059-43060) y Educación Secundaria Obligatoria (pp. 687-688):

> Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.
>
> Así, forma parte de esta competencia la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato, y la habilidad para interactuar con el espacio circundante: moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.
>
> Asimismo, la competencia de interactuar con el espacio físico lleva implícito ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional. Supone asimismo demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana.
>
> Esta competencia, y partiendo del conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y mujeres con ella, permite argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, y adoptar una disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable. Asimismo, supone considerar la doble dimensión –individual y colectiva– de la salud, y mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo.
>
> Esta competencia hace posible identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones

basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas. Supone la aplicación de estos conocimientos y procedimientos para dar respuesta a lo que se percibe como demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente.

También incorpora la aplicación de algunas nociones, conceptos científicos y técnicos, y de teorías científicas básicas previamente comprendidas. Esto implica la habilidad progresiva para poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones directas e indirectas con conciencia del marco teórico o interpretativo que las dirige; formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar soluciones tentativas o hipótesis; realizar predicciones e inferencias de distinto nivel de complejidad; e identificar el conocimiento disponible, teórico y empírico) necesario para responder a las preguntas científicas, y para obtener, interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos (académico, personal y social). Asimismo, significa reconocer la naturaleza, fortalezas y límites de la actividad investigadora como construcción social del conocimiento a lo largo de la historia.

Esta competencia proporciona, además, destrezas asociadas a la planificación y manejo de soluciones técnicas, siguiendo criterios de economía y eficacia, para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana y del mundo laboral.

En definitiva, esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico–técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.

En coherencia con las habilidades y destrezas relacionadas hasta aquí, son parte de esta competencia básica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas.

El dominio de esta competencia empieza, pues, por atender a la interacción con el mundo físico natural y con el obrado por acción humana permite comprender mejor los sucesos –especialmente los cambios que el ser humano produce en la naturaleza-, predecir consecuencias al respecto y tomar decisiones a fin de aprender a preservar la vida ajena y personal logrando hábitos saludables en entornos sanos. En su ámbito cabe formular cuestiones y obtener conclusiones a partir de pruebas, es decir, se practican los

procesos de la investigación científica. Incide en asuntos tecnológicos y de educación para la salud a través de una alimentación adecuada y el rechazo de sustancias nocivas, así como también incide en el cuidado de la biodiversidad del medio ambiente a través de un consumo responsable, con todo lo cual es posible afrontar problemas reales del mundo actual.

Algunas tareas del área de Lengua y Literatura que podrían incidir en esta competencia son la relación de asuntos lingüísticos y literarios con el entorno, el entendimiento de la lengua como vehículo de comunicación real y contextualizado, o bien la captación de la evolución de las lenguas en sus contextos inmediatos.

2.1.2.3.4. Tratamiento de la información y competencia digital

Se refiere a las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento. Incluye aspectos diferentes que van desde el acceso y selección de la información hasta el uso y la transmisión de ésta en distintos soportes, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse. La competencia digital implica el uso de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación. Ésta requiere el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet, así como una actitud crítica y reflexiva respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos.

Desde de que se dinamizó la evaluación en competencias básicas en el sistema educativo español, los principales documentos donde queda diseñada la competencia digital son los decretos de enseñanzas mínimas. He aquí las consideraciones que, en relación con el tratamiento de la información y la competencia digital, enuncian con igual redacción los mencionados Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 relativos a las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria (pp. 43060-43061) y Educación Secundaria Obligatoria (p. 688):

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y

seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud critica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

Sin duda, las TIC se han convertido en unos instrumentos indispensables para la sociedad de la información y el conocimiento, y constituyen un contenido educativo primordial presente en los currículos internacionales, tal y como se prueba en las disposiciones emanadas de la LOE para iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran. Cada día se hace más necesaria la alfabetización docente y discente en las TIC porque reportan las plataformas de trabajo donde el aprendizaje procura estrategias comunicativas y cooperativas para la vida social. No en vano la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) informa en su resumen ejecutivo de las competencias clave sobre la "habilidad de usar la tecnología de forma interactiva" (OCDE, 2005, p. 11).

La tremenda influencia de las TIC en las de estudiantes del siglo XXI ha conducido a la denominación de esta nueva generación como "Nativos Digitales" (Prensky, 2001), pues nacieron en la era digital y usan permanentemente tecnologías tales como los ordenadores, Internet, los teléfonos móviles, los reproductores Mp3 y Mp4, el IPod, los videojuegos y las tabletas. Aquellos que, por carecer del acceso a tales medios, padecen exclusión, padecen lo que hoy se conoce como "brecha digital". Y esta situación problemática demanda que, desde el mundo escolar, se trabaje la "inclusión digital" (Norris, 2001). Es por ello que, recientemente, el Instituto de Tecnologías Educativas (2011) ha depositado en la Web su estudio "Competencia digital" a fin de difundir todos los aspectos generales que deben ser contemplados en el tratamiento de las TIC en el aula, tales como la alfabetización de profesores y alumnos en los medios pertinentes, los tutoriales correspondientes hasta su aplicación cognitiva por todas las asignaturas y la dotación de la infraestructura de mediación específica y de tecnología

actualizada (PDI, aulas Plumier, entornos 2.0, etc.), sin olvidar los fundamentos educativos a los que debe atenerse (Instituto de Tecnologías Educativas, 2011, p. 3):

> Los tipos de habilidades que los ciudadanos necesitan están cambiando rápidamente y los sistemas de educación deben adaptarse para dotar a los jóvenes de las competencias necesarias. La competencia digital es cada vez más importante, no sólo como una habilidad en sí misma, sino también como facilitadora de otras habilidades como el trabajo en equipo, aprender a aprender, etc. La tecnología no sólo estimula la creatividad y la innovación, sino que también contribuye al diálogo intercultural y juega un papel importante en la superación de problemas de aprendizaje individuales.

Este reclamo procede del hecho de que la Comisión Europea (2006) ha recabado información contrastada sobre el uso de las TIC por parte del el profesorado y ha resultado que, por desgracia, las emplean mayoritariamente con hábitos academicistas puestos al servicio de la transmisión de contenidos conceptuales y el control del alumnado y deja de lado las propuestas innovadoras hacia el aprendizaje significativo y constructivista. El docente suele utilizar el procesador de texto para preparar sus programaciones de asignatura y ejercicios del alumnado; también elabora presentaciones multimedia con PowerPoint, busca información a través de la red y envía correos electrónicos a colegas y funcionarios de la comunidad educativa con documentación administrativa. Raro es el caso del que elabora materiales didácticos digitales como wikis, webquest o edublogs o actividades interactivas o establece redes para desarrollar proyectos conjuntos con otros centros educativos desde las facilidades de almacenamiento y transacción cooperativa de documentos que proporciona la incipiente informática de la "nube", hoy día accesible para cualquiera gracias a programas de acceso libre y gratuito como Dropbox.

Son muchas las modalidades de empleo innovador de las TIC en el área de Lengua y Literatura, a favor de la expansión lingüística para la creatividad personal y la interactividad social. De acuerdo con las precisiones de Caro Valverde (2009a) sobre este asunto, son interesantes:

- Las búsquedas en la Web.- Activan el pensamiento conectivo y jerárquico a través de directorios y herramientas de referencia tan importantes como la Biblioteca

Virtual Cervantes de Alicante, que procura un enorme archivo digital de documentos importantes de la cultura española, los portales de la Academia (el sincrónico CREA y el diacrónico CORDE) y del Ministerio de Educación (EDUCARED), que contiene los fondos de los proyectos de innovación patrocinados por el mismo., así como los catálogos de las bibliotecas digitales (los OPAC). Se recomienda que estas búsquedas sean tareas iniciales para desarrollar investigaciones de propósitos complejos, puesto que, como bien indica Paredes (2005, p. 272), "cuanto más complejo el proceso, más importancia cobran las herramientas de comunicación y colaboración."

- Los programas de procesamiento de texto.- Permiten la creatividad personal y facilitan el trabajo con borradores para su corrección procesual, así como la edición responsable de trabajos conjuntos.

- El envío de correos electrónicos.- Permiten, entre otras ventajas, la cooperación informativa y evaluativa por vía del mensaje y de la documentación que permite adjuntar. En las plataformas de enseñanza es un recurso didáctico imprescindible de retroalimentación constructiva del aprendizaje.

- El uso del Chat.- Agiliza el diálogo espontáneo por vía de la escritura y tiene un enorme potencial comunicativo debido a su gran repercusión social. Con él es posible incluso realizar diálogos literarios y dramatizaciones situadas (Paredes, 2005, p. 274).

- La participación en foros virtuales.- Desarrolla la interacción de informaciones y opiniones argumentadas con vistas a la expresión plural y subjetiva.

- La lectura y escritura de textos de intención literaria en la Web.- Constituye una actividad deliberadamente hipertextual y descentralizada que otorga el encuentro con otros usuarios que comparten los mismos intereses. Se puede intervenir en talleres literarios en la red y en foros de "newsgroup" literarios donde colgar las propias producciones al respecto o incluso trabajar en equipos de escritura creativa colectiva siempre abierta a nuevas incorporaciones textuales.

- Inscripción en entornos de formación telemática.- No solo los cursos y seminarios telemáticos, sino también espacios como la WebQuests, EduBlogs y Hot Potatoes, constituyen PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) que permiten situaciones de aprendizaje tutelado a distancia sin constreñimientos horarios orientados hacia la exploración el descubrimiento por parte del alumno. Son *e-actividades* (Barberà, 2004) que en soporte electrónico articulan una serie de tareas secuenciadas y con asistente ("cubículos virtuales") para el estudiante individual o bien que expanden objetivos generales de aprendizaje para comunidades virtuales.

- La conexión institucional entre centros educativos, con iniciativas como *eTwinning* ligada al programa *eLearning* de la Comisión Europea, para establecer hermanamiento entre centros de países europeos diferentes a través de las TIC, donde conocer así de primera mano la cultura del otro y realizar tareas cooperativas. A través de iniciativas como esta son posibles los "docentes globales" (McClosey, 2012), capaces de desarrollar vías de desarrollo de la competencia intercultural on-line.

- La interacción social en entornos digitales, con uso especialmente acusado de los jóvenes en las redes sociales como Twenti, HI5, Facebook y Myspace y con otras herramientas como Messenger y el correo electrónico a través del móvil. Se suelen usar para acciones de entretenimiento como comunicarse en red con los amigos a fin de concertar encuentros, subir y comentar fotos y vídeos, pero, por desgracia, se aprovechan menos para subir e intercambiar documentos, función que sería muy relevante para fomentar su uso educativo (Solano Fernández y López Vicent, 2011, pp. 27-46).

Es tal el aluvión de posibilidades y documentos de comunicación mediática que hoy existe, como bien indica Martínez Tornero (2008: 16), "un cambio de régimen de mirada" hacia una tendencia necesariamente interactiva y estratégica para afrontar su "crash" informativo sin aturdimiento ante la desmesura de la globalización mediática ni indefensión ante la manipulación del mercado tecnológico (Otte, 2010, p. 11) que tiende a deslizar por debajo de la multiplicidad de medios la homogeneidad de mensajes. Se necesita, pues, desarrollar la competencia digital con sentido crítico como capacidad de situarse ante los medios y saber analizar la información que recibimos (Aparici, 2010, p. 21). Hace falta, pues, usar las tecnologías de la información y la

comunicación a través de una visión actualizada de la alfabetización digital y en el contexto del currículum escolar (Contreras, 2010).

En efecto, el desarrollo de la competencia digital provoca un tratamiento de la información muy diferente al tradicional, pues en el ámbito de la lectura implica romper con la linealidad sucinta al texto único, multiplicar la interacción entre actos de lectura y de escritura, comprender el lenguaje audiovisual en interacción con el verbal, acceder a más cantidad de información y más formas de ordenarla así como tener más facilidad de consulta de referencias bibliográficas de cualquier tipo, entroncar con la polifonía de voces que pululan en la red, disponer de más autonomía para controlar el enfoque organizativo de las propias ideas así como de más vías para acercarse al autor de los escritos. Dicha competencia también produce una revolución en el ámbito de la escritura, ya que procura las siguientes tareas: la colaboración intertextual gracias al sistema de nodos que implica la estructura hipertextual; el aumento del trabajo en borrador gracias a la facilidad para cortar, copiar y manipular información y a la facultad de revisión de textos con la ayuda de materiales metalingüísticos disponibles en la Web; la escritura en colaboración, gracias a la posibilidad de consultar en la red textos de otros autores, de compartir el proceso de escritura de un mismo texto mediante consultas y revisiones permanentes a través de la red, de intercambiar versiones digitales de un texto con el fin de que otro autor lo edite y modifique, y de realizar cadenas de montaje de un texto en función de un acuerdo previo y con el fin de lograr una edición en conjunto, la edición particular de páginas Web, recurso económico que permite pensar en un contexto escolar que promueva la difusión social de las producciones de los alumnos (Caro, 2009a, pp. 280-281).

El Ministerio de Educación del gobierno español ha publicado en 2011 el libro *Alfabetización mediática y competencias básicas* coordinado por Natalia Bernabéu Morón, que constituye una guía educativa tan actualizada como completa sobre el tema, que procede del Proyecto Mediascopio patrocinado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). La alfabetización mediática queda definida allí como "la capacidad de para acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes a los que nos enfrentamos día a día y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la capacidad para comunicarse competentemente disponiendo de los medios de comunicación a título personal" (Bernabéu Morón, 2011, p.

19). Se incluyen en lo mediático todos los medios de comunicación (televisión, radio, cine, grabaciones musicales, medios impresos, Internet y nuevas tecnologías de comunicación digital). He aquí un esquema de las dimensiones de la educación mediática diseñado en el Proyecto Mediascopio (Bernabéu, 2011, p. 144):

EDUCACIÓN MEDIÁTICA			
DIMENSIONES			
1. Caracterizar los medios y sus mensajes. - Los productores de los medios - Las categorías de los medios - Las tecnologías relacionadas con los medios - Los lenguajes de los medios - Las representaciones de los medios	2. Informarse a través de los medios. - Los medios, fuentes de información	3. Desarrollo de la conciencia crítica en relación con el universo mediático. - Las audiencias de los medios - Los medios y la ciudadanía global	4. Expresarse a través de los medios. - Creatividad y medios

Tabla II.2. Dimensiones de la educación mediática

El gobierno español se hace eco del encuentro promovido por la UNESCO en 2007 cuyos resultados hoy se conocen como la agenda de París (Margalef, 2008) así como del comunicado inmediato ofrecido por la Comisión Europea en el mismo año acerca de lo que a partir de entonces se denomina oficialmente "Media Literacy" o "alfabetización mediática". La Comisión Europea estima que una persona alfabetizada mediáticamente se siente cómoda con todos los medios de comunicación existentes –incluido el cinematográfico y el literario-, los usa de modo participativo tanto a la hora de buscar y aplicar lo hallado como de intervenir dialogando y disfrutando, los maneja con sentido crítico hacia la calidad y la precisión de sus contenidos y con creatividad personal, comprendiendo su economía, discerniendo entre su uso plural y su acaparamiento, y respetando la legalidad de la propiedad intelectual. Todo ello con vistas a promover, en última instancia, la ciudadanía plena y activa y el diálogo intercultural.

Impelido por tales recomendaciones internacionales, el Ministerio de Educación español concede una importancia curricular destacada al desarrollo de esta competencia tanto en el currículo de todas las áreas de conocimiento y para las diversas etapas educativas. Así pues, en el área de Lengua castellana y Literatura, por ejemplo, conciernen a los objetivos generales 5, 6 y 10 de la Etapa de Educación Primaria, y a los objetivos generales 1, 4, 6, 7 y 12 de la Etapa de Educación Secundaria. Si bien en

Primaria se persigue que usen los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes, en Secundaria se pretende avanzar en dicha línea hacia el uso progresivamente autónomo y con espíritu crítico.

Importa tener conciencia didáctica de que la competencia digital debe ser trabajada en interacción con las otras competencias, tal y como se decreta al respecto: "ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes" (Real Decreto 1315/2006:43060-43061). En este sentido, se subraya la necesidad de emplear adecuadamente la competencia digital, no como un fin en si misma, sino en interacción estratégica con otras competencias, de forma que cabe proponer la existencia de un "currículo bimodal" (Marquès, 2012) que, centrado en el aprendizaje colaborativo y autónomo del alumno gracias a las ventajas formativas que ofrecen las TIC, fomente las prácticas socio-constructivistas en detrimento de las memorístico-reproductivas.

Además, cabe considerar que la competencia digital aporta al resto de las competencias un trampolín globalizador y espectacular, ya que brinda la posibilidad de expandir sus mensajes por todo el mundo gracias a la red de Internet y la posibilidad de que interactúen los lenguajes más diversos en su canal de representación audiovisual y multimediática. Es lo que hoy reporta el entorno mediático de la Web 2.0: una biblioteca universal de archivos, un mercado global de productos y servicios digitales, un espacio público de comunicación en redes sociales, un escenario de representación y expresión multimedia y audiovisual y un entorno artificial para experiencias virtuales interactivas. La alfabetización no consiste solo en saber manejar los instrumentos que procuran estas dimensiones de aprendizaje, sino sobre todo de hacerlo de modo autónomo, culto y democratizador. Así lo definen Área y Pessoa (2012, p. 20):

> La alfabetización en la cultura digital o líquida de la Web 2.0 es algo más complejo que el mero aprendizaje del uso de las herramientas de software social (blogs, wikis, redes, y demás recursos del «cloud computing»). La alfabetización, desde esta perspectiva, debe representar un proceso de desarrollo de una identidad

> como sujeto en el territorio digital, que se caracterice por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador.

Tal integración y alfabetización correspondiente constituyen un desafío educativo que lógicamente precisa de compromiso profesional tanto por parte de la Institución escolar proveedora de infraestructuras, materiales y la coordinación y mantenimiento adecuados como por parte del docente en su preparación técnica, didáctica y curricular necesarias para desarrollar buenas prácticas (innovadoras y productivas) en el aula (UNESCO, 2004; Domínguez Alonso, 2012), sin olvidar en ninguno de los casos que la proliferación de terminologías y tecnologías no deben eclipsar ni uniformar su tratamiento necesariamente libertario y crítico (Gutiérrez y Tyner, 2012; Kendall y McDougall, 2012). Es por ello que, en la actualidad, existen iniciativas internacionales -la European Computer Driving Licence (ECDL) y la International Computer Driving License (ICDL)- destinadas al desarrollo educativo de la competencia digital desde la habilitación a escala global de conceptos operativos básicos en la alfabetización mediática que orientan el saber hacer mediático hacia el saber ser humano.

2.1.2.3.5. Competencia social y ciudadana

Según la LOE, esta competencia permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática. Abarca formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, relacionarse con los demás, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos. Adquirir esta competencia supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

El ámbito escolar constituye un escenario privilegiado para el cultivo de la convivencia democrática a través de acciones de participación y cooperación responsable por parte de los discentes en las tareas de centro (especialmente en las mediadoras para la resolución de conflictos), desde una actitud tolerante y solidaria. Sin duda, esta última es la expresión perfecta de la competencia social y ciudadana, pues

implica sentimientos sociales de altruismo, compasión y ayuda interpersonal (Marina y Bernabéu, 2007, pp. 98-111).

A continuación se reproducen las consideraciones que, en relación con la competencia social y ciudadana, enuncian los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 relativos a las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria (p. 43061) y Educación Secundaria Obligatoria (pp. 688-689):

> Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.
>
> Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.
>
> Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.
>
> Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.
>
> Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.
>
> La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores

universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

Por último, forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.

En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

De lo decretado se desprende como función básica de esta competencia el aprender a convivir en sociedad y ejercer la ciudadanía democrática de acuerdo con los Derechos humanos y los valores constitucionales. Ello se procura promoviendo aprendizajes individuales y en equipo donde se aprenda a cooperar y afrontar los conflictos de manera positiva.

Por esta vía, en el plano individual se desarrolla la autoestima, la dignidad, la libertad y la responsabilidad y, en el plano relacional, la aceptación de las diferencias, la

tolerancia y el respeto por los otros en su cultura, lengua y escala de valores. Esta competencia incide en el refuerzo del sentido de pertenencia a un grupo social, la familiaridad con la organización y funcionamiento de las sociedades y, en especial, de la propia, a fin de combinar lo global con lo local. También incide en concienciar de la importancia de hacerse eco de la realidad social y de sus problemas así como de participar constructivamente en las actividades comunitarias, todo ello a fin de fomentar la cohesión social.

Conocimientos esenciales de la competencia social y ciudadana deben ser el acceso y la comprensión de los códigos de conducta así como la incardinación de las acciones individuales en las sociales para aprender a convivir según los premisas democráticas. Pero tal conexión debe suceder a través de la reflexión crítica personal acerca de ideas como libertad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, de acuerdo con los derechos y los deberes declarados por las Instituciones internacionales para tal efecto, así como también recogidos en la constitución española y en la legislación autonómica.

Importa desarrollar una conciencia de identidad cultural compartida donde quepan las diversidades territoriales y sociales (en este caso europea y española), así como cultivar el compromiso con el proceso en construcción que concierne a la organización política, social, económica y territorial a fin de promover la defensa del patrimonio y el desarrollo sostenible de la sociedad con los valores democráticos óptimos (libertad, cohesión, equidad, justicia y prosperidad).

Acciones donde se muestra la madurez en esta competencia son:

- La aceptación de las normas sociales y las prácticas cívicas al respecto, incluidos el reclamo de derechos y el cumplimiento de deberes.
- La habilidad comunicativa para dialogar en pro de la negociación, de la toma de decisiones, así como de la prevención y solución de conflictos.
- El ejercicio responsable, solidario y participativo de la ciudadanía.
- La reflexión crítica y creativa que permiten profundizar en el provecho de la riqueza cultural que reporta la diversidad social y en las desigualdades que generan injusticia social.

- La capacidad de tratar la información y de analizar las diversas causas que ocasionan los problemas sociales.
- El ejercicio del voto y la participación en foros ciudadanos con criterio propio.

La actitud social y ciudadana tiende hacia la tolerancia y el rechazo de prejuicios así como hacia la cooperación para solucionar problemas comunitarios, pues, como bien enuncia Mª Antonia Casanova (2012, p. 73), "la dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear de modo progresivo un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con el mismo al afrontar una decisión o un conflicto."

Antonio Bolívar insiste en que esta competencia adquirirá vigencia educativa plena cuando sea tenida en cuenta en el Proyecto de Centro sin trazas burocratizadoras:

> Formar ciudadanos significa, entonces, no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática. Es necesario, además, estructurar el centro y la vida en el aula con procesos de diálogo, debate y toma de decisiones colegiada, en los que la participación activa y la resolución de problemas de la vida en común contribuyan a crear los correspondientes hábitos y virtudes cívicas. Es la configuración del centro escolar, como un grupo que comparte normas y valores, la que provoca una genuina educación cívica. Por otro lado, es preciso ir dando pasos decididos para articular los centros entre sí, con las familias y con la comunidad local, que permitan conjuntar el eje Escuela, Familia y Municipio (Bolívar, 2010, p. 113).

Tareas de comunicación lingüística que promueven esta competencia son los foros, los debates, las exposiciones en público y los trabajos de grupo, donde se aprende a respetar las opiniones de los demás). También lo es el contraste entre lenguas y literaturas para cultivar la diversidad y evitar la dominancia cultural, y el conocimiento y apreciación crítica de aspectos históricos y sociales que permiten conocer la evolución de la lengua y la literatura a fin de fomentar el respeto y evitar prejuicios sobre lo ajeno (Llach y Alsina, 2009, p. 80).

2.1.2.3.6. Competencia cultural y artística

Supone apreciar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas parte del patrimonio cultural de los pueblos. Exige familiarizarnos con manifestaciones del pasado y del presente, potenciando el desarrollo estético, la creatividad, el pensamiento convergente y divergente… Facilita tanto comunicarse como comprender y enriquecerse con las diferentes realidades y producciones del mundo del arte y la cultura.

Seguidamente se indican las observaciones que, en relación con la competencia cultural y artística, enuncian los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 relativos a las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria (pp. 43061-43062) y Educación Secundaria Obligatoria (p. 689):

> Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.
>
> Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.
>
> Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.
>
> Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.
>
> La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas

manifestaciones y la sociedad –la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean–, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

En suma, esta competencia implica el conocimiento expresivo de algún código artístico así como una actitud versada en la realización de experiencias compartidas de este tipo y proclive a las tendencias que se indican a continuación:

- El estímulo de la libertad de expresión y de la diversidad cultural con iniciativa, imaginación y creatividad.
- El cultivo de la comprensión y la valoración crítica de manifestaciones artísticas y culturales.
- El gozo y el provecho personal.
- El respeto y la estimación del patrimonio cultural.
- El aprecio de la expresión creativa de ideas, experiencias y sentimientos.

Durante la educación obligatoria se debe desarrollar el uso de herramientas que permitan acceder a manifestaciones culturales diversas y fomentar el sentido estético de los aprendices hacia las artes, incluida la reflexión sobre su función en las vidas de los seres humanos. Igualmente, debe desarrollar herramientas que promuevan el despliegue de la imaginación creadora de los aprendices, donde intervienen sus pensamientos

divergente y convergente, a fin de reelaborar ideas y sentimientos, planificar, modificar, revisar y evaluar los progresos necesarios para conseguir unos resultados pretendidos. Además, por el hecho de implicar a menudo acciones cooperativas, las tareas artísticas fomentan la conciencia responsable de los jóvenes para contribuir al logro de los propósitos de grupo y apreciar las contribuciones del resto del grupo.

Esta competencia trata conocimientos tales como las convenciones y los materiales, técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos y de las producciones relevantes en el patrimonio cultural, así como su vínculo con la sociedad, la ideología y la autoría a la que pertenecen. También conduce a tomar conciencia de las tendencias estéticas y de su influencia en la sociedad. Las destrezas que requiere se centran tanto en el plano receptor como emisor, pues atienden a la apreciación placentera de las obras artísticas y culturales del entorno y al empleo de medios de expresión artística para crear obras propias. Y en cuanto las actitudes, impulsa capacidades de estimación de la experiencia sensorial y de las manifestaciones artísticas como fuente de disfrute y de enriquecimiento personal, de respeto e interés hacia la diversidad de formas de expresión artística y cultural, de valoración crítica de los mensajes que transmiten, y de implicación personal en la conservación del patrimonio, en la vida cultural y en la producción creativa.

Por su parte, el Consejo de Europa ha publicado con fecha de diciembre de 2011 el *Diario de la Unión Europea* una serie de consideraciones sobre "las competencias culturales y creativas y su papel en la creación del capital intelectual de Europa (2011/C 372/ 05). Al respecto, añade Casanova (2012, p. 102) estas razones incidentes en el área de Lengua castellana y literatura:

> Dentro de esta área, la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de la competencia artística y cultural, entendida como aproximación al patrimonio literario y a los temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. Su contribución será más esencial en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine. También se contribuye a esta competencia procurando que el mundo social de la literatura (autores, críticos, acceso a bibliotecas, librerías,

catálogos o la presentación de lo literario en la prensa) adquiera sentido para el alumnado.

Sin duda, esta es una de las competencias más amplias entre las dispuestas por la Unión Europea, ya que puede afectar a toda la cultura humanista. Su espectro de manifestaciones artísticas y culturales es inmenso y se expande aún más cuando se reconoce en ellas la diversidad y el diálogo intercultural. Es por ello que Andrea Giráldez, con vistas a aterrizar en el aula una competencia tan ambiciosa, retrata al alumno que la ha logrado al final de sus estudios obligatorios en la escuela y el instituto como "una persona que se interesa por el mundo de la cultura y el arte, que tiene un sentido de identidad cultural a la vez que respeta las ideas y formas de expresión de otras culturas y que busca diferentes maneras de conectarse con las distintas formas de expresión artística, ya sea como espectador o expresándose a través de ellas" (Giráldez, 2007, p. 68).

Tareas de comunicación lingüística ligadas a esta competencia son la lectura, la interpretación y la valoración de textos literarios de diversos géneros, épocas y tradiciones culturales, así como la creación personal sobre diversos géneros literarios (Llach y Alsina, 2009, p. 80).

2.1.2.3.7. Competencia para aprender a aprender

Consiste en iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma. Supone desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas que satisfagan la lógica del conocimiento racional. Implica admitir diversidad de respuestas posibles ante un mismo problema y encontrar motivación para buscarlas desde diversos enfoques.

Estas son las indicaciones que, en relación con la competencia para aprender a aprender, enuncian los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 relativos a las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria (p. 43062) y Educación Secundaria Obligatoria (pp. 689-690):

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.

Implica asimismo la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.
Incluye, además, habilidades para obtener información –ya sea individualmente o en colaboración– y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Por otra parte, esta competencia requiere plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista.

Hace necesaria también la perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de

aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

La capacidad de iniciarse en el aprendizaje y de continuarlo autónomamente se desenvolverá entre incertidumbres con la brújula de la lógica racional, de la apertura de pensamiento para aceptar la posibilidad de diversas respuestas posibles ante los problemas que surgen al paso, y de la capacidad para hallar motivación de su tratamiento desde distintos enfoques metodológicos.

Para aprender a aprender es necesario tomar conciencia de los propios saberes afianzados y de los que queda por aprender, así como de las estrategias eficaces de autoaprendizaje para ir adquiriendo progresivamente la auto-confianza y la motivación necesarias para afrontar retos. También son indispensables la capacidad de obtener información para transformarla en conocimiento propio, la de organizar bien el tiempo para resolver el trabajo emprendido y la de tener perseverancia para no desfallecer en el aprendizaje de cierta complejidad que reporta enriquecimiento personal y social.

Sin duda, se persigue mejorar la capacidad de enfrentarse con éxito al aprendizaje autónomo, ya que este es indispensable para el desarrollo real de las capacidades individuales. También se persigue la estimación pragmática del aprendizaje planteándolo con metas alcanzables y a corto plazo. Y por supuesto su finalidad fundamental es promover la madurez del pensamiento personal en la enseñanza obligatoria porque ello es indispensable para que el aprendizaje le valga para toda la vida, ya que estará fundamentado en la capacidad de adaptación a circunstancias imprevisibles.

Por tanto, las precisiones ministeriales sobre esta competencia dan continuidad a las precisiones que el MCERL hace constar con respecto al *saber aprender* como "capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario" (Consejo de Europa, 2002, p. 104). Se trata de un saber que se aprende en la experiencia misma del aprendizaje con vistas a que el aprendiz aborde los nuevos conocimientos con más independencia, eficacia y sentido crítico.

Los contenidos formativos que comporta esta competencia son de carácter metacognitivo: el autodiagnóstico por parte de los aprendices con respecto a su saber, sus logros, sus errores y su ignorancia, pues es así como nacerá en ellos la motivación y la voluntad para superar tales carencias (Martín y Moreno, 2007); el dominio de estrategias (técnicas de estudio, atención y concentración, etc.) que rentabilicen sus capacidades; y los saberes fundamentales de todas las áreas del currículo, en especial los de tipo instrumental y los que implican en manejo de las TIC. Consecuentemente, acciones de aprender a aprender pueden ser explorar datos y hechos, integrar los aprendizajes de forma personalizada, planificar actividades, conectar la información con otras informaciones e incluso las derivadas de la propia experiencia, o bien exponer en público lo investigado. Y de poco valen tales acciones si no van acompañadas de las actitudes pertinentes, a saber: una implicación plena en el trabajo con sentido de compromiso responsable y esfuerzo bien administrado, el desarrollo gradual de la autonomía en el mismo y una actitud positiva ligada a la curiosidad por saber más, a la aceptación de los errores, a la conciencia de que también se aprende de los toros y con los otros, a la perseverancia en los propios fines y al afianzamiento de la propia competencia personal.

Trabajar la competencia en el aula implica hacer partícipe al aprendiz de la programación didáctica anual para que sea consciente de los saberes que han que adquirir y de la regulación temporal dispuesta para su aprendizaje. También implica pasar pruebas de diagnóstico inicial para que este detecte sus lagunas y carencias formativas así como sus conocimientos afianzados. La organización de la programación de aula debe organizarse de forma que se conceda autonomía en el aprendizaje del alumno gracias a una secuenciación gradual de las tareas y a la provisión del utillaje necesario para realizarlas (los organizadores previos y modelos textuales recomendados por Breen (1987) desde un enfoque constructivista) y para autorregular el propio aprendizaje de acuerdo con la complejidad de la tarea y la capacidad de resolución discente de la misma.

Cabe incluir todas las actividades de Lengua y Literatura en un proceso de autorreflexión y reflexión crítica, tanto individual como en grupo. También los foros, debates y presentación de ideas sobre aspectos lingüísticos, sociolingüísticos o

literarios, en los que se haya previsto obstáculos para superar o posiciones contrarias para la discusión, así como la presentación de diversas formas de aprender lengua y literatura, para escoger la más adecuada de modo reflexivo (Llach y Alsina, 2009, p. 80).

2.1.2.3.8. Autonomía personal, iniciativa y espíritu crítico

La denominación de esta competencia proviene de la adecuación que hizo el Ministerio de Educación español de la competencia clave denominada "Espíritu emprendedor". El Ministerio de Educación francés también ha adoptado la denominación española en su "Socle commun de connaissances et de compétences". Se refiere a la posibilidad de optar con criterio propio y llevar adelante las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella, tanto en el ámbito personal como en el social o laboral. Supone además poseer habilidades que permitan adaptarse a los cambios sociales y económicos con una visión positiva de las posibilidades que ofrecen, así como de sus propias capacidades para poder elegir y decidir con responsabilidad.

Se reproducen abajo las indicaciones que, en relación con la competencia en autonomía personal, iniciativa y espíritu crítico, enuncian los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 relativos a las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria (pp. 43062-43063) y Educación Secundaria Obligatoria (p. 690):

> Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.
>
> Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales –en el marco de proyectos individuales o colectivos– responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.
>
> Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a

cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional. Igualmente ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales.

Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Sobre el tema cabe citar el trabajo de Mª Victoria Camps (2011, p. 75) por sus reflexiones acerca del aprendizaje autónomo: “Ser autónomo es ser capaz de pensar por uno mismo, por lo cual se evita lo gregario”. El hecho de saber usar, por ejemplo, las habilidades lingüísticas contribuye decisivamente al progreso de esta competencia en tanto que ello procura iniciativa personal a la hora de resolver problemas y de emprender procesos de decisión así como la regulación de la propia actividad con autonomía progresiva.

Esta competencia incide en la capacidad de elegir con criterio propio y de llevar a cabo proyectos consecuentes con tales elecciones. Por tanto, se refiere también a la capacidad de planificar, supervisar y culminar los planes propios. Ello revierte en la educación personal, es decir, en la capacidad personal de conducir la propia vida con

autonomía y responsabilidad y de protagonizar proyectos personales y cooperativos. Así que las metodologías idóneas para promover esta competencia son el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos, así como el aprendizaje basado en tareas donde exista reflexión sobre uno mismo y deliberación moral (Puig y Martín, 2007).

Desde el área de Lengua castellana y Literatura caben la elaboración y presentación de trabajos propios o como representante de grupo, la lectura crítica donde haya que tomar partido y hacer una defensa de la posición escogida, el conocimiento y uso de las estrategias retóricas del discurso para saber expresar de forma adecuada las propias ideas, el fomento de la creación en literatura, actividades que planteen un problema real sobre el que se debe tomar partido, la aproximación personal a la literatura, una vez explorados los gustos personales con el objetivo de crear un hábito e interés lector para toda la vida, así como las actividades que ayuden a encontrar un estilo personal y adecuado al uso de la lengua propia y otras lenguas conocidas (Llach y Alsina, 2009, pp. 80-81).

2.1.2.3.9. Competencia emocional

De modo exclusivo, la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha ha dispuesto una novena competencia básica que no figura entre las competencias básicas establecidas por los Reales Decretos estatales de Enseñanzas Mínimas, la cual dedica a la educación emocional (Decreto 69/2007, de 29 de mayo) para que el alumnado adquiera conocimientos de madurez psicológica y social fundamentados sobre las emociones y sea capaz de valorar las suyas y las de los demás para adquirir capacidad de regulación de sus propias emociones (Bisquerra y Pérez, 2007). La dimensión emocional aporta motivación personal y buen clima de aprendizaje socializado para lograr una convivencia escolar pacífica.

A pesar de que la enseñanza tradicional -en especial la de metodología conductivista- solo se ha centrado en la adquisición de conocimientos racionales y ha desatendido el plano emocional, desde las rigurosas precisiones científicas de Salovey y Mayer (1990) y de la obra divulgativa de Goleman (1995) para el ámbito de la

socialización laboral sobre la inteligencia emocional, se abrió cauce para avanzar en el tema de su provecho educativo (Fernández Berrocal y Ramos, 2004; Repetto *et all.*, 2009). No obstante, ha sido la trayectoria de Mayer y Salovey la que más ha influido en la mencionada Comunidad Autónoma a la hora de organizar y desarrollar la competencia emocional con criterios asentados en niveles de dificultad de adquisición en torno a varios rasgos de la personalidad:

- Conciencia, madurez y autocontrol
- Autoconcepto y autoestima
- Interacción y valores

Ello afecta a la relación positiva y comprometida con los iguales, a la imagen corporal, a los desajustes emocionales, y a responsabilidad para asumir retos derivados de actividades. Y se dispone su desarrollo durante las tres etapas de educación, infantil, primaria y secundaria. Así pues, el autoconcepto se trabaja principalmente en Educación Infantil, procurando que haya relaciones adecuadas entre cada aprendiz y sus compañeros; también de trabaja entonces la autoestima a través de interacciones positivas y naturales. En Educación Primaria se trabaja el aplazar demandas y recompensas y el tolerar fracasos. Y en Educación Secundaria se llega a la madurez emocional con la postración de actitudes tales como la tolerancia y el respeto en la resolución de problemas. Como bien enuncian Callejas y Jerez (2009, p. 170), "La importancia del desarrollo de esta competencia reside, fundamentalmente en que el equilibrio emocional facilita o dificulta el rendimiento escolar ya que intensifica o reduce interferencias en el aprendizaje."

2.1.2.4. VENTAJAS Y PELIGROS DEL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. ESTUDIOS DIDÁCTICOS Y CRÍTICOS

La mayor ventaja que reportan las competencias básicas es su planteamiento de la *educación al servicio del hombre*, pues ser competente implica tener valores educativos para la vida personal, atender a la interdisciplinariedad, aprender de modo estratégico y contextualizado y evaluar de modo holístico a los alumnos. El desarrollo

de las competencias básicas debe permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos, así como utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos.

A mi juicio, entre los estudios más rigurosos y prácticos sobre el tema de la didáctica de las competencias básicas en España destaca el de Escamilla, *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros* (2008), excelente manual que refiere el enfoque científico, la fundamentación conceptual, la tipología institucional, su relación con los contenidos curriculares, su programación en el aula, un glosario de términos, y la inclusión de una serie de propuestas didácticas para el aula de todos los niveles educativos (infantil, primaria y secundaria) realizadas por un equipo multidisciplinar de profesores. Recojo en un cuadro comparativo las oportunidades y dificultades que, a juicio de su autora, reporta el enfoque educativo de las competencias básicas (Escamilla, 2008, pp. 38-40):

Oportunidades	Dificultades
- La riqueza y el trabajo que conlleva el estudio en distintos contextos. - Superar un foco de referencia solo instrumental. - Integrar contenidos de distinto tipo. - Orientar el trabajo educativo hacia elementos de referencia esencial. - Convergencia hacia el trabajo educativo. - Promoción de trabajo en equipo. - Formación para afrontar nuevas tareas. - Vínculo al desarrollo de habilidades metacognitivas.	- Desarrollo de prácticas no fundamentadas. - Organización de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje alrededor de trabajos prácticos. - Falta de acuerdo entre profesores respecto a las prioridades en competencias y los medios para llevarlas a la práctica. - Desvirtuación de la prioridad del enfoque. - Reducir la definición de los elementos del currículo a términos de competencia.

Tabla II.3. Oportunidades y dificultades de las competencias básicas (Escamilla, 2008)

Otros estudios relevantes de Escamilla son *Las competencias en la programación de aula,* publicado en dos volúmenes, uno para Infantil y Primaria (Escamilla, 2009) y otro para Secundaria (Escamilla, 2010), en los cuales, tras vincular la educación en competencias con la metodología del aprendizaje significativo propulsada desde la competencia estratégica del aprender a aprender hacia un alcance globalizador que implica a todas las asignaturas, se centra en el propósito fundamental

de este manual: ofrecer ejercicios eficaces para elaborar programaciones donde se incorporan las competencias básicas.

En una línea teórico-práctica semejante contamos con la monografía *11 ideas clave, cómo aprender y enseñar competencias* de Zabala y Arnau (2007). También se ofrecen reflexiones y recursos en *Internet y competencias básicas*, coordinado por Monereo (2009), pero orientado hacia situaciones educativas bimodales, es decir, ya sea presencial o virtual en la Web. En la Web está disponible el material de Ambròs Pallarès, Ramos Sabaté y Rovira Llobet *Enfilem les competències. Les competències bàsiques a l'àrea de Llengua* (2009), que recoge criterios de programación de curso y de aula, así como ejemplos de programaciones didácticas para Primaria y Secundaria.

No todos opinan como Escamilla o Monereo en cuanto a las ventajas del aprendizaje basado en competencias. Algunos, como muestra Gimeno Sacristán (2009) en su compilación *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?,* reparan en los problemas de adaptación del profesorado al enfoque por competencias que se está introduciendo en el sistema educativo español y sostienen que este tipo de educación no aporta innovación ni incremento de la calidad educativa, pues sigue pautas conductivistas basadas sobre todo en la observación del rendimiento en habilidades. La única vía de desarrollo interesante es la que educa en competencias básicas desde un planteamiento procesual de la evaluación, reflexiva y no sancionadora, del que puede ser un buen ejemplo el uso didáctico del portafolios. En esta línea también se desenvuelven las advertencias de Casanova al afirmar:

> Hay que cuidar no caer en un puro neoconductivismo que deje fuera de la educación el desarrollo integral de la persona, sintiendo como importante la mera "instrucción" y dejando aparte el desenvolvimiento de las múltiples y variadas capacidades que posee el individuo y que dan lugar, en la sociedad, a diversas manifestaciones creativas en el campo laboral, musical, plástico, literario, etc. Esos talentos también se deben promover desde los sistemas educativos y no limitarse a pensar simplemente en los aspectos pragmáticos y operativos de la vida, que sin arte ni creatividad se quedaría reducida a actuaciones casi automáticas y clónicas. (Casanova, 2012, pp. 21-22)

Coincido con estos autores en la medida que estimo que el mayor peligro que puede acontecer con el empleo de las competencias básicas en los centros educativos consiste en utilizarlas de modo conductivista e irreflexivo con el único fin de conseguir resultados homologantes. Cuando se pierde el sentido en los procedimientos, la evaluación de diagnóstico en competencias básicas corre el riesgo de limitarse a un trabajo mecánico de cumplir competencias "clichés": utilizarlas como trozos inconexos que se agregan al individualismo abstracto del alumno. Entonces se consigue lo contrario de lo que se pretendía: ser competente se convierte en ser competitivo.

Este problema no sólo ha sido advertido por críticos españoles. En Francia también está naciendo una corriente filosófica que teme los efectos devastadores del enfoque utilitario de las competencias básicas. El ensayo *Á l´école des competences. De l´education à la fabrique de l´éleve performant* (Rey, 2010) es un claro exponente de ello: ayuda a tomar conciencia de que por el uso irreflexivo de las competencias básicas adviene una concepción empresarial de la educación que deforma la significatividad del aprendizaje con los siguientes resortes: educar ya no es abrir caminos sino gestionar acciones; se sustituye la visión orgánica de la educación por su entendimiento como artefacto; el cronograma de tareas estipula distribuciones férreas de cumplimiento curricular; se diluye la vocación por transmitir del profesor; la evaluación se reduce a la determinación de eficacia; el aprendizaje "individualizado" tiene por fondo una enseñanza "modular" y segregativa que clasifica a los alumnos como capital humano; se olvida que el ritmo de aprendizaje está en función de las necesidades reales de los alumnos; se busca preparar sólo a la elite, y se niega el conflicto y el fracaso para afirmar el progreso.

En suma, me interesa trabajar las competencias básicas sin desvirtuar su ángulo significativo. El cine y la literatura que he seleccionado para trabajar con niños no rehuyen el fracaso ni el conflicto, y tampoco olvidan los lazos que vinculan el presente con el pasado. No son textos prefabricados para sus edades sino textos abiertos al sentido complejo y cambiante de la vida. Coincido con Rey en que hace falta afirmar la escuela de la transmisión y del "lazo", que reconoce la multiplicidad y la complejidad de los puntos de vista y de aportaciones diversas al saber, y que da la importancia que merece al saber local. Rey recomienda "Découvrir le monde dans notre situation" (Rey,

2010, p. 263). Considero que la mejor manera de educar bien en las competencias básicas consiste en no separar al aprendiz de su ser humano en su territorio cercano, su "vida": sus aficiones, sus familiares y amigos, sus miedos e incapacidades, sus cualidades y defectos, construyen las competencias básicas para el humanismo.

2.1.2.5. ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS BÁSICAS

2.1.2.5.1. Orientaciones ministeriales

En el Anexo I de cada uno de los Reales Decretos correspondientes al establecimiento de las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria (RD 1513/2006, de 7 de diciembre; BOE de 8 de diciembre de 2006) y de Educación Secundaria Obligatoria (RD 1631/2006, de 29 de diciembre; BOE de 5 de enero de 2007) se indican las siguientes orientaciones de organización escolar para la formación en competencias básicas (RD 1513/2006, p. 43058; RD 1631/2006, p. 686):

> El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

Por tanto, desde el primer nivel de concreción curricular, el correspondiente al currículo prescriptivo o programa oficial dictado por la Administración Central, se

indica el deber de trabajar las competencias básicas en los niveles restantes de concreción curricular. En el apartado 2.1.2.2 de esta tesis quedan reflejadas las formulaciones dispuestas con respecto a las competencias básicas por parte del Ministerio de Educación español tanto en la LOE como en su desarrollo sito en los Reales Decretos de Enseñanzas mínimas de Educación Primaria y Educación Secundaria, las cuales afectan al territorio nacional; así como también las formulaciones correspondientes emanadas de los documentos oficiales dictados por la Consejería de Educación de Murcia para tales etapas. A ellos remito.

El segundo nivel de concreción curricular, concerniente a los proyectos educativos de centro (LOE, art. 121), a los diseños educativos de etapa y ciclo y muy especialmente a las programaciones didácticas aportadas por los departamentos de cada área para integrar la programación general anual (LOE, art. 125), otorga autonomía a los centros educativos para elaborar propuestas organizativas adecuadas al contexto propio del entorno educativo y sociocultural y del marco normativo a fin de que la consecución de las competencias básicas sea realmente un aprendizaje válido para las vidas de todos los estudiantes de educación obligatoria. A la hora de diseñar las programaciones didácticas, se puede escoger entre tres opciones organizativas: por materias, por ámbitos de conocimiento y por competencias básicas. La última opción se consigue "vinculando los elementos curriculares de las materias con los descriptores de etapa y los indicadores de logro o dominio que se han establecido para cada competencia básica. La programación didáctica podrá diseñarse a través de un conjunto ordenado de macro-tareas integradas y secuenciadas a lo largo de todo el curso escolar que promuevan el desarrollo de una o varias competencias" (Vázquez y Ortega, 2011, p. 107). No obstante, en cualquiera de las tres opciones de diseño, hay que relacionar los elementos básicos del currículo con las competencias básicas en estos términos:

- Definir la función articuladora de las competencias básicas con el resto de los elementos de la programación didáctica.
- Vincular los objetivos de etapa y materia con los descriptores de etapa.
- Vincular los criterios de evaluación con la determinación del nivel de logro o dominio alcanzado por el alumno.

Vázquez y Ortega (2011, p. 108) proponen que cada centro escolar concrete los "descriptores de etapa" y los "indicadores de logro" para la integración curricular de las competencias básicas, a fin de que, de cara a la práctica docente en cada curso, se pudiera determinar a partir de lo contemplado en las programaciones didácticas cuál es el nivel de contribución que realizan en el desarrollo de cada una de las competencias básicas. Los autores entienden que la enunciación de tales descriptores e indicadores debería hacerse después de haber seleccionado los aspectos distintivos de cada competencia y los aprendizajes imprescindibles de las materias. También proponen que, una vez formulados los descriptores de etapa, sean los departamentos los que elaboren la secuencia de logro de competencias básicas en función de los criterios de evaluación. Por último, sugieren que las propuestas de mejora sobre los resultados de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico sean meditadas por los Centros como retroalimentación para reajustar anualmente las programaciones didácticas de las materias del currículo escolar.

No es fácil conseguir que todo un centro educativo se organice para programar por competencias básicas. Dada la estructura departamental de la Educación Secundaria y la escasa formación del profesorado en metodología de proyectos, es más fácil que lo haga por la vía de áreas de conocimiento que por la de proyectos globalizados, si bien esta última es la más propensa para desplegar el enfoque interdisciplinar aconsejado por el trabajo por competencias. Si se hiciera por áreas, habría que recoger las aportaciones que cada departamento hace a las ocho competencias básicas cuidando que no hubiese solapamientos ni vacíos. Si se hiciera por proyectos, el profesorado debería coordinarse en torno a un tema de trabajo que fuese hospitalario con todas las áreas y las competencias básicas y también debería determinar una temporalización adecuada y muy precisa para todos. De cualquier manera, es útil definir la "zona de mejora" de cada Centro para que la planificación sea realista. Ello se consigue con la aplicación de la técnica DAFO (definición de las dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades concernientes al compromiso de un centro educativo en un proyecto formativo integrado) creada en 2007 por el grupo iCOBAE (http://dafo.wikispaces.com/), como herramienta de asesoramiento para que los centros de Educación Infantil y Primaria y a Institutos de Secundaria diagnostiquen su punto de partida para la incorporación de las competencias básicas al currículo.

El tercer nivel de concreción curricular es aquel en el que se estipulan las Unidades Didácticas diseñadas por los profesores, y por tanto se indican orientaciones metodológicas para la formulación de tareas, así como de los recursos necesarios y de la organización espacio-temporal que estas requieren. Los equipos docentes pueden seguir el proceso de partir de los objetivos y de los criterios de evaluación de etapa para ver a continuación con qué competencia básica pueden ser correlacionados. Seguidamente, en función de las competencias previstas, se elegirían los contenidos de las áreas que despliegan conjuntamente.

El cuarto nivel de concreción curricular corresponde a los planes de trabajo individualizado por parte del profesor en colaboración con las familiar, con el tutor del grupo donde está el alumno en cuestión, y con cualquier otro profesional que esté llamado a intervenir (Rodríguez, 2010, pp. 250-251). En efecto, sucede que las competencias básicas se suscitan en los aprendizajes cuando se cuenta con el compromiso de la comunidad educativa para trabajar de modo cooperativo, así como también de las familias e instituciones.

La aparición de las competencias básicas en los programas curriculares insta a innovar los aspectos fundamentales que los conforman. En cuanto al Centro, ya no puede encerrarse en sí mismo como único lugar donde está el saber de los estudiantes, sino que debe abrirse a la oportunidad de trabajar en redes institucionales. En cuanto al alumnado, ya no pueden aferrarse a la pasividad de estudiar contenidos facturados exclusivamente por los profesores ni de recibir las evaluaciones como algo extrínseco como si la educación en sí fuera un producto, sino que deben entender que la educación es un proceso en el que también ellos deben implicarse tomando decisiones y eligiendo su ruta de aprendizaje. En lo que respecta al profesorado, su docencia debe abandonar las reticencias academicistas de la clase magistral en una disciplina purista y acoger las metodologías constructivas en las que importa ejercer como mediador y tutor de los actos cognitivos de los alumnos y proyectos interdisciplinares para el encuentro laboral y de recursos.

De todo ello se desprenden dos ideas fundamentales: el carácter imprescindible que tiene el trabajo colaborativo por parte del profesorado a la hora de lograr un buen trabajo por competencias, y la necesidad de integrar el currículum en torno a proyectos

de trabajo que motiven al alumnado. Así que el trabajo individual por parte de docentes y discentes debe ir complementado con el cooperativo en tareas y proyectos. Igualmente son necesarias dos acciones: una es la alfabetización mediática por ambas partes para contar con información multimedia que acompañe a los textos como un incentivo motivador de investigación, dada la ingente cantidad de información hipertextual disponible en Internet.; la otra es la promoción de la interculturalidad a pequeña y gran escala, para lo cual es necesaria una sólida formación en valores del saber ser y es recurso facilitador la alfabetización mediática antes señalada. Y por último, la brújula de todo este proceso innovador debe ser el ejercicio de la perseverancia para asumir el aprendizaje como un acto que se prolonga durante toda la vida, y la consecuente voluntad de curiosidad para transitar por la cultura, ya sea escuchando, leyendo o escribiendo, siempre como un aprendiz.

Tal y como advierte Bolívar (2010, p. 156), es importante tomar conciencia de que el principal peligro que acontece en la integración de las competencias básicas en el currículo surge cuando, a pesar de haber enunciado la obligatoriedad de trabajar por competencias, al final los objetivos de cada área y los contenidos disciplinares son los que marcan la evaluación y la orientación del desarrollo curricular en el área, pues entonces las competencias son un postizo que no contribuye sustantivamente al desarrollo curricular. Y su tratamiento decorativo inhabilitaría su gran virtud interdisciplinar tanto por colaboración entre disciplinas o por perspectiva abierta desde cualquier disciplina a una visión global del conocimiento.

2.1.2.5.2. Niveles de integración curricular

En un currículo estructurado por materias, cabe graduar varios niveles de integración curricular de las competencias básicas en atención a los aprendizajes tanto formales (ligados a objetivos, contenidos y criterios de evaluación) como informales (familiares y cotidianos). Por su parte, Moya y Luengo (2011, pp. 62-86) proponen cinco niveles de integración curricular como modelo para el desarrollo del currículo desde el enfoque de las competencias básicas:

- *Nivel 1*.- Atiende a la *integración de competencias básicas y áreas curriculares desde una definición relacional*, es decir, necesita el contenido asociado que se refiere a la detección de los recursos personales para movilizar la competencia de cara al aprendizaje y a la contribución que cada área de conocimiento hace a las mismas. Se relacionan objetivos, contenidos y criterios de evaluación con las competencias, de modo que estas se convierten en un puente de tránsito entre aquellos. Pero adviértase que no es cuestión de forzar las relaciones para pretender que en cada materia y sus correspondientes elementos curriculares funcionen todas las competencias, ya que el progreso de las competencias se juzga desde la metodología, no desde la saturación.

Se atiende aquí a la idea habilidosa de competencia como utilidad del pensamiento en tanto que conocimiento en acción:

> Una competencia, pues, no es la simple adición de conocimientos, sino la capacidad de ponerlos en interacción en función del uso que se les pueda dar en el tratamiento de las situaciones. La movilización no es una utilización rutinaria o aplicación repetitiva, como si fuera una habilidad. Los saberes movilizados son, en parte, transformados y transferidos. Por eso, ara que haya competencia, no es suficiente poseer recursos, sino que hay que ser capaz de ponerlos en acción para resolver una tarea inserta en una determinada práctica social (Moya y Luengo, 2011, p. 69).

La configuración relacional que proponen estos autores se acerca a los aspectos contemplados en los procesos cognitivos de la evaluación de diagnóstico, pero sin nombrarlos y además desprovistos de la interesante graduación que se propone en tal marco de evaluación para realizar tareas de menor a mayor complejidad intelectual. Remito al apartado correspondiente de esta tesis para la consideración pormenorizada de tales grados. En cambio, estos autores enumeran diversos modos de pensar y sus efectos culturales y educativos:

- El pensamiento reflexivo tan reivindicado por Dewey es el primero ya que facilita acciones sistematizadotas y monitoras.
- El pensamiento analítico reporta datos por descomposición y composición.

- El pensamiento lógico permite superar los casos por el diseño ideológico de sus reglas.
- El pensamiento crítico entronca con las razones e intereses de los aprendices con el propósito de desvelar la verdad del asunto que trata.
- El pensamiento sistémico genera modelos y teorías, ya que permite enfocar la realidad de modo integrado y operativo.
- El pensamiento creativo tiene la capacidad de diseñar e inventar.
- El pensamiento deliberativo es capaz de crear principios y normas tras la valoración de las incidencias concernientes a las mismas.
- El pensamiento práctico permite ofrecer y gestionar técnicas y programas.

- *Nivel 2*.- Atiende a la *integración de las actividades y ejercicios que generan el currículo real a través de una estructura de tareas compartidas.* Importa sobremanera diseñar estratégicamente la estructura de la tarea, ya que con ella se generan las experiencias indispensables para posibilitar la adquisición de competencias. Importa igualmente contar con el contexto real en el que se desarrollará la tarea, ya que de ello depende el éxito de la misma. Como bien indican Moya y Luengo (2011, pp. 75 y 76), "La búsqueda de las mejores tareas para lograr que el mayor número de alumnos adquiera las competencias básicas constituye el núcleo central de cualquier transformación de un diseño curricular en currículo".

A menudo, la tarea es una situación-problema que se plantea en clase para adquirir y movilizar contenidos y habilidades destinadas a la adquisición de competencias durante su resolución (Roegiers, 2011). Repárese en que las tareas son a un tiempo medios de acceso a los contenidos y concreciones de modelos metodológicos que condicionan los criterios e instrumentos de valoración del aprendizaje de las competencias básicas. El profesorado las trabajará en el aula por inmersión o bien con módulos específicos para ello.

Moya y Luengo (2011, p. 79) explican que son tres los criterios eficaces para juzgar si las actividades integradas en las tareas permitirán su logro. Para ello, tales actividades deben ser:

- Completas.- Permitirán la consecución del producto final esperado.
- Diversas.- Permitirán la integración de los distintos procesos cognitivos y contenidos.
- Inclusivas.- Permitirán la participación de personas con distintos tipos de necesidades educativas.

- *Nivel 3*.- Atiende a la *integración de modelos y métodos de enseñanza que generan el currículo real del centro*. Hoy en día constituye un reto indispensable construir modelos concretos de enseñar que proporcionen a los docentes el marco de referencia para que sus decisiones posean significación, sentido y valor y a la vez les sirvan de fuente de recursos para la acción educativa.

- *Nivel 4*.- Atiende a la *integración de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.* Ello implica entender que las competencias básicas se expresarán en virtud de dos comportamientos: los objetivos de cada una de las áreas curriculares y sus correspondientes criterios de evaluación. Estos criterios deben ofrecer indicadores válidos para reconocer el nivel alcanzado en el desarrollo de cada competencia. Tanto los objetivos como los criterios de evaluación deben ir bien incardinados a las tareas como eje fundamental para cohesionar y justificar el proceso evaluador por el cual los contenidos se convierten en competencias.

- *Nivel 5*.- Atiende a la *integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.* El currículum formal del centro escolar, el currículum no-formal vivido en la escuela, y el currículum informal de la vida cotidiana (familia, grupos sociales y medios de comunicación) deben entrar en interacción porque el desarrollo de las competencias básicas debe producirse con aprendizajes situados que requieren corresponsabilidad de las diferentes instancias sociales. Por tanto, por esta vía integrada las prácticas sociales se convierten en un referente indispensable para el currículo escolar. Y el que se conceda a los centros la capacidad de diseñar y desarrollar sus propios proyectos concernientes a toda la comunidad escolar, incluidas las familias y los municipios, y también, si es posible, establecer redes con otros centros e instituciones de interés educativo. Cabe insistir de nuevo en que una defensa del aprendizaje situado concede protagonismo absoluto al

aprendizaje basado en tareas. Apoyándose en las teorías de Jonnaert y sus colegas del grupo de Québec, así lo razona Bolívar (2010, p. 163):

> Una concepción "situada" de las competencias conduce a diseñar el currículo desde una perspectiva de las situaciones o, en otros términos, de las tareas. Desde esta perspectiva, el diseño del currículo consiste básicamente en un "banco de tareas" o situaciones, ya sean de aprendizaje o abiertas a la vida. En lugar de unos conocimientos disciplinares en primer lugar, para ver, después, cómo buscar aplicaciones; se parte de tareas contextualizadas buscando, a continuación, qué acciones (procedimientos) y recursos (conocimientos) se precisan para resolverlas. La cuestión es, pues, qué precisa una persona para actuar de modo consecuente para resolver una tarea.
>
> El diseño del currículo, de este modo, consistirá en el diseño de tareas, para trabajar en el aula por medio de situaciones, para las que se han previsto contenidos que se necesitan para que los estudiantes desarrollen las correspondientes competencias.

2.1.2.5.3. Experiencias piloto de proyectos innovadores

El Ministerio de Educación español muestra su corresponsabilidad hacia las formulaciones del Consejo Europeo de Lisboa de marzo del 2000 sobre de la pretensión de lograr la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo y hacia las Conclusiones del Consejo de mayo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»), donde constan los objetivos de las acciones educadoras de los países miembros durante la década 2010-2020 y se insiste en la adquisición de las competencias básicas como requisito indispensable para el desarrollo económico de Europa y su competitividad internacional, pues en el BOE de 31 de mayo de 2011 se ha publicado su *Orden EDU/1427/2011, de 20 de mayo, por la que se crean las ayudas económicas para los proyectos que profundicen en la consolidación de las competencias básicas como elemento esencial de currículo, se establecen las bases para su concesión y se convocan las correspondientes al año 2011.* Estas **ayudas ministeriales para proyectos de investigación e innovación educativa que contribuyan a la consolidación de las competencias básicas** es, sin duda, una medida de fomento de su implantación en los

centros educativos con un espectro globalizador, pues abarca dos modalidades que cubren todas las necesidades socioeducativas sobre el tema:

- La modalidad A propone como trabajos de colectivos docentes la integración de las competencias básicas o alguna de ellas en el currículo real de las aulas, en el currículum oficial (diseños curriculares), en las metodologías, en la evaluación y en las programaciones y proyectos educativos de centro, así como el estudio pertinente sobre los cambios organizativos de los centros y sus contextos para hacer posible la integración curricular de las competencias básicas.
- La modalidad B propone como trabajos de entidades del ámbito educativo social y familiar la generación de materiales informativos para diferentes agentes de los ámbitos educativo y cultural, y de materiales formativos para diferentes agentes de los ámbitos educativo y cultural, así como el desarrollo de experiencias innovadoras para el desarrollo del currículum global basado en competencias.

Excluido de dicha convocatoria de ayudas ministeriales queda el colectivo docente que ya trabaja en un proyecto a gran escala sobre el mismo tema promovido por el mismo Ministerio: es el **Proyecto COMBAS.** El Ministerio de Educación, a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, CNIIE, promueve el proyecto COMBAS como apoyo contextual (proveniente de administraciones, organizaciones sociales y familias) para la integración curricular de las competencias básicas en los centros educativos como acción del Programa de cooperación territorial "Consolidación de las CCBB como elemento esencial del currículo" (http://www.educacion.gob.es/redcombas/login/index.php), donde participan 150 centros del territorio nacional, incluidas Ceuta y Melilla. Con tal apoyo para el desarrollo curricular de la educación en competencias básicas se persigue incrementar **e**l nivel de competencias del alumnado español, y con ello contribuir al crecimiento de las capacidades creativas de los aprendices y a la prevención y reducción de su fracaso y abandono escolar, y, sobre todo, a impulsar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida

Una iniciativa pionera y madura en el trabajo docente con las competencias básicas para el desarrollo del currículo integrado es el **Proyecto Atlántida**, patrocinado por el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de Canarias, a cuya obra el

lector puede acceder gracias a la publicación digital de su libro *Proyecto Atlántida. De las competencias básicas al currículo integrado*, del que figura como coordinador José Moya Otero (Moya Otero, 2008), el cual, junto a Florencio Luego, Paz Sánchez y Antonio Bolívar, constituyen los coordinadores del Equipo Atlántida. Este proyecto constituye una Red de Innovación Democrática abierta a la participación de todos los agentes educativos y formada por profesionales procedentes de centros educativos, universidades y entidades colaboradoras como CEAPA y varias consejerías de educación, con el propósito de que "en las distintas comunidades autónomas, pueda existir un "documento puente" totalmente orientativo que permita concretar todos los elementos didácticos de cada una de las competencias básicas" (Moya y Luego, 2011, p. 164). El proyecto promueve la realización de buenas prácticas educativas para todos, no discriminatorias, ya que, iluminado por las publicaciones de Dewey, se apoya en las ideas y los valores propios de una educación democrática y se pretende mejorar la convivencia para optimizar la educación en una ciudadanía activa y responsable.

Por su parte, José Moya Otero ha impartido cursos de formación para difundir la metodología lograda en el Proyecto Atlántida en otras comunidades del territorio nacional, como las Islas Baleares -donde ha sido asesor de un Proyecto de Innovación Pedagógica denominado "cbib (Competències bàsiques Illes Balears)" (Herts, 2011, p. 276)- o Zaragoza -donde también ha sido el experto de referencia para un Proyecto de Formación en Centros en Competencias Básicas (Polo, 2010, p. 32)-, por ejemplo. De hecho, en el libro *Teoría y práctica de las competencias básicas* Moya Otero y Luengo Horcajo reseñan una serie de prácticas destacadas sobre concreción curricular de las competencias básicas relacionadas con la expansión del modelo del Proyecto Atlántida en Huelva, Tenerife, Gran Canaria y Zaragoza, en el último de los cuales, en el marco del plan provincial de competencias básicas 2008-2010 y en relación con los proyectos de formación en centros, se ha generado un interesante documento orientativo sobre el procedimiento para identificar la zona de mejora en el currículo real de cada centro para impulsar la incorporación de las competencias básicas, que atiende a lcuestiones tales como la visión global del proyecto de mejora, el diseño curricular de las programaciones, las actividades que se realizan en clase, las evaluaciones, los responsables del fracaso escolar, la satisfacción personal, indicación de posibles modelos y de oportunidades para mejorar en cuanto a evaluaciones externas,

participación de las familias, experiencias en proyectos de innovación, y capacidad de cambio; todo ello a fin de fijar el objetivo del Proyecto de Formación en Centros en competencias básicas ya sea en el nivel de revisión de documentos preceptivos solicitados por la inspección educativa para incluir las competencias básicas, en el nivel de analizar las tareas docentes cotidianas para reformularlas en consonancia con las competencias básicas, en el nivel de postular y aplicar las metodologías adecuadas para ello (con tendencia a la interdisciplinariedad) o en el nivel de desarrollar proyectos de centro con el entorno familiar y social (Moya y Luengo, 2011, pp. 255-261).

Otra iniciativa importante es el **Proyecto iCOBAE** (Innovación en competencias básicas), que ofrece un modelo abierto de innovación educativa que pretende la incorporación de las competencias básicas al currículo y a la práctica docente. Lo integra profesorado interesado en la reflexión compartida, el análisis de la práctica profesional y el diseño de secuencias didácticas para tal fin. Tal modelo pretende capacitar en el manejo docente de tales competencias con el logro de los objetivos que formula en su página Web (http://icobae.com), a saber:

1. Reflexionar sobre el carácter innovador de la Educación por Competencias y su incidencia en nuestro sistema educativo.
2. Estudiar la legislación vigente y los principales documentos concernientes al desarrollo del discurso de las competencias básicas.
3. Conocer el significado de "competencia", su clasificación y las posibilidades para su puesta en práctica.
4. Estudiar la relación entre las competencias básicas y las áreas de conocimiento en las distintas etapas educativas.
5. Diseñar "tareas integradas" para la educación por competencias.
6. Considerar los mecanismos de evaluación de las competencias básicas y su relación con las pruebas de diagnóstico.
7. Construir un repositorio que incluya las "tareas integradas" y los materiales de formación utilizados por el grupo.
8. Asumir la capacitación, la auto-formación y la formación en grupo desde la especialidad y los intereses de cada profesor/a.

La realización del proyecto se estructuró en tres fases: la primera se inició en el curso 2007-2008 con seminarios de formación telemática en centros y jornadas dirigidas

a diversos centros a través de Grupos de Google y de Wikispaces. La segunda sucedió en el curso 2008-2009 con sesiones formativas entre centros coordinadas por el CEP del Campo de Gibraltar a fin de capacitar en el empleo educativo de las competencias básicas. La tercera empezó en el curso 2009-2010 para trabajar experiencias profesionales colaborativas en buenas prácticas que fueron difundidas por medio de jornadas. En los cursos 2010-2011 y 2011-2012 se ha expandido su proyecto de capacitación a diversos Centros de Profesorado andaluces y el marco temático de trabajo para incluir el tratamiento del proyecto lingüístico de centro, la educación intercultural y la atención a la diversidad.

El proyecto iCOBAE aconseja programar tareas a partir de los criterios de evaluación porque estos aparecen redactados en forma de actividades e iluminan el producto final de la tarea y porque posibilitan la integración curricular de los contenidos de cada materia. Y a la hora de analizar la tarea cuentan con la evidencia de los conocimientos previos, la descripción de la misma, el reto cognitivo y sociocultural que supone, las estrategias de aprendizaje que implica así como el trabajo cooperativo y la riqueza de socialización que comporta. Por tanto, en el diseño de la tarea integrada se contempla el papel de estudiantes, profesores y agentes externos de la comunidad educativa. En cuanto a su evaluación integrada, se contará con las evidencias (textos verbales y audiovisuales, etc.) surgidas durante el proceso de aprendizaje. Instrumentos podrán ser, entre otros, las plantillas de observación, mecanismos de análisis de textos (por ejemplo, las rúbricas), los portafolios del estudiante. A este proyecto pertenece la técnica DAFO, antes mencionada, ofrecida en Wikispaces por Fernando Trujillo para diagnosticar las dificultades, las amenazas, las fortalezas y las oportunidades ligadas a la implicación de un centro educativo en los proyectos formativos integrados que requiere la incorporación plena de las competencias básicas en el aula.

Otro proyecto en auge es el **Proyecto Azahara** para la planificación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas tanto para Educación Primaria como para Educación Secundaria Obligatoria, como plataforma de trabajo coordinada por Vázquez Fernández y Ortega Osuna y constituida por profesionales de la educación procedentes de los servicios de inspección educativa y de orientación educativa. Los coordinadores han publicado su modelo en el año 2011 con el objetivo de "hacer operativas las competencias

básicas con el enunciado de descriptores de etapa articulados en torno a unos organizadores que responden a los conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y emociones que el alumnado dispone para resolver satisfactoriamente problemas o tareas de la vida cotidiana (Vázquez y Ortega, 2011, p. 17).

2.1.2.6. METODOLOGÍAS ADECUADAS PARA EL DESARROLLO Y LOGRO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

2.1.2.6.1. Pluralismo metodológico

La propuesta de metodologías idóneas para la educación en competencias debe atender a su necesidad de potenciar de modo constructivista el trabajo autónomo del estudiante y su educación permanente (*lifelong learning),* lo cual rompe decididamente con respecto a los antiguos modelos bancarios de la enseñanza tradicional fundada en la lección magistral y en los exámenes que debían ser eco de aquella. Al respecto, Mario de Miguel Díaz (2006) ha propuesto que, junto al método expositivo, deberían trabajarse otras oportunidades de aprendizaje sistemático: los que se basan en problemas, los que se orientan hacia proyectos de modo cooperativo, y también el estudio de casos, la resolución de ejercicios, y el contrato de aprendizaje.

En efecto, a la hora de seleccionar propuestas metodológicas idóneas para trabajar las competencias básicas, interesa contar con estrategias interactivas que promocionen la participación significativa de los aprendices y faciliten su transferencia de los saberes hacia contextos imprevisibles desde distintos ritmos de aprendizaje y con la manipulación de recursos que permitan descubrir y transformar ideas. Es por ello que Moya y Luengo recomiendan el pluralismo metodológico como un nuevo principio para la construcción de la práctica educativa colegiada que promociona las competencias básicas, ya que estas no responden a un principio de sustitución de una metodología por otra, sino a otro más complejo e integrador de metodologías diversas y complementarias:

> La enseñanza de las competencias básicas requiere sustituir el principio de oposición entre métodos por el principio de complementariedad entre métodos,

> como ya anunció John Dewey. La razón esencial de este cambio salta a la vista si tenemos en cuenta lo expuesto en los anteriores apartados: el aprendizaje de las competencias básicas requiere tanta amplitud y variedad en las tareas de aprendizaje que resultaría difícil, por no decir imposible, que una sola teoría de aprendizaje o un solo modelo de enseñanza pueda dotarnos de las herramientas conceptuales, teóricas o técnicas que podamos necesitar (Moya y Luengo, 2011, p. 101).

Por tanto, el tratamiento didáctico de las competencias básicas puede recurrir a métodos tan variados como los que siguen:

- La *exposición magistral* para transmitir conocimientos y activar la cognición del aprendiz.

- El *modelo ORA* para trabajar la adquisición de saberes teórico-prácticos por vía de la secuencia observación- reflexión-aplicación.

- Los *foros* y *debates* para construir el conocimiento de modo cooperativo a través del coloquio donde hay intercambio de ideas y opiniones sobre un tema u obra. Cabe subrayar con Escamilla (2008, p. 166) que, a través del cine-forum y del libro-forum, por ejemplo, se dinamizan todas las habilidades lingüísticas, aspecto que será tenido en cuenta de modo relevante en el marco empírico de esta tesis.

- El *estudio de casos* para aprender analizando casos reales y simulados en diversos aspectos (problema e hipótesis, puntos fuertes y débiles) y tomando las decisiones y recomendaciones convenientes así como las conclusiones reflexivas adecuadas.

- Las *dramatizaciones* y los *diálogos analógico-creativos* para trabajar a través de la improvisación y la recurrencia espontánea de la imaginación el desarrollo de ideas dándoles vida simulada y por acción cooperativa.

- El *aprendizaje heurístico* para trabajar con procedimientos y actitudes investigadoras que conducen al saber por descubrimiento.

- Los *contratos de aprendizaje* consistentes en una ficha firmada por el profesor y el alumno donde consta que este último se compromete de modo responsable con el propio aprendizaje autónomo de una tarea cuyos objetivos, procedimientos, estrategias y recursos, cronograma y valoración han sido negociados por ambos en una entrevista previa.

- La *enseñanza programada* o individualización de la enseñanza a fin de que cada aprendiz trabaje a su ritmo y según sus posibilidades.

- Los *centros de interés* y el *trabajo por proyectos* pueden coincidir cuando el tema proyectado responde a gustos, intereses o necesidades de los aprendices, y en ambos casos se promueve el aprendizaje cooperativo e interdisciplinar.

Columnas de sostenimiento del pluralismo metodológico que se puede poner en juego para trabajar las competencias básicas son dos grandes métodos de paradigma constructivista: el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas. El **aprendizaje cooperativo** proporciona diseños didácticos que estimulan la relación enseñanza-aprendizaje desde acciones interactivas por parte de grupos de trabajo en el aula (Jonson, Jonson y Holubec, 1999), pues este tipo de aprendizaje demuestra que existen tareas que no se pueden realizar individualmente, y que la cooperación implica enriquecimiento mutuo (Monereo y Duran, 2002). Importa promover una relación igualitaria entre todos los miembros del equipo, donde todos, aun siendo heterogéneos en rendimiento, sean valorados por lo que enseñan y aprenden (Fernández y Melero, 1995). Es, por tanto, un método idóneo para potenciar la educación inclusiva.

Ello implica que el profesor se convierta en mediador que planifica tareas desde los conocimientos previos de los alumnos e interviene de modo estratégico relacionándose con los alumnos a través de la tarea encomendada y aportando ayuda cuando surgen problemas cognitivos o relacionales. También implica que los alumnos adquieran conciencia de su corresponsabilidad y de su progreso, preparen su trabajo individual para su actuación grupal y reconozcan los beneficios prácticos del trabajo en grupo y el sentido de lo realizado.

Estrategias de aprendizaje cooperativo entre alumnos pueden ser, por ejemplo, las tutorías entre iguales en parejas donde un alumno es tutor y el otro es autorizado. Y en el caso docente también es interesante el trabajo colaborativo en redes y la docencia compartida en un mismo grupo-clase, lo cual puede ayudar a "establecer líneas de interdisciplinariedad" (Duran y Miquel, 2003, p. 76).

El aprendizaje cooperativo requiere, pues, crear un ambiente favorable y activar la cognición y el afecto, orientar la atención; procesar la información, recapitular, evaluar y celebrar, si es posible, el trabajo logrado, sin olvidar la necesidad de que

exista una interdependencia social positiva y una reflexión conjunta sobre los procesos y los resultados del aprendizaje que ha reportado la realización de la tarea (Ferreiro, 2007).

Ciertamente, el aprendizaje cooperativo dinamiza las competencias básicas puesto que posibilita el desarrollo de la capacidad comunicativa que reporta habilidades sociales y negociación de conflictos así como la adquisición de estrategias de aprendizaje autónomo.

Tan fundamental como el aprendizaje cooperativo es el **aprendizaje basado en problemas (ABP)**, pues sirve para aprender de modo estratégico a partir del reto de solucionar situaciones problemáticas. Es también un método recurrente para trabajar las competencias básicas de modo contextualizado, ya que requiere tratar con situaciones de incertidumbre y estimular acciones investigadores tales como buscar información para entender el problema y consultar al profesor las dudas pertinentes, todo ello con la motivación de obtener una solución para el mismo.

Por este método se desarrollan acciones cognitivas de análisis y síntesis que son comunes a todas las competencias básicas y se afianza una actitud positiva ante el devenir vital. Aquellos aprendices que siguen el método comienzan por comprender el problema, identificar las necesidades de aprendizaje para resolverlo y formular una hipótesis para resolverlo, después trazan un plan de actuación que realizan a continuación, y finalmente obtienen información relevante cuyos resultados presentan y evalúan. Los objetivos que se deben cumplir en el ABP son emplear razonamientos que combinen y sinteticen la información suministrada por el problema o situación en una o más hipótesis explicativas, detectar las necesidades de aprendizaje y, a partir de lo aprendido, perfilar los principios que puedan aplicarse a otras situaciones/problemas.

En un estudio comparativo de los artículos científicos internacionales sobre trabajo empírico con el método del aprendizaje basado en problemas, se hace evidente la idea generalizada de que, en cuanto a los efectos de aprendizaje, “se facilita el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior y el aprendizaje profundo, se enfatiza el aprendizaje autodirigido y activo, se favorece la activación de conocimientos previos y la

transferencia del conocimiento y de habilidades desde la clase al mundo profesional, se mejora la retención y la comprensión; se favorece el desarrollo de habilidades de aprendizaje para toda la vida y de actitudes deseables en la práctica" (Fernández, M.; García, J. N.; Caso, A.; Fidalgo, R. y Arias, O., 2006, p. 413).

2.1.2.6.2. La importancia nodal del aprendizaje basado en tareas

El MCERL define el concepto de *tarea* como "cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo" (Consejo de Europa, 2002, p. 10). El amplio espectro de acción de las tareas se debe a que estas forman parte de la vida cotidiana en todos los ámbitos de las relaciones humanas (personal, público, educativo y profesional). Y el interés nodal que tienen en el tratamiento metodológico de las competencias básicas atañe al hecho de que la realización de una tarea por parte de una persona implica la activación estratégica de competencias específicas para culminar acciones intencionadas en un contexto situado. En efecto, como indica Moya Otero (2008, p. 73), "son las tareas las que reclaman unas determinadas competencias y también las que las desarrollan".

La promoción del aprendizaje basado en tareas implica un cambio de paradigma educativo con respecto a la tradicional enseñanza basada en lecciones. Mientras que antes el profesor programaba contenidos que el alumno escuchaba con extrañeza y leía para memorizarlos, ahora el profesor programa tareas que el alumno comprende y expresa de modo significativo y con todas las habilidades lingüísticas a mano (escuchar, hablar, leer, escribir, conversar) con vistas a saber hacer algo. El libro de texto no es ahora el recurso didáctico fundamental, sino aquellos materiales necesarios para resolver la tarea. El estudiante ya no trabaja solamente para sí mismo sino en cooperación y corresponsabilidad. Y la evaluación no es finalista y repetitiva sino que está integrada en el proceso de realización de la tarea.

Para delimitar con claridad el enfoque metodológico que corresponde al aprendizaje basado en tareas habría que diferenciarlo del resto de los enfoques vigentes,

que, según De Ketele (2008), son dos: el "enfoque por transmisión", correspondiente a la antes mencionada enseñanza basada en lecciones que suele fomentar un aprendizaje pasivo, y el "enfoque por aplicación", que demanda hacer ejercicios o prácticas mecánicas sobre los principios expuestos. Frente a ellos, el "enfoque por situaciones o tareas" también se centra en la acción, pero con propósito diferente. Una tarea se diferencia de un conjunto de actividades o ejercicios debido a su planificación confluyente de las competencias que necesitan ser ejercitadas, los contenidos que deben haber sido asimilados, los procesos cognitivos que sería necesario dinamizar a fin de conseguir la combinación adecuada de los distintos contenidos para conformar las competencia, y los contextos de aplicación de los conocimientos y las competencias en cuestión (Moya y Luengo, 2011, p. 78). También se disciernen porque la tarea permite generar una obra relevante para el contexto en que se desenvolvió. Por ejemplo, crear un libro de cuentos de los alumnos. Y, de hecho, es por acciones de este tipo como las tareas forman parte de prácticas ya instauradas. Por ejemplo, seguir la tradición de elaborar anualmente una revista escolar.

Téngase en cuenta que la dimensión de las tareas suele ser compleja, de modo que su realización implica una serie de pasos o subtareas. Así que debe cuidarse la búsqueda de las tareas más acertadas para que el mayor número de alumnado adquiera las competencias básicas. Y, debido a su complejidad, la búsqueda se torna investigación cuando carece de final previsto, ya que no es una aplicación, ni tampoco un final incierto, ya que no es una adivinación, sino que, como indica Moya otero (2008, p. 71) "es un proceso que requiere someter a consideraciones distintas propuestas (proyecto y programaciones) para llegar a determinar la estructura de la tarea más eficaz" .

Por otro lado, Roegiers (2001) entiende las tareas como "situaciones-problema" que pueden ser tratadas como punto de partida o de llegada, lo cual origina al respecto dos modelos didácticos complementarios:

- El primero consiste en comenzar por la presentación de la tarea o situación compleja para construir a continuación los recursos necesarios de cara su logro. Este modelo conviene a dos de los métodos antes reseñados: uno es el del aprendizaje basado en problemas, pues estos parten de una situación

problemática inicial que constituye un reto de progreso para los aprendices reunidos en grupo para tratar de resolverla; y el otro es el del trabajo por proyectos ya que parte de la suposición de una situación previa.

- El segundo consiste en presentar las tareas complejas después de los aprendizajes de contenidos a fin de movilizarlos según las competencias que se van a adquirir. Roegiers denomina a estas tareas "situaciones de integración" y estas tareas moduladas expresan el perfil de aprendizaje que se espera al final de curso, según la pedagogía de integración defendida por este autor.

La competencia se desarrolla a través de la movilización selectiva de recursos. No importa tanto movilizar todos los recursos disponibles como movilizarlos con la coordinación adecuada para la situación dada. Así lo expresa Tardif (2008, p. 3): "la puesta en funcionamiento de una competencia, sea en un contexto de aprendizaje o en un contexto de trabajo, exige un echar mano juicioso de los recursos, teniendo en cuenta las características de la situación. Esto determina en gran parte la eficacia de los recursos desplegados en un contexto dado."

La competencia no se desarrolla solo por la disponibilidad de recursos: necesita una situación en la que actualizarlos a través de acciones novedosas. Buena situación de aprendizaje es aquella que pone a prueba lo aprendido en entornos cambiantes pues así se evidencia el potencial de transferencia de la competencia en cuestión. Pero no confundamos tales acciones con las acciones espontáneas de la vida cotidiana donde cada uno emplea a su modo los conocimientos aprendidos en la escuela. Antes bien, son acciones graduadas e incardinadas estratégicamente en forma de tareas didácticas para situaciones apropiadas en las que se movilizan los recursos competenciales con pretensión útil y metacognición del avance que estos procuran.

Es por ello que Javier Rodríguez Torres subraya la complejidad organizativa que caracteriza a la formulación de una tarea orientada hacia el desarrollo de las competencias básicas así como el hecho de que la efectividad de una tarea en este sentido depende del número de competencias básicas que moviliza: "las tareas son más valiosas mientras más competencias trabajan y que han de incidir en el desarrollo de las

competencias que necesitan ser ejercitadas, en los contenidos que han de ser asimilados y en los contextos en los que se aplican las competencias y los conocimientos, por ello es cada vez más importante recurrir a la llamada didáctica del contexto y /o para el contexto." (Rodríguez, 2010, p. 263).

Por su parte, Vázquez y Ortega (2011, pp. 131-135) han convertido la estructura de la tarea en centro de atención del Proyecto Azahara sobre competencias básicas, debido a que es por esta acción programadora que se disponen las experiencias necesarias para que los aprendices desarrollen tales capacidades. Se cuidan especialmente tres requisitos: primero, que la tarea se formule en función de los aprendizajes imprescindibles que los alumnos han de poseer previamente y han de emplear para resolver la tarea; segundo, que el contexto de las mismas sea auténtico, concreto, sin atisbo de ejercicios mecánicos o repetitivos, y de amplio espectro cotidiano al alumno (escolar, laboral, personal, familiar, comunitario, social); tercero, que sean comunes al equipo docente los indicadores de logro de tales competencias, ya que recogen y gradúan aspectos cognitivos tales como la comprensión-interpretación, la relación comparativa, el análisis valorativo, la síntesis y la creación, la crítica y la regulación, los cuales los alumnos deben movilizar para resolver las situaciones problemáticas planteadas. Estos autores proponen tareas integradas cuya estructura puede responder a cualquiera de estos dos modelos (Vázquez y Ortega, 2011, pp. 149-150):

- "Unidad Didáctica Integrada de Materia o tarea Integrada de Materia" (UDI-TI).- El tratamiento de las competencias básicas desde una sola materia le presta a la misma una orientación integradora y abierta a la interdisciplinariedad y ello un hecho educativo necesario cuando se plantean tareas de situación-problema en el aula.

- "Unidad Didáctica Integrada Multidisciplinar o Tarea Integrada Multidisciplinar (UDIM-TIM).- El tratamiento de las competencias básicas desde varias materias curriculares en torno a centros de interés común o a temas transversales es una clara manifestación de la voluntad del centro educativo por avanzar hacia un currículo integrado y garantía de que se trabajaran con amplitud de ámbitos y tareas de enfoque inclusivo.

El Proyecto Azahara distingue entre tareas "intermedias", que son las que facilitan o conducen hacia el uso discente de los saberes imprescindibles adquiridos, y tareas "finales", que son la obra lograda. Y su esquema de Unidades Didácticas Integradas (UDI) se corresponde con los siguientes pasos (Vázquez y Ortega, 2011, pp. 161-168):

1) Título y elementos de identificación (etapa, curso, materia o materias, temporalización)
2) Breve justificación del interés y la utilidad de la UDI (producto final deseado, contexto de uso, utilidad de la tarea para el desarrollo de las competencias básicas, interés de la UDI en el conjunto de la programación didáctica)
3) Aprendizajes que va a desarrollar el alumnado (es referencia la programación docente y el diseño de la escala graduada de cada competencia básica):
    3.1) Objetivos de etapa y de materia para la etapa con los que se relaciona (según marco legal vigente).
        Importa concretar los aprendizajes imprescindibles que contribuyen al desarrollo de capacidades y que aporta cada materia al desarrollo de las competencias básicas, los cuales se establecerán en los "indicadores de logro" que se pretenden desarrollar con el diseño de tareas.
    3.2) Bloques de contenidos y aspectos transversales con los que se relaciona la UDI (según marco legal vigente a escala nacional y autonómica).
    3.3) Competencias básicas y sus indicadores de logro.
        Selección en la "Escala Graduada de Indicadores de logro" de los indicadores referidos a los aprendizajes competencias que se desarrollan en la UDI. Así se podrá determinar el nivel de logro alcanzado en cada caso al finalizar la misma.
4) Metodología
    4.1) Principios metodológicos (acción, cooperación, autenticidad)
    4.2) Concreción de variables (organización de grupos, tiempo y de escenario, de recursos materiales y personales).
    4.3) Tareas y actividades.

Se plantea la tarea final y las actividades y tareas intermedias que facilitan o preparan al alumnado para poder abordarla, así como las actividades complementarias para su provecho y celebración.

5) Evaluación

5.1) Evaluación del producto y del proceso de aprendizaje del alumnado

Presentación del conjunto de elementos presentes en la evaluación (apartados 5.2-5.5).

5.2) Criterios de evaluación e indicadores de logro

Los criterios de evaluación serán los de la normativa vigente.

El Proyecto Azahara aplica la escala graduada de niveles de logro poco/regular/adecuado/bueno/excelente) de los aprendizajes en competencias básicas que ha elaborado para tal efecto.

5.3) Instrumentos

Son útiles las escalas de observación, de valoración y de evaluación, las pruebas orales y escritas, las simulaciones, el portafolio, los cuestionarios de autoevaluación y coevaluación, el diseño de rúbricas, etc..

5.4) Momentos

Se proponen dos o tres ocasiones, para que la recogida de datos sea procesual.

5.5) Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Se propone que a nivel de claustro haya indicadores comunes de evaluación al respecto.

2.1.2.6.3. Las ventajas globalizadoras y motivadoras del método de proyectos

El trabajo por proyectos ideado por Kilpatrick es un método que merece máxima consideración en el contexto educativo de las competencias básicas porque persigue desarrollar el aprendizaje experimental, investigador, cooperativo y reflexivo que estas demandan de acuerdo con una concepción interdisciplinar del currículo y una construcción del pensamiento complejo. Desde este reclamo, así son las características que Fernando Hernández (2000, pp. 47-50) señala para los proyectos de trabajo

1. Un recorrido por un tema-problema que favorece el análisis, la interpretación y la crítica al contrastar puntos de vista.
2. Actitud de cooperación donde el profesor ayuda aprender sobre temas que ha de estudiar con los alumnos.
3. Un recorrido que busca establecer conexiones entre los fenómenos y que cuestiona la idea de una versión única de la realidad.
4. Cada recorrido es singular y se trabaja con diferentes tipos de información.
5. El docente enseña a escuchar a los otros para aprender de ellos.
6. Lo que queremos enseñarles hay diferentes formas de aprenderlo (y no sabemos si aprenderán eso u otras cosas).
7. Un acercamiento actualizado a los problemas de las disciplinas y los saberes.
8. Una forma de aprendizaje en la que se tiene en cuenta que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar para ello.
9. No se olvida que el aprendizaje vinculado al hacer, a la actividad manual y a la intuición, también es una forma de aprendizaje.

Un proyecto de trabajo reúne un conjunto de tareas de aprendizaje que atraen e involucran a los alumnos en proyectos complejos y relacionados con el mundo real donde emplean y mejoran saberes teórico-prácticos en su capacidad de llevar a cabo un trabajo relevante que ejercen con seriedad y espíritu de descubrimiento, ya que sus resultados no son predecibles. Ello requiere que los aprendices manejen numerosas fuentes de información y pongan en interacción diversas disciplinas para resolver las incógnitas de la investigación, y también les procura oportunidad para madurar en la gestión del tiempo y de los materiales necesarios, así como en las habilidades académicas, sociales y personales, e incluso interculturales si el proyecto conecta con otras comunidades de aprendizaje diversas a la escolar, todo dentro de un contexto significativo. Repárese en que este método sirve como medio para impulsar las acciones cooperativas de aprendices que suelen ser pasivos, y también se desenvuelve en negociaciones donde los estudiantes explican su posición ante los demás en sus proyectos grupales para que su aprendizaje sea personal y puedan valorizarlo, así como culmina en la presentación de lo trabajado ante un auditorio, acto que puede ser dignificado invitando a asistir no solo a los compañeros de aula, sino también a

profesores y padres, ya que el trabajo realizado así lo requiere, pues, a fin de cuentas, les reporta circunstancias para trabajar con autonomía y estilo propio en la construcción de su propio aprendizaje y culminar el proyecto con resultados reales que han sido obrados por ellos mismos de los que dan informe y presentación pública, los cuales, por otra parte, proveen a los padres información relevante sobre el desempeño de sus hijos en el centro educativo. Todo ello da cuenta de las ventajas curriculares que reporta la perspectiva globalizadora de los proyectos de trabajo (Hernández y Ventura, 1992).

Por tanto, el trabajo por proyectos beneficia la calidad educativa escolar en el saber, saber hacer y saber ser en democracia, puesto que dinamizan los procesos de comprensión-interpretación en procesos de investigación que atraen a los estudiantes, no porque sea fácil o les guste, sino porque tienen sentido para ellos. El hecho de utilizar recursos interdisciplinares, de planificar su aprendizaje de modo responsable y de generar lazos de interdependencia con sus compañeros en el desempeño de las tareas del proyecto y de resolver los conflictos surgidos al paso de dicha convivencia también les ayuda a madurar en la sinergia y flexibilidad por las que pueden reconocer y valorar hospitalariamente al "otro" en su entorno, y sin dogmatismo, ya que este método les permite formar sus propias representaciones de tópicos y de cuestiones problemáticas y confrontar su generalidad con su mundo actual y local.

El proceso de planeamiento de un proyecto consta de varias fases:

1ª) Antes habría que reflexionar sobre el alcance del proyecto en cuanto a su duración, su complejidad temática y disciplinar, las tecnologías, espacios y apoyos institucionales que necesitaría, así como el grado de autonomía que se otorgaría a los alumnos en el proceso de trabajo.

2ª) El planeamiento comienza con la formulación de expectativas en forma de objetivos e hipótesis de trabajo, y de los contenidos de aprendizaje implicados. Esta es la ocasión para solicitar colaboración interdisciplinar, si esta fuera necesaria.

3ª) Se diseñan los resultados de aprendizaje que se esperan en los alumnos al terminar la realización del proyecto. Se pueden expresar en términos de conocimientos y habilidades que serán movilizados, y también de capacidades y actitudes que serán demostradas.

4ª) Se formulan cuestiones complejas e interesantes que sirven como guía para abrir cauce motivador a la investigación discente, para dotar de coherencia a las tareas implicadas y para conducir hacia el logro de los objetivos del proyecto. Importa que tales cuestiones observen estas recomendaciones:

> -Implicar acciones cognitivas de alto nivel (comparar, integrar, sintetizar, recrear, criticar y evaluar conocimientos) a la vez que profundización en la materia a través de debates sobre asuntos de controversia o de indagaciones en asuntos poco comunes.
>
> -Suscitarse a partir de situaciones reales y problemáticas que incumban a los aprendices a fin de alentarlos hacia el análisis del mundo en el que viven.
>
> - Atenerse a los contenidos curriculares del programa escolar y a su viabilidad en el aula de acuerdo con las capacidades cognitivas de los alumnos y con las condiciones del centro.

Estas cuestiones principales pueden ir complementadas con otras derivadas de aquellas para ir concretando las acciones potenciales que darán respuesta a las primeras.

5ª) Se diseñan los productos que se esperan de la realización del proyecto, los cuales deben ser, ante todo, relevantes para los alumnos. Por ejemplo, la elaboración de un informe de investigación que constará en la biblioteca de centro y se presentará con apoyo de PowerPoint ante la comunidad educativa.

6ª) Se especifican de las tareas de aprendizaje implicadas en el proyecto. De modo genérico, estas pueden organizarse en subtareas destinadas al planeamiento, la investigación, la consulta, la construcción, la aportación y la petición de pruebas, la revisión y corrección, la presentación y la demostración.

7ª) Se prevé el apoyo institucional necesario para el desenvolvimiento del proyecto. Tipos de apoyo son la orientación de directrices e instrucciones, el suministro de antecedentes y de modelos, la demostración de estrategias y funcionamiento, la retroalimentación por cotutoría entre compañeros, por evaluación procesual del profesor o por evaluación externa.

8º) Se cuidan las condiciones ambientales de aprendizaje para que prospere la motivación y la responsabilidad en el trabajo del proyecto. Así pues, se procura que el aula se convierta en un laboratorio cooperativo, que la intervención didáctica trascienda a más espacios de formación que el del aula (Biblioteca, casa, etc.) y que todos los alumnos participen con un cometido específico y ponderado para evitar atribuciones descompensadas, y que se integren en grupos, en el interior de cada cual conviene que haya antecedentes diversos y habilidades heterogéneas. Según el cometido, en unas ocasiones se puede trabajar con toda la clase y en otras con grupos reducidos, incluso con parejas. Y si así lo requiere el proyecto, también pueden plantearse contribuciones individuales.

9ª) Se identifican los recursos de información y las herramientas tecnológicas necesarios para el desarrollo del proyecto. Su elección se debe al criterio de incrementar la eficacia de la tarea.

Este método puede ser aplicado con cualquier tipo de alumnado, y da resultados excelentes en el caso de estudiantes con altas capacidades intelectuales, pues estos pueden realizar tales proyectos de modo complementario al trabajo general del grupo en el que están incorporados. Tal circunstancia es todavía más favorable cuando este método se aplica con alumnado que ya ha desarrollado convenientemente su capacidad abstractiva, lo cual ocurre al culminar estudios de Educación Secundaria Obligatoria donde se llega al estado de logro de las competencias básicas. Las propuestas se deciden en atención al contexto vivencial de los aprendices (gustos, intereses, conocimientos previos, necesidades formativas, etc.) y en atención a un guión de trabajo, en función de su necesidad, relevancia, interés y oportunidad.

La organización curricular de los proyectos de trabajo implica diversas responsabilidades por parte de docentes y discentes (Hernández y Ventura, 2022):

- El profesor encargado del proyecto de trabajo colabora como guía en la medida que diseña el hilo conductor del proyecto con la indicación de los objetivos y contenidos fundamentales y lo conecta con el Proyecto Curricular de Centro; busca después los recursos necesarios y selecciona la información adecuada para el tema que se estudia y su problemática inherente; seguidamente implica a los componentes del grupo y los motiva transmitiéndoles el sentido funcional del proyecto con respecto a los intereses de aprendizaje de aquellos y a la actualidad misma del tema al respecto. Durante el proceso de realización del proyecto, mantiene una actitud evaluativa con respecto a lo que saben los aprendices, las dudas que les surgen y su conciencia sobre lo que han aprendido; y finalmente, realiza una recapitulación del proceso seguido en forma de programación para facilitar el acceso útil a futuras propuestas en torno al mismo.

- El alumno participante en el proyecto de trabajo colabora como investigador en la medida que se le permite aportar criterios y argumentos sobre el tema que se va a tratar; interviene en el guión inicial de clase para planificar el tema; participa en la búsqueda de información al respecto y aporta documentos de diversas fuentes; y realiza un tratamiento interpretativo de la información, para reordenarla y presentarla con nuevos interrogantes. Al alumnado, ya sea de modo individual o grupal, también le corresponde cubrir los apartados del índice del proyecto y realizar un dossier de síntesis ordenada con un índice final que incorpora nuevos apartados para su visualización lectora. También le correspondería realizar una evaluación aplicando en situaciones simuladas los contenidos estudiados, y cuidar que las conclusiones no sean cerradas sobre su propuesta sino que abran nuevas perspectivas para investigaciones ulteriores sobre el tema.

- Profesor y alumno parten de una misma propuesta y buscan un consenso organizativo, contrastan la evaluación y la autoevaluación y plantean nuevas secuencias de trabajo.

Una vez realizado el proyecto en respuesta a las cuestiones planteadas, se elabora la síntesis informativa del mismo y se prepara la presentación de los conocimientos adquiridos ante el público. Seguidamente se comunica a los demás y se discuten las conclusiones del proyecto para, finalmente, evaluar los aprendizajes que ha generado.

El profesorado que va incrementando el empleo del método de proyectos aprende a emplear la clase magistral solo como herramienta orientativa y modeladora de aprendizaje de tareas, no como mera transmisión de contenido conceptual especializado. También es propenso al aprendizaje cooperativo y a los enfoques interdisciplinares. Usa más variedad de materiales y medios. En cuanto a las fuentes, prefiere las primarias y se confía menos en las secundarias. Tiene a realizar menos evaluaciones basadas exclusivamente en el control del conocimiento y más en el desempeño y en la multidimensionalidad de criterios.

En cuanto a la evaluación de los alumnos en el método de proyectos, se recomienda ante todo la presentación de avances del proyecto así como la presentación del producto final del mismo ante un auditorio, acción que contribuirá al deseo de demostrar lo aprendido y aumentará la autenticidad de la evaluación. Además, este tipo de presentaciones contribuyen a desarrollar las capacidades metacognitiva de tipo sistémico que detentan las competencias de aprender a aprender y de espíritu crítico y autonomía personal. Y si tales presentaciones se preparan en equipo, ello revertirá en apoyo emocional y retroalimentación para todos.

Por su parte, el profesor puede conocer el avance del proyecto pidiendo informes parciales a los equipos de trabajo, entrevistando a los estudiantes en reuniones semanales, escribir en el portafolio del profesor las observaciones pertinentes sobre el caso (problemas detectados y estrategias para solucionarlos, motivación y participación de los estudiantes, necesidades y apoyos, logros en el progreso de los estudiantes, logros inesperados en el proyecto) , discutir con los alumnos y los colegas sobre el avance del proyecto, etc.. Importa que sepa afrontar los temores que suelen asaltar en este tipo de trabajos por motivos tales como, por ejemplo, la falta de control, los errores, las críticas de la comunidad educativa, el aislamiento con respecto a la tendencia academicista dominante, las amonestaciones por no cumplir la programación del curso, o la falta de

competencia o de responsabilidad por parte de los alumnos para realizar las tareas. También deberá lidiar con obstáculos tales como la insuficiencia de recursos, el exceso de tiempo de preparación o de duración, la falta de apoyo por parte del equipo directivo o de sus colegas, la escasa complementariedad que existe entre los contenidos de los proyectos y los estándares que sustentan los exámenes, la falta de preparación metodológica de los padres para comprender el alcance innovador del proyecto en el que participan sus hijos, y la posibilidad de que los estudiantes –sobre todo los más jóvenes- pierdan el hilo conductor del proyecto, especialmente si este es de larga duración, o que hayan actuado con demasiada independencia y sin la información correcta por carecer de la retroalimentación docente que les proporcionara el modelo teórico o procedimental adecuado. La precisión de las competencias básicas que se trabajarían por este metodología convendría hacerla de inmediato a la formulación del tema sobre el que versaría el proyecto, pues tales competencias deben ser concretadas en función de dicho tema (Casanova, 2012, p. 182).

En suma, el trabajo por proyectos constituye un método altamente motivador que ofrece una forma de aprender globalizadamente. Y es el profesor quien debe detentar el compromiso primero de incorporar este método a sus hábitos docentes ya que, sin duda, estimula el desarrollo y logro de las competencias básicas, especialmente de las competencias transversales dedicadas al pensamiento sistémico y crítico, a la capacidad comunicativa de manejo de la información y de expresión oral y escrita, a las relaciones interpersonales desde el trabajo responsable y respetuoso en equipo, y a las habilidades de organización y gestión personal. También implica la maduración de actitudes de desarrollo profesional (iniciativa, constancia y sistematización) así como de compromiso personal (responsabilidad) (De Miguel, 2006, pp. 164-165).

2.1.2.6.4. La recursividad metodológica del portafolio para desarrollar competencias

El portafolio o archivador de clase que recoge evidencias tales como apuntes, tareas, trabajos de investigación y la autoevaluación del aprendiz, más que un instrumento de trabajo constituye un método de aprendizaje porque sirve para trabajar

los contenidos de modo autónomo, procesual y metacognitivo. En efecto, en él los estudiantes archivan materiales significativos que reflejan el modo de enseñar y de aprender desarrollado durante sus prácticas escolares. Tampoco ha de olvidarse que el portafolio contribuye a la reflexión y la autoevaluación personal de los estudiantes, puesto que en él manifiestan sus meditaciones particulares en torno a la tarea concreta que han realizado, expresando tanto la riqueza de conocimiento que esta les ha aportado como las dificultades halladas durante su realización. Con tales anotaciones sobre su proceso de aprendizaje se dará cuenta de la responsabilidad de cada alumno al respecto y se generará un documento valioso para contrastar su evolución a través de su propia autoevaluación. Por tanto, el portafolio, como bien indica Bolívar (2010, p. 255), "permite integrar un conjunto de datos cuantitativos o cualitativos que apoyan cómo progresa una competencia".

La metodología del portafolio es versátil, puesto que, a juicio de uno de sus diseñadores pioneros, Howard Gardner, puede ser empleada en cualquier área de conocimiento e incluir gran variedad de elementos: "los estudiantes guardan en su carpeta no sólo las obras terminadas, sino también los esbozos originales, los borradores provisionales, sus propias críticas y las de los demás, piezas artísticas de los demás que les gustan o le disgustan especialmente y que tienen alguna relación con el proyecto actual" (Gardner, 2001, p. 160). En efecto, el portafolio es un documento escrito donde cabe incluir audio y vídeo; es un documento individual donde también caben trabajos cooperativos; a partir de sus anotaciones escritas es posible incitar hacia la interacción oral en clase; se puede programar con la frecuencia que se desee (curso, ciclo, etc.) y se incardina sin dificultad con la programación del curso; sin olvidar que en las revisiones pertinentes por parte del profesor le revela un contraste de autoevaluación discente con toda la materia aprendida.

Además, téngase en cuenta que existen numerosos tipos de portafolio en función del criterio que lo justifica. Por ejemplo, según su incidencia didáctica, se pueden distinguir cuatro tipos: el "portafolio de proceso", donde el alumno aporta trabajos que ha escogido para aclarar su proceso de aprendizaje, el cual suele incluir deberes, tareas ejercicios y, por supuesto, borradores de los trabajos realizados al respecto; el "portafolio de obra maestra", donde el alumno junta sus mejores trabajos como evidencias que

prueben sus fortalezas y también lo que podría mejorar acompañado de la formulación de objetivos específicos para lograrlo; el "portafolio de progreso", donde el alumno selecciona, con el asesoramiento del profesor, solo aquellos trabajos que demuestran sus avances en ciertas materias y expresa sus reflexiones críticas sobre los mismos; y el "portafolio de los objetivos de aprendizaje" se basa en una redacción diáfana de los objetivos de aprendizaje de un nivel y materia determinados y en la aportación de aquellos trabajos ejemplares para ilustrar el logra de tales objetivos. Y en cuanto a la variedad de portafolios sujetos al criterio del soporte de representación, existen dos tipos: el "portafolio impreso", que suele ser un bloc de anillas con fundas de plástico para incluir documentos organizados como libro didáctico que se va formando durante el proceso de aprendizaje, y el "portafolio electrónico", también denominado *e-portafolio*, que dispone de todas las ventajas conectivas, hipertextuales, portables y multimediáticas que le brinda Internet para trascender e muestrario de trabajos y convertirse en un sistema de gestión que permite tanto a alumnos como a profesores crear, distribuir y cooperar en documentos educativos (García, 2005; Prendes y Sánchez, 2008).

Si se atiende al criterio del rol de uso habría que distinguir entre "portafolio discente" y "portafolio docente". Este último constituye un recurso indispensable para la investigación-acción ya que aporta la descripción, el análisis y la reflexión pertinente sobre el proceso y los logros de enseñanza practicada. Entiéndase que esta carpeta del profesor no es una colección de todo lo que el docente ha hecho en su práctica, sino que recoge muestras seleccionadas y contextualizadas que dan cuenta del aprendizaje constructivista del propio profesor. Por ello, también contiene "implicaciones para la evaluación de los aprendizajes, tales como la consideración del punto de partida de cada sujeto; la apropiación por parte de este de los objetivos instruccionales; la valoración del sentido que tienen el aprendizaje para los estudiantes, la responsabilidad de cada uno en su propio proceso de aprendizaje, o la implicación en su propia evaluación" (Cano, 2005, p. 47). De ello se deriva la consideración evidente de que el portafolio es un método indispensable para el nuevo paradigma evaluativo que demanda la educación por competencias emanada de las actuales convergencias educativas europeas, en especial para la evaluación formativa discente y para la autoevaluación docente (Arbesú y Argumedo, 2010) en contextos reales de desarrollo profesional desde la perspectiva de un proyecto global de formación que tenga como referencia el conjunto de competencias que se

requieren en estos momentos para ser un buen profesional de la enseñanza" (Fernández, 2004, p. 141). No obstante, repárese en todo caso de que el portafolio no es un instrumento técnico para la evaluación del comportamiento discente o docente, sino una estrategia metodológica constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje "donde cada profesor va construyendo su propio conocimiento acerca de su practica profesional y va otorgándole significado a la luz de sus concepciones previas y de la funcionalidad que tenga en los contextos a los que pueda transferirlo" (Imbernón y Bozu, 2012, p. 243). Incluso, como bien sostiene Shulman (1999), a la acción de diseño, organización y creación de un programa de formación en el portafolio debe atribuírsele la categoría de teoría metodológica.

En cuanto al "portafolio discente", según queda indicado en el inicio de esta sección temática, es un método óptimo para el desarrollo del trabajo autónomo del alumno (Bia, 2005). Si atendemos a él en función de los niveles educativos y desde el ámbito disciplinar de la Didáctica de la lengua, centraremos nuestro interés en la existencia del Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL), también denominado "Portfolio", propuesto por el departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa en 2001, Año Europeo de las Lenguas, para que el aprendiz anote de modo guiado y sistemático su competencia lingüística, sus experiencias significativas en el aprendizaje de lenguas y culturas en contextos formales e informales y las acreditaciones obtenidas al respecto. Su traducción al español fue posterior (Consejo de Europa, 2004) y su página Web informativa depende actualmente del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE) en la dirección http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html. Entre otras secciones, allí se describe la situación actual de este programa educativo en España, los niveles de competencia lingüística, los PEL o Portfolios validados en formato papel, y las iniciativas actuales con respecto al e-PEL o portfolio electrónico.

El portafolio discente según el modelo PEL consta de tres secciones pensadas para agilizar su empleo en el aula (Cassany, 2002): el "pasaporte de lenguas", el cual actualiza regularmente el titular y refleja lo que éste sabe hacer en distintas lenguas, mediante un cuadro de autoevaluación en competencia en comunicación lingüística expresada por habilidades (hablar, leer, escuchar, escribir), así como también contiene

información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido y contactos relacionados con otras lenguas y culturas; la "biografía lingüística", donde consta el recordatorio de las experiencias del titular en cada una de las lenguas con un diseño tal que sirve de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso; el "dossier" con ejemplos de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos (Certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones de audio, vídeo, presentaciones, etc.).

Existen diversos modelos de PEL en función de los niveles educativos de uso cuyos modelos acreditados pueden ser consultados en esta dirección Web de la OAPEE http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html: el "portfolio Infantil" (3-7 años) es un tablero de juego que lleva dibujado un árbol de destrezas y los colores de las lenguas que estudian los niños. Los maestros tienen guía docente; el "portfolio de Primaria" (8-12 años) es una caja de formato lúdico donde los niños encuentran los tres documentos que forman el PEL y también sigue el concepto de los "colores de las lenguas" de Infantil; el "portfolio de Secundaria" (12-18 años) es un cuaderno de anillas dividido en las secciones "Pasaporte de lenguas", "Biografía lingüística" y "Dossier" donde los adolescentes concretan su estado de aprendizaje según los descriptores de capacidades, e incluyen materiales de su aprendizaje; y el "portfolio de Adultos" (16 o más años) es un cuaderno de anillas con los mismos separadores que en Secundaria, y pone énfasis en la acreditación y en la formación. Sigue el modelo suizo, pues constituye un pasaporte estándar del Consejo de Europa.

Para que el portafolio revierta en buenas prácticas educativas en cualquiera de las modalidades enunciadas son necesarios estos perfiles diferenciados del docente y del discente:

- El docente debe ser mediador del aprendizaje autónomo del alumno, programador de una metodología democrática y creativa donde los conceptos son herramientas de trabajo, y observador de conveniencia, adecuación, oportunidad y resultados del aprendizaje en atención a la diversidad psicopedagógica del alumnado.

- El discente deberá investigar, reflexionar, corregir y explicar como acciones de aprendizaje válidas para su desenvolvimiento vital. Esta dinámica le llevará a comprender que su aprendizaje *cooperativo* es valioso para todos, su aprendizaje *creativo* estimula el conocimiento y su aprendizaje *responsable* motiva la excelencia.

Ante todo, si se emplea este método para el desarrollo de las competencias básicas, de acuerdo con las indicaciones de Moya Otero y Luengo Horcajo, importa trabajar con el portafolio en complementariedad con la realización constructivista de tareas curriculares para que estas no caigan en el peligro academicista y conductivista del currículo oculto que todavía persiste en los centros educativos y se empeña en reducir su empleo a situaciones ocasionales como son, por ejemplo, las fiestas fin de curso. Antes bien, "el porfolio requiere que una persona realice distintos tipos de tareas y, posteriormente, conserve los resultados obtenidos en ellas como la base para el reconocimiento y la valoración de los aprendizajes adquiridos en cada una de ellas" (Moya y Luengo, 2011, p. 152).

2.1.2.7. LA EVALUACIÓN EN COMPETENCIAS BÁSICAS

2.1.2.7.1. Evolución hacia la evaluación en el nuevo sistema educativo

La LOE ampara una definición de evaluación que difiere de las concepciones avaladas por las leyes de educación precedentes. Una breve revisión genealógica permitirá ajustar los términos de su avance curricular:

Con anterioridad a la LOGSE se cultivaba la evaluación acreditativa en grados de dominio operativo-conceptual desde un enfoque cualitativo y con la finalidad exclusiva de titular. La evaluación se centraba solo en los resultados del aprendizaje (grado numérico de la consecución global de los objetivos de aprendizaje de los alumnos). Evaluación era sinónimo de control docente y evaluar equivalía a dictaminar calificación. En consecuencia, se desenvolvía del siguiente modo:

- Sus modalidades eran, por la temporalización, evaluación puntual por ciclos (la evaluación trimestral de carácter sumativo y la evaluación final de carácter acreditativo) y, por los agentes, heteroevaluación, ya que solamente el profesor evaluaba a sus alumnos.

- Sus instrumentos solían ser la intervención didáctica, la ficha de *control* del alumno, los exámenes o controles orales y escritos, los ejercicios de comprobación y la revisión del cuaderno de clase (reflejo de actividades de comandancia docente).

- El papel del profesor era dirigir: impartía sesiones magistrales sobre contenidos conceptuales (para la memorización) y operativos (para los ejercicios de comprobación) y era respetado por su "estatus" distante; observaba la consecuencia, adecuación y resultados, pero no atendía a la diversidad psicopedagógica del alumnado; y usaba el libro de texto y apuntes de lectura lineal y los dosifica gradualmente como temas independientes.

- El papel del alumno era convertirse en receptáculo aplicado, individualista y competitivo, pues aprendía con la finalidad de obtener título y trabajo, y a menudo se limitaba a memorizar conceptos y a ejercitar operaciones tendentes a la homogeneización cultural.

Desde la LOGSE advino una importante reforma educativa que inauguró el cultivo de la evaluación formativa en "funciones" o destrezas lingüísticas desde un enfoque cualitativo y con la doble finalidad de profesionalización y atención psicolingüística. A partir de entonces, la evaluación se centraría no solo en los efectos del aprendizaje sino también en sus procesos. Evaluación era sinónimo de valoración docente y evaluar equivalía a "reajustar" la programación al aprendiz en cuanto al funcionamiento del alumno ante la tarea, la detección de problemas y el refuerzo de logros. Su desenvolvimiento era el siguiente:

- Sus modalidades eran, por la temporalización, una evaluación procesual por regulación, ya que debía partir de una evaluación inicial (diagnóstica), seguir

con las evaluaciones trimestrales que constituían la evaluación continua en la medida que la nota sumativa de las parciales correspondía al proceso de formación, y acabar con la evaluación final, de tipo sumativo-apreditativo. Y por los agentes seguía vigente la heteroevaluación, donde el profesor evaluaba a sus alumnos y, si así lo deseaba, también ser evaluado en su didáctica por sus alumnos. También se empezaba a trabajar de modo incipiente con la autoevaluación y la coevaluación.

- Sus instrumentos eran la intervención didáctica, las fichas de *seguimiento* del alumno y una serie de pruebas orales y escritas: entre las primeras, coloquios, entrevistas y registros audiovisuales de exámenes, ejercicios y trabajos de investigación; entre las segundas, exámenes y ejercicios de comprobación, así como trabajos de investigación individual y cooperativa de tipo analítico, interpretativo y creativo. También se procedía a la revisión del cuaderno didáctico como reflejo de las actividades de comandancia docente y de iniciativas discentes.

- El papel del profesor era ser guía funcional: programaba conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales orientados hacia una docencia funcional y era respetado por su "eficacia" en el aula; observaba la conveniencia, la adecuación, la oportunidad y los resultados y adaptaba la programación a la diversidad psicopedagógica del alumnado; usaba libros de texto y apuntes de lectura lineal en combinación con las TIC y los dosificaba gradualmente como miscelánea.

- El papel del alumno era ser agente funcional hábil: aprendía para el futuro profesional por la combinación de bloques de contenidos operativos; los contenidos que incorporaba eran susceptibles de estandarización cultural; y recibía atención individualizada.

La LOE ha dado un paso decisivo sobre las leyes precedentes hacia la evaluación formativa en "competencias" desde un enfoque cualitativo y clara finalidad convergente con la Europa del Conocimiento. La ley vigente se centra en los procesos y

las estrategias constructivas del aprendizaje que ahora se materializan en los descriptores del nivel de competencia organizados como dinámica de orientación y regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los objetivos. Evaluación es sinónimo de valoración docente y discente y evaluar equivale a dar valor competente al aprendizaje. Así que estas son sus premisas de dinamización:

- Sus modalidades son, por la temporalización, semejantes a las estipuladas desde a LOGSE. Y por los agentes, se avanza sobre los planteamientos de aquella en el sentido de que también se insiste en promocionar la autoevaluación discente -donde el alumno asume los objetivos y criterios de evaluación de su aprendizaje en cada tarea para rectificar y transformar su conocimiento-, la autoevaluación docente –donde el profesor evalúa su práctica docente por el método de investigación-acción- y la coevaluación tanto entre alumnos como entre profesor y alumnos.

- Sus instrumentos son también semejantes a los recurridos desde la LOGSE, si bien ahora, en lugar de revisar el cuaderno didáctico, se revisa el portafolio, con toda la innovación metodológica que el uso del mismo comporta.

- El papel del profesor es ser mediador del aprendizaje autónomo del alumno: programa una metodología de fondo actitudinal democrático (saber ser) donde los conceptos (saber) son herramientas de trabajo procedimental (saber hacer) y es respetado por su "eficacia" y su "solidaridad"; como ocurría en la LOGSE, también observa la conveniencia, la adecuación, la oportunidad y los resultados del aprendizaje y adapta la programación a la diversidad psicopedagógica del alumnado; promueve las iniciativas creativas de las "inteligencias múltiples"; usa libros de texto con pretensión interactiva (hipertextos-TIC) y los dosifica gradual y estratégicamente a partir de tareas que dan juego a la inteligencia conectiva.

- El papel del alumno es ser agente social responsable de su aprendizaje: aprende a aprender para la vida humana y profesional por la combinación de las competencias básicas en la realización de tareas contextualizadas en situaciones reales e

imprevisibles; asume el conocimiento convergente como encuentro desde la heterogeneidad cultural; y recibe atención individualizada.

2.1.2.7.2. Metodologías de la evaluación de competencias

La evaluación por competencias implica un cambio de punto de vista con respecto a la evaluación habitual, pues si esta se suele hacer mirando hacia el pasado, es decir, hacia lo que los alumnos han aprendido, la nueva evaluación se hace mirando hacia el futuro, es decir, hacia el provecho vital que les reportará lo que han aprendido; por eso es netamente formativa y se debe entender como un proceso de desarrollo. Sin embargo, en muchos centros son tratadas como mera añadidura curricular que no altera el sistema de evaluación tradicional. Existe, pues, el reclamo de contrarrestar estos hábitos docentes con propuestas innovadoras donde las competencias básicas detenten un lugar preeminente en los planes de evaluación. Las normativas ministeriales apenas ayudan a ello debido a la ambigüedad de sus disposiciones, ya que son las evaluaciones de las asignaturas las que determinan la promoción de curso y titulación de etapa, y dejan abierta la posibilidad de que -si así se estima en el proyecto educativo de cada centro- un alumno titule siempre que haya adquirido las competencias básicas, para lo cual el tutor de cada grupo habrá preparado un informe para cada alumno donde consten los objetivos desarrollados durante el curso y su grado de evolución de las competencias básicas con indicación de cada una de ellas junto a la cual se indica el grado de adquisición (1. Poco / 2. Regular / 3. Adecuado / 4. Bueno / 5. Excelente).

A la hora de evaluar competencias, conviene tener presentes las condiciones propuestas por Carette (2007):

- La tarea debe ser *inédita* para que en su realización no existan asideros reproductivos ni de aplicación.
- La tarea debe ser *compleja* para que el aprendiz tenga que elegir y combinar los procedimientos aprendidos.
- Los aprendices deben dominar previamente los procedimientos para realizar la tarea.

- Se deben proponer pruebas de diagnóstico para indicar la situación de progreso en que están. No se trata solo de constatar si saben o no resolver la tarea, sino también de reflexionar sobre las dificultades encontradas al resolverlas.

Con la idea de que "la mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizando conocimientos", Antonio Bolivar (2010, p. 238) hace ver que el proceso de evaluación debe integrarse en el de aprendizaje. La trayectoria de desarrollo se evalúa durante el periodo de tiempo que se realizan tareas complejas que se resuelven con recursos oportunos. En el grado de dominio y de movilización de tales recursos reside el éxito de las tareas y la detección de cambios en el proceso evaluador. Conviene, pues, que la complejidad de las tareas sea creciente y que estas se planteen en situaciones reales.

"Un alumno es competente si es capaz de realizar una tarea que implica movilizar un conjunto de conocimientos y procedimientos adquiridos antes" (Bolívar, 2010, p. 244). La observación de ello se realiza de acuerdo con unos indicadores. Hace falta plantear indicadores de desarrollo para determinar la progresión de los aprendizajes y de las competencias con la dinámica de las tareas complejas. Y en el caso de indicadores "terminales", deben ser los criterios oficiales que deben haber conseguido todos los alumnos para lograr su acreditación.

Evaluar competencias no es evaluar habilidades, pues ser competente implica disponer de recursos y de la capacidad para movilizarlos. Las habilidades se corresponden con los recursos, pero además la competencia requiere sinergia para que los recursos tengan sentido en situaciones complejas tendentes a las que existen en la vida real.

Para trabajar la evaluación de las competencias básicas en el currículum, cada institución educativa debería tomar las siguientes decisiones precisadas por Casanova (2012, p, 42):

a. Plantear competencias concretas que deberán adquirir todos los alumnos, en cada uno de los niveles establecidos y en el grado que se considere pertinente.
b. Trabajar las mismas competencias por parte de todo el profesorado.

c. Evaluar las competencias definidas desde todas las áreas.
d. Optar por metodologías comunes y diversificadas que favorezcan la adquisición de las competencias previstas.
e. Definir modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan valorar las competencias logradas.
f. Interrelacionar las áreas curriculares, de modo que todos los contenidos contribuyan a alcanzar las competencias comunes.
g. Considerar las competencias como transversales entre sí: si se desarrolla correctamente una competencia, se están consiguiendo –en mayor o en menor medida- aprendizajes relacionados con otras.
h. Favorecer el aprendizaje para aprender y la autonomía personal para recrear el aprendizaje desde todas las áreas y con la totalidad del profesorado.

En coherencia, la metodología de la evaluación para aplicar el citado protocolo podría contar con las siguientes oportunidades de garantía organizativa (Casanova, 2012, p. 136):

- Paradigma evaluador: cualitativo
- Método: inductivo-descriptivo
- Técnicas de recogida de datos.- Observación / Entrevista /Sociometría / Encuesta / Trabajos del alumnado
- Técnicas de análisis de datos.- Triangulación / Examen de contenido
- Instrumentos.- Anecdotario / Lista de control / Escala de valoración / Cuestionario / Sociograma; Psicodrama / Diario / Grabación
- El portafolios: recopilación de la historia académica
- El informe de evaluación

Explica la autora que la "lista de control" (cuadro de doble entrada que recoge a la izquierda cada competencia y sus indicadores de consecución y arriba los alumnos evaluados, y que permite marcar en el lugar de cruce entre ambos aquellos casos donde se consiga un indicador específico) sirve para valorar no el proceso de consecución sino lo que ya se ha conseguido. El hecho de que no se consiga de modo generalizado alguno de los indicadores revelaría que la tarea diseñada por el profesor no lo fomenta. Y el hecho de que exista algún alumno que no obtenga las anotaciones de sus

compañeros revelaría un problema concreto que habría que atajar de modo individualizado.

En cuanto a la "escala de valoración" (cuadro que refleja a la izquierda todas las microcompetencias o indicadores que se evalúan y arriba la gradación) -por otros autores llamados "rúbricas" o matrices de evaluación con escalas progresivas- permite describir la evolución general de la adquisición de cada competencia. Se necesitaría entonces una escala para cada alumno. Y la gradación propuesta por Casanova se basa en el grado de iteración: siempre / muchas veces / algunas veces / nunca.

En otros equipos de investigación la gradación de las escalas de niveles de competencia se basa en el grado de excelencia, como ocurre con el Ministerio de Educación de Québec, que distingue entre "sobresaliente" cuando sobrepasa las exigencias, "asegurada" cuando satisface las exigencias, "aceptable" cuando las satisface de modo mínimo, "poco desarrollada" si está por debajo de lo esperado y "muy poco desarrollada" si es mínima (Bolívar, 2010, p. 256). Estas escalas aportan valoraciones globales que permiten juicios cualitativos y consisten en aplicar niveles a la estipulación docente del desarrollo de la competencia en el programa de formación.

Respecto a la "triangulación" entendida como diversos medios para comprobar objetivamente un dato determinado (en este caso, un objetivo o una competencia), Casanova entiende se puede aplicar cualquiera de los siguientes tipos en el caso de las competencias básicas, ya que deben ser trabajadas por todos los profesores y estarán en todas las áreas curriculares (Casanova, 2012, p. 141):

Tipología	Procedimiento de aplicación
Triangulación de fuentes	Obtención de información de diversa procedencia: documentos, familias, alumnado, profesorado...
Triangulación de evaluadores	Obtención de los mismos datos por parte de varios sujetos evaluadores (profesores, investigadores...)
Triangulación metodológica	Utilización de distintas estrategias para hallar y comprobar una información: métodos, técnicas (observación, encuesta, entrevista, sociometría...), instrumentos (listas de control, anecdotario, sociograma, cuestionario...).
Triangulación temporal	Realización del estudio u obtención de datos en diferentes tiempos o momentos del curso escolar.
Triangulación espacial	Realización del estudio u obtención de datos en diferentes lugares o espacios del centro docente.

Tabla II.4. Triangulación de las competencias básicas (Casanova, 2012)

Cuestión metodológica también es la conexión curricular entre competencias básicas, objetivos y criterios de evaluación. Por su parte, Casanova propone partir del currículum oficial de cada comunidad autónoma, para estudiar cada objetivo de área y anotar qué competencias se trabajan con él. Si se formulan indicadores de logro para cada competencia, conviene trabajarlos de modo global para evitar el conductivismo cerrado y dirigista que entorpecería su virtud interdisciplinar (Casanova, 2012, p. 149).

Al respecto, importa tener presente que tales indicadores son concreciones operativas de los criterios de evaluación. En estos términos son definidos por Bolívar (2010, p. 263): "Los criterios de evaluación deben ser *operativizados* en indicadores. Los primeros suelen moverse en un enunciado general y abstracto, por lo que debe precisarse lo que el criterio significa y, particularmente, los elementos concretos que podrían ser observados, que manifiesten en qué grado se han logrado". Por su parte, Vázquez Fernández y Ortega Osuna (2011, p. 73) también indican que "los indicadores han de formularse teniendo en consideración los descriptores de etapa establecidos y los criterios de evaluación de las materias". Los indicadores de logro deben ser tenidos en cuenta a la hora de planificar el trabajo de aula basado en tareas. Estarán bien formulados cuando garanticen un tratamiento gradual y progresivo desde la formulación básica de las dimensiones de la competencia hasta otras más complejas y desarrolladas.

El plan de evaluación de las competencias podría seguir las siguientes fases de trabajo docente señaladas por Casanova (2012, p. 150):

1. Estudio de los vínculos entre las competencias y las áreas de conocimiento de cada etapa, ciclo y curso.
2. Establecimiento de indicadores de la competencia que el alumnado deberá dominar al final las etapas educativas de primaria y secundaria obligatoria. Los indicadores son rasgos que sirven para comprobar hasta qué punto la actuación se corresponde con las expectativas de funcionamiento ideal. Su formulación responde a los criterios de relevancia, claridad, concreción y operatividad.

3. Secuenciación de los indicadores de etapa para los ciclos o cursos correspondientes.
4. Acuerdo sobre el empleo de los indicadores de todas las competencias básicas por parte de todos los profesores que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos, ponderando la incidencia que cada área tendrá en la consecución de cada competencia.
5. Elaboración de los registros en los que anotar las consecuciones progresivas de los indicadores establecidos.
6. Selección de metodologías apropiadas para el trabajo por competencias, que permitan valorarlas durante su desarrollo.
7. Aplicación de un modelo de evaluación continua y formativa que permita reajustes durante su implementación en el aula.
8. Puesta en común de los resultados que se va alcanzando para adaptar los indicadores a la realidad.

Sus razonamientos textuales sobre la correcta evaluación de todas las competencias básicas por parte de todas las áreas de conocimiento merecen atención por la claridad y madurez de ideas:

> Este planteamiento refuerza la coherencia educativa y discursividad ante el alumnado y favorece el logro de las competencias, que n se trabajan de forma aislada y sin sentido, sino que se enfocan desde diferentes ángulos curriculares, lo que permite su mejor aplicación a la vida real y contextualizada de los estudiantes. Interviene de esta manera todo el profesorado, lo cual hace posible la triangulación de los datos de evaluación registrados (garantizando la objetividad de la evaluación) y, también, la interrelación disciplinar, que, insisto, ofrece una visión con sentido de los aprendizajes alcanzados. (Casanova, 2012, p. 152)

No debe olvidarse que toda evaluación debe presentar la causa y la finalidad de la misma, los contenidos y la metodología que se va a emplear, así como los indicadores que servirán como criterios para valorar las realizaciones de los alumnos. Así que, a la hora de elaborar una prueba de evaluación, conviene tener presentes las siete etapas recomendadas por el grupo de la Universidad de Lovaina (Gerard, 2008): primera, especificar los objetivos de la prueba y su demarcación; segunda, determinar

la competencia que se va a evaluar a partir de una situación y para una disciplina y nivel precisos; tercera, plantear una situación de integración para tal competencia; cuarta, reparar en que los parámetros de la situación coinciden con los de la familia de situaciones de evaluación previstas; quinta, verificar si la situación moviliza los recursos adecuados y previamente aprendidos; sexta, atender a los criterios de evaluación de la competencia y diseñar la prueba de modo que tales criterios puedan ser evaluados con los indicadores adecuados; séptima, cerciorarse de que la situación de evaluación reúne todas las características.

Para evaluar la adquisición de las competencias suelen utilizarse criterios como estos que Bolívar (2010, p. 260) ha extrapolado del estudio de Roegiers *L´école et l´évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*:

- Volumen de la realización
- Pertinencia de la producción (adecuación a lo estipulado)
- Interpretación correcta de la situación-problema
- Utilización correcta de los conceptos y procedimientos de la disciplina
- Coherencia (semántica) de la producción
- Corrección sintáctica
- Carácter completo de la respuesta
- Originalidad de la producción, creatividad
- Precisión
- Presentación adecuada.

Roegiers se adscribe al grupo de la Universidad de Lovaina, que propone para evaluar las competencias la necesidad de que al alumno se le brinden como mínimo tres ocasiones independientes para demostrar una competencia en cada criterio; de modo que el éxito de adquisición adviene cuando el alumno demuestra su dominio al menos en dos de las tres ocasiones.

Por último, cabe resaltar una de las apuestas más innovadoras en la evaluación de las competencias básicas: aquellas que se realizan a través de tareas integradas, ya sean disciplinares multidisciplinares, las cuales permiten organizar objetivos y

contenidos de enseñanza en torno a tales competencias. Al respecto, explican Vázquez y Ortega (2011, p. 76) que se necesita definir con claridad tanto las operaciones mentales (razonar, argumentar, crear...) que entran en juego, en tanto que elemento esencial de todo aprendizaje o competencia, como el contexto en el que esa tarea o tareas se han de aplicar, para así determinar las situaciones de aprendizaje y la secuencia de actividades que se precisan". En tal caso también hay que concretar los niveles de logro a partir de los criterios de evaluación. Y la secuencia de procedimientos evaluadores empezará por establecer las tareas y actividades que componen la gran tarea, seguirá por vincular los indicadores de logro de las competencias básicas y acabará por valorar con posterioridad el grado de desarrollo de las competencias implicadas tras acabar la intervención didáctica y recoger los resultados de aprendizaje.

2.1.2.7.3. La evaluación de diagnóstico de las competencias básicas

Las pruebas de diagnóstico se efectúan obligatoriamente en los centros educativos españoles a los alumnos que finalizan el segundo ciclo de educación primaria y el primer ciclo de educación secundaria obligatoria para recoger información sobre el grado de adquisición de conocimientos curriculares por parte de los discentes. Recordemos que, en relación con las competencias básicas, La LOE establece en su título IV el propósito de realizar pruebas de evaluación basadas en competencias, concretadas en diversos artículos:

- Art. 21.- Precisiones sobre la evaluación de diagnostico en Educación Primaria.
- Art. 29.- Precisiones sobre la evaluación de diagnostico en Educación Secundaria Obligatoria.
- Art. 144.- Precisiones sobre las evaluaciones generales de diagnostico por parte del Estado y de las Administraciones Educativas con competencias.
- Art. 147.- Precisiones sobre la difusión del resultado de las evaluaciones por parte del Gobierno central).

Existen dos tipos de evaluaciones de diagnóstico de las competencias básicas del alumnado dispuestos por la LOE:

- Las evaluaciones generales de diagnóstico de carácter *muestral,* que se destinan a la obtención de datos representativos procedentes de alumnos y centros, de las Comunidades Autónomas y del conjunto del Estado con la aplicación de pruebas externas a los centros seleccionados. Son responsabilidad del Instituto de Evaluación y de los organismos correspondientes de las Administraciones educativas.

- Las evaluaciones de diagnóstico de carácter *censal*, que se realizan en todos los centros y tienen función formativa de tipo interno que sirve como orientación para los centros y como información para las familias. Las Administraciones educativas contribuyen al desarrollo y al control de estas evaluaciones proporcionando modelos y apoyos a los centros.

Los artículos 21 y 29 de la LOE estipulan que las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo son el marco de referencia para las evaluaciones de diagnóstico. Las administraciones educativas detentan la potestad de aprovecharlas convenientemente para tal efecto. Y ya que la finalidad de ambas es dotar de mejor calidad a la educación a partir del conocimiento de la situación real del sistema educativo, las administraciones educativas deberán proporcionar planes de mejora y medidas de apoyo y también los centros tomarán las decisiones oportunas contando con el análisis de resultados por parte del profesorado y de los consejos escolares.

En efecto, ya sea censal o muestral, importa subrayar que el fin de tal evaluación no es fiscalizador sino diagnóstico, es decir, no controlador sino conocedor de la situación para elaborar planes de mejora. De hecho, en punto 3 del mencionado artículo 144 se indica que está prohibido hacer *rankings* de centros con tales datos. Y como bien señala Bolívar (2010, pp. 266-267), "Justamente por ese carácter diagnóstico y no final, se hace dos años antes de terminar la etapa, para que las Administraciones educativas puedan tomar medidas oportunas a partir de los resultados de la evaluación, con el fin de garantizar una equidad educativa". La finalidad de esta diagnosis debería ser doble:

por un lado, conocer el grado en que la escuela prepara para la vida y se forma a los alumnos como ciudadanos en contextos democráticos; por otro, ofrecer información para que los centros puedan analizar y mejorar sus proyectos y prácticas educativas y para que la Administración mejore su política en este sentido.

Repárese también en que existen dos modalidades de evaluación diagnóstica censal: la de carácter interno, que es aplicada, corregida e interpretada por el profesorado del centro, y la de carácter externo y estandarizado, que es aplicada, corregida e interpretada por un equipo externo proveniente de los órganos autonómicos que a su vez son coordinados por el Instituto de Evaluación, y cuyas pruebas son las mismas en todos los centros. Ambas modalidades de evaluación coinciden en su procedimiento: partir de los criterios de evaluación de las áreas y materias para evaluar los grados de adquisición de las competencias básicas y dejar constancia de ello en el expediente del alumno. Sin embargo, difieren en cuanto al hecho de que la evaluación interna nace de la confluencia de las competencias básicas en el currículo del área/materia, atañe a todos los elementos del currículo, concede diferentes oportunidades de evaluación a cada competencia y tiene en cuenta los aprendizajes formales, informales y no formales; y, en cambio, la evaluación externa necesita los aspectos competenciales de todas las áreas y materias para elaborar una prueba única de cada competencia básica, atañe solo a tales aspectos equilibra la importancia de todos los elementos de la competencia, y solo tiene en cuenta los aprendizajes formales. Ya sea por una vía u otra, corresponde al organismo evaluador autonómico realizar el análisis global de los resultados.

Las pruebas correspondientes a las evaluaciones generales de diagnóstico del Instituto de Evaluación -actual Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)- de cuarto curso de Educación Primaria en el año 2009 y de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria en el año 2010, así como el marco de la evaluación dispuesto en el año 2009 constan en el portal educativo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/evaluacion-diagnostico.html.

Por parte del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación se estipuló que la evaluación general de carácter muestral de competencias básicas se ceñiría a un

marco general de referencia, el *Marco General de Diagnóstico* (MEC, 2009), que proporciona la definición y las finalidades, los fundamentos legales y los procedimientos de difusión de resultados y de conclusiones con datos representativos del conjunto del Estado y de las comunidades autónomas.

Dicho *Marco* subraya que el Anexo I de los Reales Decretos sobre enseñanzas mínimas presenta el perfil educativo de cada competencia y que en el currículo correspondiente a las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria se presenta la información de las áreas de conocimiento que permitirá el desarrollo de las competencias (MEC, 2009, p. 61):

> Paralelamente se advierte que el currículo se estructura en torno a áreas de conocimiento, es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitirán el desarrollo de las competencias en esta etapa. Así pues, en cada área se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación sirven de referencia para valorar el progreso en su adquisición.

Por su parte, a fin de agilizar la evaluación, el *Marco General de Diagnóstico* también aporta una versión desarrollada del Anexo I de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, pues estructura la presentación de cada una de las competencias en cinco apartados analíticos: definición, finalidad, conocimientos, destrezas y actitudes; todo lo cual consta en el anexo II de dicho *Marco* (MEC, 2009, pp. 62-69). También concede una importancia destacada a la competencia en comunicación lingüística, pues le dedica todo el anexo III (MEC, 2009, pp. 71-100), y en él indica pormenorizadamente la presentación de esta competencia básica, sus dimensiones (contextos y situaciones, procesos, bloques de contenidos y actitudes), los cuadros de relaciones (aquellos en los que se relacionan, a través de los criterios de evaluación, los procesos y los bloques de contenidos; y las tablas resumen de las actitudes y su relación con los criterios de evaluación), la matriz de especificaciones con respecto a la competencia desde la comprensión lectora y la expresión escrita), y, por último, un ejemplo de unidad de evaluación para Educación Primaria. Los mismos apartados de contenidos dedica en el

anexo IV para la competencia matemática (MEC, 2009, pp. 101-117), en el anexo V para la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico (MEC, 2009, pp 119-138) y en el anexo VI para la competencia social y ciudadana (MEC, 2009, pp. 139-156). El resto de las competencias básicas no son analizadas.

Interesan especialmente las directrices del *Marco General de Diagnóstico* sobre las dimensiones de las competencias básicas necesarias para emprender la mencionada evaluación de diagnóstico. Estas dimensiones se reúnen en tres elementos: primero, las situaciones y contextos de aplicación; segundo, los procesos cognitivos que debe trabajar el alumno para aplicar el conocimiento en situaciones y contextos reales; los conocimientos, tercero, las destrezas y las actitudes que el alumnado ha aprendido significativamente tanto en situaciones escolares como familiares. Entre ellos, el que más nos interesa resaltar ahora es el segundo, pues a través de los procesos cognitivos cabe la posibilidad de ponderar el tipo de actividades incardinadas a las tareas complejas.

Para la competencia en comunicación lingüística, el *Marco* ha diseñado una tabla exclusiva de procesos cognitivos debido a que se trata de la competencia instrumental prioritaria para vehicular en el lenguaje los saberes de otras competencias. Por tanto, distingue entre las dos fases de la comunicación lingüística, de las cuales emanan las destrezas lingüísticas básicas: el área de comprensión oral y lectora y el área de expresión oral y escrita. A cada área se le han asignado los procesos cognitivos básicos en los que se apoya la evaluación. Ello queda ordenado en esta tabla (MEC, 2009, p. 76):

COMPETENCIA COMUNICATIVA									
Comprensión					**Expresión**				
						Textualización			
Aproximación e identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión y valoración	Transferencia y aplicación	Planificación	Coherencia	Cohesión	Adecuación	Revisión y presentación

Tabla II.5. Procesos cognitivos de la competencia comunicativa (MEC, 2009)

En cuanto a la competencia matemática, la tabla de niveles cognitivos y sus descriptores también es muy específica y de gran utilidad general (MEC, 2009, p. 103):

REPRODUCCIÓN		CONEXIÓN		REFLEXIÓN	
Acceso Recordar y reconocer términos, hechos, conceptos elementales de un ámbito de conocimiento.	**Comprensión** Captar el sentido y la intencionalidad de textos de lenguajes específicos, códigos relacionales e interpretarlos.	**Aplicación** Seleccionar, transferir y aplicar información para resolver problemas con cierto grado de abstracción.	**Análisis y valoración** Examinar y fragmentar la información en partes, encontrar causas y motivos, realizar inferencias, y encontrar evidencias para generalizaciones.	**Síntesis y creación** Compilar información y relacionarla, establecer nuevos patrones, descubrir soluciones alternativas.	**Juicio y regulación** Formular juicios con criterio propio, cuestionar tópicos y exponer y sustentar opiniones fundamentándolas.
Nombrar, definir, encontrar, mostrar, imitar, deletrear, listar, contar, recordar, reconocer, localizar, reproducir, relatar.	Explicar, ilustrar, extractar, resumir, completar, traducir a otros términos, aplicar rutinas, seleccionar, escoger.	Clasificar, resolver problemas sencillos, construir, aplicar, escoger, realizar, resolver, desarrollar, entrevistar, organizar, enlazar.	Comparar, contrastar, demostrar, experimentar, planear, resolver problemas complejos, analizar, simplificar, relacionar, inferir, concluir.	Combinar, diseñar, imaginar, inventar, planificar, predecir, proponer, adaptar, estimar.	Criticar, concluir, determinar, juzgar, recomendar, establecer criterios y/o límites.

Tabla II.6. Procesos cognitivos de la competencia matemática (MEC, 2009)

Los procesos mostrados en el *Marco* para la competencia en Conocimiento e interacción con el mundo físico son (MEC, 2009, p. 122):

Identificar temas científicos	Reconocer preguntas o problemas sobre los cuales es posible investigar científicamente, identificar palabras clave para buscar información relacionada con el mundo físico o la interacción con él, y reconocer las características clave de la indagación científica
Explicar científicamente fenómenos del mundo físico	Aplicar conocimientos sobre el mundo físico a una situación dada, describir fenómenos del mundo físico de forma científica, interpretar fenómenos de forma científica y predecir cambios, e identificar convenientemente descripciones, explicaciones y predicciones en relación con el mundo físico.
Utilizar pruebas científicas	Comprende interpretar pruebas científicas, identificar las suposiciones, las pruebas y los razonamientos que hay detrás de las conclusiones, elaborar y comunicar conclusiones, y reflexionar sobre las implicaciones sociales de los desarrollos científicos y tecnológicos

Tabla II.7. Procesos cognitivos de la competencia en Conocimiento e interacción con el mundo físico (MEC, 2009)

Los procesos reconocidos para la competencia social y ciudadana son (MEC, 2009, p. 141):

Utilizar la información: obtener, analizar y sintetizar la	Realizar observaciones, analizar críticamente la información, y reorganizar y sintetizar La información recogida

información	
Comprender los hechos sociales: analizar, explicar e interpretar los hechos Sociales	Explicar e interpretar situaciones y hechos personales y sociales; analizar críticamente situaciones y explicar hechos sociales a partir de su origen e interrelación causal. Identificar y evaluar las posibles interpretaciones de los hechos sociales. Realizar predicciones de las consecuencias y de la evolución de situaciones y hechos sociales.
Convivir en sociedad: comunicarse, dialogar y participar	Se trata de expresar las propias ideas, defender y asumir los puntos de vista propios, con autonomía y de acuerdo con el propio sistema de valores. Comprender y respetar el punto de vista de los otros, y utilizar el diálogo para favorecer los acuerdos. Tener en cuenta las motivaciones e intereses individuales y colectivos, para explicar los hechos sociales, avanzar en el diálogo, etc. Trabajar en equipo y colaborar con los demás. Participar en la toma de decisiones de grupo, favorecer los acuerdos y asumir sus obligaciones

Tabla II.8. Procesos cognitivos de la competencia social y ciudadana (MEC, 2009)

La formulación más progresiva y lógica, y por tanto universal, es la de la competencia matemática. Las otras competencias llevan los procesos mentales al terreno de las metodologías específicas de las disciplinas, especialmente en los casos de las competencias de conocimiento e interacción con el mundo físico y social y ciudadana. Como nosotros no vamos a realizar una evaluación de diagnóstico y lo que pretendemos es desarrollar las competencias básicas, tendremos presentes, de modo general, las clasificaciones procesuales de las competencias comunicativa y matemática.

En cuanto a la duración de este plan evaluador, se ha pretendido que en un ciclo de nueve años que acabaría en 2015 estas pruebas vayan dirigidas a todas las competencias básicas, pero hasta el presente se están ejerciendo evaluaciones parciales en dos o tres competencias como la referida a la comunicación lingüística en lengua española, la matemática o la del conocimiento e la interacción con el mundo físico. El proceso de implantación de la evaluación de diagnóstico comenzó en el periodo 2007-2008 al confeccionarse las baterías de ítems por grupos de expertos y realizar una aplicación piloto de las pruebas generales de diagnóstico en algunos centros para analizar problemas y requisitos. Con esta base, se efectuaron las pruebas en Educación Primaria y en ESO durante el curso 2008-2009 en centros Piloto antes de su generalización en Educación Primaria en el curso 2008-2009 y en Educación Secundaria en el curso 2009-2010. El propósito es que las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo se efectúen cada tres años procurando que no

coincidan las evaluaciones de Educación Primaria con las de ESO y que cualquiera de estas tampoco coincida con las evaluaciones internacionales PISA y PIRLS.

A la hora de efectuar la evaluación muestral trienial de cada etapa, se pretende evaluar siempre la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, una de las cuales será valorada como competencia principal y las otras dos como complementaria; así en el ciclo de los tres trienios cada una de estas tres competencias habrá sido evaluada como principal una vez. También se estipula que la competencia de tratamiento de la información y competencia digital se evalúe al menos dos veces durante el ciclo. Y se prevé que el resto de las competencias sean evaluadas en el ciclo una vez como mínimo.

En la Región de Murcia, en 2007 surgió la iniciativa precursora de evaluar en 6º de Primaria las destrezas básicas en Lengua y Matemáticas. Las pruebas se aplicaron en todos los centros sostenidos con fondos públicos de la Región. Con posterioridad se han realizado las siguientes pruebas en Educación Primaria y Educación Secundaria: evaluación de la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico y de la competencia en comunicación lingüística durante el curso 2008-2009; evaluación de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática en el curso 2009-2010; evaluación de la competencia cultural y artística y de la competencia matemática en el curso 2010-2011; y evaluación de la competencia en comunicación lingüística y en conocimiento e interacción con el mundo físico en el curso 2011-2012. En el portal educativo "educarm" de la Consejería de Educación, Formación (http://www.educarm.es/portal/admin/webForm.php?aplicacion=EDUCARM_MUNDO_MATEMATICO&mode=visualizaAplicacionWeb&web=158&ar=1111&zona=CENTROS&menuSeleccionado=) constan los cuadernillos de dichas pruebas y las del resto de las Comunidades Autónomas del territorio español. La tendencia generalizada ha sido evaluar entre dos y cuatro competencias en cada estudio diagnóstico y prepara para cada competencia un cuadernillo exclusivo, excepto en los cuadernillos de Castilla-La Mancha, que contienen ítems de diversas competencias con la intención de combatir la idea de que detrás de la competencia está el área curricular (Fernández y Múñiz, 2011, p. 7) y plantean la evaluación en todas las competencias básicas durante todos los años y para todos los alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria. La

configuración de cuadernillos por parte de las editoriales responsables de libros de texto siguen estos patrones desde la propuesta de trabajar en torno a centros de interés, como ocurre con la colección de doce cuadernillos titulada *CONtextos para competencias básicas* realizados por Amparo Escamilla González (2010) para la editorial Edelvives.

En conformidad con los aspectos contemplados en dicho *Marco de la evaluación general de diagnóstico* el Instituto de Evaluación del MEC ha publicado el informe de resultados de la Evaluación General de diagnóstico correspondiente a Educación Primaria (MEC, 2010a) y Educación Secundaria (MEC, 2010b), donde se muestran los instrumentos evaluadores y los indicadores pertinentes, así como los resultados obtenidos en cada una de las competencias evaluadas para cada comunidad autónoma en los territorios administrados por el Ministerio de Educación español, ataviados con gráficos de rendimiento, y en relación con los contextos sociales, económicos y culturales, así como teniendo en cuenta los datos suministrados por cuestionarios dirigidos a familias, profesores y directores del centro educativo. Su diseño de los materiales de la prueba ha contado con un cuadernillo para el alumno que contiene las pruebas u espacios indicados para consignar las respuestas, la posibilidad de realizar grabaciones en audio para evaluar la competencia en comunicación oral, un manual de instrucciones para los administradores de las pruebas con normas de aplicación y plantillas de corrección así como hojas para anotar incidencias, y una serie de criterios de corrección y puntuación para generar exactitud en la evaluación de todos los ítems.

El modelo de evaluación en las competencia básica, y en especial el destinado a la comunicación lingüística se inspira en el planteamiento contextual que se diseñó en PISA en cuanto a temáticas, situaciones y tipología textual. He aquí el cuadrante suministrado por el informe de evaluación general de diagnóstico para la evaluación de dicha competencia en Educación Secundaria Obligatoria (MEC 2010b, p. 23):

Comprensión lectora	**Comprensión oral**	**Expresión**
Temática: históricos, sociales, de actualidad, sobre la naturaleza, temas escolares, temas familiares, oficios, información científica y técnica, información sobre hechos o acontecimientos destacables.	**Temática:** información divulgativa de carácter científico y técnico, temas sociales, informaciones de actualidad, presentaciones de tareas para su realización, temas escolares.	**Temática:** fenómenos naturales, demografía, rasgos de las sociedades, mundo de la subjetividad (ideas, sentimientos, emociones), hechos de actualidad, informes sobre tareas, ámbito académico y escolar.
Situaciones: vida cotidiana, relaciones sociales, situaciones próximas a la	**Situaciones:** presentación de un proyecto, presentación de un plan de	**Situaciones:** vida cotidiana, relaciones

experiencia del alumnado. **Tipo de texto:** continuos, discontinuos, visuales, gráficos. **Formas, tipologías y géneros:** descripción, narración, exposición, argumentación, textos publicitarios y periodísticos (crónicas, noticias), instructivos, artículos de diccionario, enciclopedia, glosario o web, textos literarios(cuento, poema, texto teatral). **Vocabulario:** terminología básica específica de las distintas áreas, usos coloquiales y formales, registro divulgativo. **Modelos de texto:** planteamientos de problemas, noticias, crónicas, normas, avisos, comunicaciones, artículos de diccionario, glosarios, enciclopedias, webs, declaraciones públicas, instrucciones sencillas, textos dialogados.	trabajo, temas próximos a la experiencia del alumnado y al ámbito académico. **Tipo de texto:** audiovisual, oral. **Formas, tipologías y géneros:** descripción, narración, disertación, argumentación, géneros periodísticos (noticia, crónica), documental, publicidad, exposiciones, instrucciones. **Vocabulario:** terminología específica básica de distintas áreas del conocimiento, usos coloquiales y formales, registros divulgativos. **Modelos de texto:** presentación de una tarea, instrucciones, declaraciones públicas, avisos, normas, noticias, diálogos.	sociales, ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, situaciones personales, sociales y culturales destacables, participación en el ámbito público, desarrollo de proyectos, planteamiento y resolución de problemas, situaciones de intercambio comercial, participación en foros. **Tipo de texto:** continuo, discontinuo, visual y gráfico. **Formas, tipologías y géneros:** argumentaciones, descripción, narración, exposición, publicitarios, periodísticos (crónicas, noticias), literarios (relato breve, poema). **Vocabulario:** vocabulario específico básico de las distintas materias, registro coloquial, registro formal, registro técnico y académico. **Modelos de texto:** memorias, informes sobre tareas realizadas, cartas de solicitud, resúmenes, breves exposiciones, glosarios, documentos técnicos, documentos que integren información textual, imágenes y gráficos, textos propios del ámbito personal, textos dialogados.

Tabla II.9. Evaluación de la competencia en comunicación lingüística en la ESO (MEC, 2010)

En el caso de Educación Primaria los contextos y situaciones quedan planteados con más sencillez (MEC 2010a, p. 17):

	Comunicación lingüística para uso particular	**Comunicación lingüística para uso privado**	**Comunicación lingüística para uso educativo**	**Comunicación lingüística para uso ocupacional**
Contextos	La familia, los amigos y el individuo consigo mismo.	La organización social.	Ámbito de aprendizaje.	Práctico: aplicaciones, uso de objetos…
Finalidad	Las relaciones con los demás en el ámbito de los sentimientos y en la curiosidad y afición por la lectura y la expresión oral y escrita.	Ser informado e informar sobre acontecimientos públicos.	Aprendizaje	Saber hacer
Temática textual	Cartas, ficción, biografías, poesías…	Avisos, regulaciones, programas, panfletos, formularios, anuncios…	Libros de texto, mapas, esquemas, tablas, gráficos…	Instrucciones, manuales, programas, memorandos, informes…

Tabla II.10. Evaluación de la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria (MEC, 2010)

Por lo que respecta a la definición de los procesos de comprensión, en el informe de evaluación general de diagnóstico tanto para Educación Primaria (MEC 2010a, pp. 18-19) como para Educación Secundaria Obligatoria (MEC 2010b, p. 55) se expresa lo siguiente:

Aproximación e identificación *Capacidad para buscar, localizar, seleccionar y extraer una información de un texto, más concretamente de fragmentos aislados de información relevante. Para encontrar el fragmento de información necesario es posible que el lector tenga que procesar más de un fragmento de información.*	Para localizar la información el alumnado debe cotejar lo que se pregunta con la información literal o equivalente del texto. La localización de información se basa en el propio texto y en la información explícita contenida en él. Las tareas de localización también implican un cierto nivel de ambigüedad y de complejidad como encontrar información equivalente que puede implicar una clasificación o discriminar entre información parecida.
Organización *Capacidad para identificar la idea general de un texto a partir de las partes específicas e independientes del mismo.*	Una lectura general permite tener una idea global del texto y decidir si este responde al objetivo de la lectura. Por tanto, el lector tiene ciertas hipótesis previas o ideas formadas sobre el texto a partir de una primera impresión y de sus reflexiones. La capacidad para identificar el tema o mensaje principal y la intención general del texto implica el establecimiento de una jerarquía entre ideas y la elección de las más generales, o lo que es lo mismo, distinguir entre ideas principales y las secundarias. También supone la capacidad de seleccionar o elaborar un título o una reflexión escrita sobre el texto, explicar el orden de instrucciones simples, la identificación de las partes principales, la descripción del personaje principal, el escenario o el ambiente de una historia, la identificación del tema o mensaje del texto.
Reflexión y Valoración *Capacidad para relacionar bien el contenido de un texto con el conocimiento y las ideas previas, bien la forma con su utilidad y con la actitud e intención del autor.*	Para reflexionar sobre el contenido se deben evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con la información previa o con la que se encuentra en otros textos. Para ello es preciso aportar pruebas o argumentos externos al texto, evaluar la importancia de fragmentos de información o pruebas concretas, establecer comparaciones con normas morales o estéticas, fragmentos alternativos de información que sirvan para reforzar la postura de un autor o que evalúe la validez de las pruebas o de la información que aporta el texto. Reflexionar sobre la forma requiere un distanciamiento del texto, una consideración objetiva de este y una evaluación de su calidad y conveniencia, lo que supone una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor y la lógica para lo que el conocimiento de elementos como la estructura del texto, el estilo y el registro desempeñan un papel importante.
Integración e interpretación *Capacidad para relacionar las distintas partes de un texto para lo que se precisa comprender la interacción entre la cohesión local y global del texto y esto requiere procesar desde una secuencia compuesta de tan solo dos oraciones recurriendo a la cohesión con marcadores de cohesión («en primer lugar» y «en segundo lugar»), hasta establecer relaciones de causa/efecto sin marcadores explícitos.*	Realizar deducciones (que dependen, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo por parte del lector) sobre la intención del autor, el significado por el contexto, etc.; comparar y contrastar información integrando dos o más fragmentos de información del texto; identificar el motivo o la intención de un personaje concreto, la causa y su efecto… son otros aspectos de esta dimensión.
Transferencia y	El proceso supone, que el lector ha asimilado la información que le

aplicación *Capacidad para adaptar, aplicar, diseñar, inventar, recrear o relacionar la información de modo diferente para generar nuevos patrones, proponer soluciones alternativas o avanzar incrementando cualitativamente la información que proporciona el texto.*	proporciona el texto, que es capaz de manejarla de modo autónomo y que puede transformarla y aplicarla a situaciones nuevas o diversas. No se trata tan solo de manejar la información que proporciona el texto sino también de utilizarla para aplicarla a situaciones distintas, es decir, de aprehender el sentido del texto y extenderlo a realidades distintas de aquellas que lo motivan. En definitiva, se trata de un proceso de adquisición y aplicación de conocimiento a partir de una fuente textual concreta y, en ese sentido, la información que proporciona el texto de partida ha de verse globalmente incrementada.

Tabla II.11. Procesos de comprensión para Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2010)

En cuanto a la definición de los procesos de expresión escrita, en el informe de evaluación general de diagnóstico tanto para Educación Primaria (MEC 2010a, pp. 19) como para Educación Secundaria Obligatoria (MEC 2010b, p. 56) se expresa lo siguiente:

Coherencia	La coherencia lingüística alude a la progresión temática de las ideas que aparecen en el texto, hace referencia a la confección de un texto unitario y, a su vez, organizado en partes de forma que la información que aparezca resulte inteligible. Además, tiene en cuenta de qué forma progresa la información a lo largo del texto.
Cohesión	La cohesión es una propiedad semántica del discurso referida a las relaciones de sentido que existen dentro de un texto. Pertenece a la estructura misma de la lengua, no es un elemento externo a la misma. Es, por tanto, un proceso que se basa en la concordancia y corrección verbal, la concordancia de género, el uso de nexos adecuados y la correcta puntuación del texto. La mayor diferencia entre coherencia y cohesión es que esta tiene que ver con relaciones semánticas del nivel de la palabra, mientras que la primera con procesos discursivos que no siempre están relacionados con material lingüístico.
Adecuación	Tiene que ver con el uso de un registro adecuado a la situación a la que se destina el texto o la utilización de los recursos expresivos que sean necesarios. Por otro lado, tiene que ver también con destrezas relativas a la capacidad para ajustar el contenido del texto elaborado a un contexto preciso en cuanto a la precisión léxica, la combinatoria semántica, la corrección gramatical y el mantenimiento constante del registro adecuado.
Presentación y revisión	Este proceso se refiere a todas las habilidades relativas a los aspectos que se pueden considerar como más básicos en la confección de textos como son la legibilidad de la caligrafía, la limpieza del texto en cuanto a la presentación de márgenes o la existencia de tachones.

Tabla II.12. Procesos de expresión escrita para Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2010)

Estimo que, si bien se orientan desde los últimos avances científicos sobre lingüística del texto y su proyección didáctica discursiva, las apreciaciones dadas en dichos informes sobre la competencia escritora son menos precisas que las dadas para la competencia lectora, aún cuando su importancia es igual. En efecto, tal y como hemos

razonado la profesora Caro Valverde y yo misma en otro estudio dedicado a la realización de comentarios críticos, el perfil del escritor competente es "construir un texto coherente, adecuado y cohesionado de acuerdo con la intención de su autor, la situación social y la función comunicativa" (Caro y González, 2012a, p. 23). En nuestro estudio indicamos que la coherencia afecta a la expresión temática completa y ordenada de lo relevante de acuerdo con la invención del autor y se evalúa en la cantidad, estructura y calidad de la información; la adecuación se centra en el estilo y al registro del lenguaje de acuerdo con la intención y la situación comunicativas y sus convenciones sociales, y se evalúa en el registro (género y nivel de lengua), el propósito (punto de vista y función comunicativa) y la presentación textual (ortografía, tipografía y caligrafía); la cohesión incumbe a las conexiones sintácticas y a las reiteraciones léxicas y semánticas de acuerdo con la lógica del discurso y las normas gramaticales, y se evalúa en el uso de las concordancias sintácticas, las sustituciones léxicas, los marcadores discursivos, los signos de puntuación y la elipsis (Caro y González, 2012a, pp. 46-55). Se aprecia entonces que, para simplificar la terminología en función de los hábitos docentes en los centros educativos, se ha generado la sección "presentación y revisión" con asuntos que realmente corresponden a la cualidad de la "adecuación" textual.

También interesa reflejar aquí, de modo comparativo entre Educación Primaria (MEC, 2010a, p. 71) y Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2010b, p. 78), como ejemplo de las tablas de descripción de los niveles de competencia, el referido a la comunicación lingüística extractado de ambos informes de evaluación general de diagnóstico:

	Educación Primaria (4º curso)	Educación Secundaria Obligatoria (2º curso)
Nivel 1	En el *nivel 1* los alumnos tienen capacidad para: • Conocer el destinatario de un escrito. • Conocer el significado de expresiones comunes insertas en un texto. • Integrar el significado de expresiones comunes insertas en un texto y el de algunas palabras de uso relativamente frecuente. • Sintetizar información relativa a hechos concretos o a rasgos más destacados de un personaje. • Identificar situaciones y acciones concretas vinculadas a dicho personaje. • Reflexionar sobre la definición de un objeto a partir de la información obtenida de un texto.	En el *nivel 1* el alumnado tiene capacidad para: - Aplicar la información concreta de un texto a otro contexto determinado. - Identificar cuestiones relevantes del texto basándose en sus conocimientos cotidianos. - Extraer el significado de expresiones concretas por el contexto. - Inferir datos o detalles específicos sobre el texto. - Ordenar secuencialmente acciones de un texto. - Localizar datos aislados de información que aparecen explícitamente en el texto. - Seleccionar el léxico adecuado para completar un texto.

	• Localizar el espacio en que se desarrolla una historia, organizando la información del texto. • Completar un texto de forma coherente con palabras dadas.	
Nivel 2	En el *nivel 2* los alumnos, además de los conocimientos y destrezas del nivel anterior, son capaces de: • Obtener e identificar la información de un texto corto, sintetizarla eligiendo la frase que mejor lo consigue. • Reflexionar sobre la forma de actuar de un personaje ante un hecho concreto, valorar lo que dice y las afirmaciones que se vierten en el texto. • Organizar y localizar en un texto hechos y tiempos concretos que les permitan orientarse en situaciones concretas de la vida cotidiana. • Sustituir palabras que aparecen en un texto por otras de su vocabulario sin que pierda cohesión, o elegir las palabras que mejor se adecuen a otra que no son de su vocabulario usual. • Escribir un texto coherente, bien a partir de frases independientes bien libremente, de forma que coincida con las ideas de un texto leído previamente. • Reconocer el significado de símbolos gráficos en la escritura.	En el *nivel 2* el alumnado, además de los conocimientos y destrezas del nivel anterior, es capaz de: - Formarse y exponer una opinión propia a partir de la información obtenida de un texto. - Reflexionar sobre la información del texto contrastándola con sus propios conocimientos y/o experiencias. - Identificar la idea principal de un texto. - Realizar conjeturas sobre la causa de un suceso determinado. - Inferir la connotación de una frase dentro del texto. - Señalar el orden en el que se desarrollan determinados sucesos para reorganizar la información diseminada en el texto. - Extraer información explícita de varios párrafos de un texto. - Utilizar un vocabulario adecuado a la situación o contexto a la que se destina el texto. - Escribir textos, en algún caso cartas, para explicar las cuestiones demandadas, pero utilizando un número reducido de conectores. - Escribir textos cortos argumentando y dando opiniones sobre aspectos concretos. - Realizar escritos utilizando elementos de cohesión elementales como la concordancia de género y número.
Nivel 3	En el *nivel 3* los alumnos, además de los conocimientos y destrezas de los niveles anteriores, pueden: • Sintetizar información práctica que les permite actuar adecuadamente en la vida cotidiana, • Buscar información en textos con mayor extensión y dificultad que los de anteriores niveles. • Reflexionar sobre los valores o formas de ser de los personajes a partir de la forma de expresarse de los mismos. • Organizar la información y reconociendo e identificando las relaciones entre partes concreta del texto. • Integrar el significado de frases literarias por el contexto de texto. • Realizar descripciones con una cierta coherencia y cohesión léxica y gramatical basadas en un texto previamente leído usando un vocabulario adecuado a la situación a la que se destina el texto, controlando aspectos como la legibilidad de caligrafía.	En el *nivel 3* el alumnado, además de los conocimientos y destrezas de los niveles anteriores, puede: - Aplicar el conocimiento adquirido en un texto a un contexto más general. - Reflexionar sobre las causas de un hecho, la actuación de un personaje, etc. basándose tanto en el propio texto como en su experiencia y conocimientos personales. - Deducir enseñanzas o consejos/consecuencias de un texto. - Interpretar un texto a partir de inferencias implícitas. - Determinar el sentido global de un texto. - Seleccionar información pertinente señalando su relevancia. - Localizar información en el texto equivalente a la que se le demanda. - Utilizar recursos expresivos en su escritura para convencer sobre circunstancias o motivos concretos en el ámbito personal, aunque cometa algunos errores tanto ortográficos como gramaticales.
Nivel 4	En el *nivel 4* los alumnos además de los conocimientos y destrezas de los niveles anteriores pueden: • Organizar la información de un texto reconociendo palabras poco usuales e identificando las partes del mismo y sus relaciones.	En el *nivel 4* el alumnado, además de los conocimientos y destrezas de los niveles anteriores puede: - Reflexionar sobre la finalidad de un texto demostrando una correcta comprensión del mismo. - Determinar el tipo de texto a partir de sus características.

	• Valorar las acciones de los personajes a partir del conjunto de informaciones que aparecen aisladas a lo largo de un texto y escribe sus reflexiones. • Adaptar, recrear y aplicar a otros contextos lo leído en un texto. • Elaborar un texto -a partir de otro leído- con coherencia, cohesión léxica y gramatical y progresión temática de las ideas que quieren expresar.	- Identificar y resumir las distintas partes de un texto. - Reconocer el orden en el que suceden las ideas que aparecen en el texto. - Localizar y seleccionar datos de distintos párrafos del texto. - Elaborar escritos descriptivos utilizando recursos expresivos y articulándolo de forma adecuada en párrafos, con algunos errores ortográficos o gramaticales que no dificultan la comprensión del texto.
Nivel 5	En el *nivel 5* los alumnos, además de los conocimientos y destrezas de los niveles anteriores, son capaces de: • Sintetizar un texto divulgativo. • Elaborar un texto organizando sus partes de forma que expresen una progresión temática que permita seguir la información que se pretende dar, utilizando al mismo tiempo los mecanismos más relevantes para conseguir una cohesión léxica y gramatical, con legibilidad y presentación correctas. • Resumir por escrito la información extraída de un texto, eliminando la información no relevante.	En el *nivel 5* el alumnado, además de los conocimientos y destrezas de los niveles anteriores, es capaz de: - Valorar el contenido de un texto (convergencia o divergencia) recurriendo a conocimientos formales. - Mostrar una comprensión precisa de lo leído mediante la reflexión sobre aspectos específicos del texto. - Presentar sus escritos de forma correcta y sin faltas de ortografía. - Escribir textos utilizando correctamente los tiempos y las concordancias verbales. - Redactar prescripciones o recomendaciones organizando las ideas de forma lógica en párrafos diferentes.

Tabla II.13. Niveles de competencia en comunicación lingüística (Educación Primaria / ESO) (MEC, 2010)

Como reflexión final acerca de las evaluaciones muestrales y censales de diagnóstico de competencias básicas que se realizan hasta el momento en los centros docentes, hay que reconocer que son puntuales y carecen de alcance global, pues se están evaluando las competencias de modo individualizado y no integrador. A nuestro juicio, la causa reside en que no existe acuerdo interdisciplinar sobre los procesos cognitivos que pueden aunar a todas las disciplinas desde su diversidad en una misma convergencia metodológica. Así que, aunque el marco de estas evaluaciones mantiene en su prólogo el discurso de las convergencias europeas, en las comandancias de evaluación no cubre el espectro dimensional de todas las competencias ni tampoco alcanza a dar cumplimiento a la voluntad interdisciplinar que los grandes teorizadores de la gran reforma educativa internacional recomendaron bajo los auspicios de la OCDE y la UNESCO, y de los que las competencias clave y las competencias básicas debieran ser expresión pragmática en las aulas.

Si contrastamos los procesos cognitivos de las cuatro competencias que han sido enunciados en el *Marco General de Diagnóstico*, advertiremos que, excepto en el caso

de la competencia matemática, en las otras competencias no se contempla uno de los elementos fundamentales de la educación basada en competencias para movilizar el aprendizaje en contextos imprevisibles: la creatividad. Ello da pie a que en los cuadernillos de evaluación se retorne a la realización de cuestiones semánticas de respuesta cerrada o interpretativas de respuesta abierta, pero sin tender puentes hacia el sentido creativo que demuestra el verdadero aprendizaje significativo. Y por esta vía se retorne al currículo oculto en el que siguen funcionando los hábitos academicistas de tipo conductivista que precisamente son contrarios al espíritu educativo innovador de las competencias básicas. Por ejemplo, en el caso de la competencia en comunicación lingüística, solo se evalúan las habilidades receptivas de escuchar y comprender en la oralidad, leer y comprender en la lectura y expresar con la escritura lo que se ha comprendido. Quedan fuera las habilidades conectivas, creativas y críticas. Y era de esperar que así ocurriera, pues al evaluar el desarrollo de las competencias básicas con pruebas y ejercicios puntuales y aislados que solo rescatan habilidades, las preguntas quedan descontextualizadas. Pensamos que la forma natural de evaluar verdaderamente las competencias básicas debe ser un modelo formativo a través de tareas y de proyectos basados en situaciones-problemas contextualizados y cuyo proceso complejo, si están bien diseñadas, desenvuelve todas las operaciones cognitivas del pensamiento, incluidas por supuesto las más preciadas por su alto nivel reflexivo -las conectivas, las creativas y las críticas-.

Las evaluaciones de diagnóstico más próximas a la perspectiva que se defiende en esta tesis son las Unidades de Evaluación Intercompetencial que se realizan en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, las cuales incorporan un escenario de estímulo real, un conjunto de tareas (elaborar un artículo periodístico, participar en un debate, etc.) y un inventario de corrección para valorar, en una misma situación de evaluación, los indicadores de distintas competencias básicas. En este sentido, el blog "Competencias básicas" (http://www.lascompetenciasbasicas.es/) organizado por Arreaza Berberide, experto de la Oficina de Evaluación de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, muestra documentos de apoyo sobre el proyecto educativo de centro (PEC), la inserción de las competencias básicas en el currículo, la competencia emocional y el sistema de indicadores, entre otros instrumentos; así como

programaciones didácticas, unidades de trabajo y unidades de evaluación tanto para Educación Primaria como para Educación Secundaria.

Considero que la imposibilidad de evaluar bien las competencias básicas con el uso exclusivo del formato "lápiz y papel" y la respuesta individual que ofrecen las evaluaciones censales, ya que no demuestran el uso de las TIC, de los aprendizajes cooperativo y heurístico, ni las capacidades metacognitivas inherentes a la autoevaluación. Es más, la evaluación en competencias básicas se desvirtúa cuando se convierte en control y supervisión. En el caso de la prueba muestral tal es la finalidad a fin de generar listados estadísticos por centros y comunidades autónomas, donde lo anecdótico prima sobre lo procesual. El principio de inclusión que funda la educación en competencias básicas es desplazado por el de incremento del rendimiento eficaz de la acción escolar.

2.2. Didáctica de la intertextualidad entre cine y literatura

2.2.1. LAS COMPETENCIAS LITERARIA Y CINEMATOGRÁFICA

2.2.1.1. LA COMPETENCIA LITERARIA

La competencia literaria es la capacidad humana de producir textos poéticos y de interpretarlos (Van Dijk, 1972). No obstante, es en el plano receptivo de la poética estructuralista (ciencia de las formas del contenido) donde más se ha desarrollado esta noción como "conjunto de convenciones para leer textos literarios" (Culler, 1978, p. 169). Jonathan Culler hace comprender que no se puede hacer *tabula rasa* a la hora de leer un texto como literatura, sino que se necesita una "gramática" literaria para comprenderlo, la cual toma sus bases sistemáticas de la competencia lingüística. Por ejemplo, en el caso de la poesía, produciría desconcierto absoluto su lectura si se desconociera sus convenciones retóricas, la lógica de su simbología y la producción de sus efectos en la lectura. Para establecer su concepción de la competencia literaria, se apoya en las teorías de Frye sobre el proceso mental coherente y progresivo que entraña la literatura para elucidar una ciencia sobre cómo hay que leer: "La cuestión no es lo que los lectores reales hacen, sino lo que un lector ideal debe saber implícitamente para leer e interpretar obras de modo que consideremos aceptable, de acuerdo con la institución de la literatura" (Culler, 1978, p. 178). Así que la cuestión no reside en acciones hermenéuticas que propongan interpretaciones sorprendentes o resuelvan debates literarios, sino "la teoría de la práctica de la lectura" (Culler, 1978, p. 363).

Por tanto, la competencia literaria nacida en un marco de estudios generativos sobre la poeticidad emanados al amparo de la competencia lingüística de raigambre chomskyana pronto hubo de reorientarse hacia una dimensión pragmática de los discursos, y desde esta perspectiva se han estudiado los aspectos funcionales y cognitivos que la caracterizan. En esta línea han avanzado durante dos décadas los estudios educativos de Mendoza Fillola que entienden la competencia literaria desde el enfoque intertextual que la semiótica otorga a la literariedad. En coherencia con ello, en

una de sus últimas publicaciones al respecto, se hace eco de la interesante propuesta para reconocer la "competencia literaria" de los estudiantes que ofrecen Witte, Janssen y Rijlaarsdam (2006). Según estos autores, la competencia podría ser reconocida por lo que los estudiantes pueden hacer con los textos literarios de cierta complejidad, es decir, "ser capaz de valorar una obra y opinar sobre ella conlleva haberla comprendido e interpretado en los márgenes de adecuación, coherencia y profundidad" (Mendoza, 2010, p. 28). A juicio de Mendoza, el interés de la aportación de tales autores reside en que es la complejidad peculiar de la obra literaria leída por el aprendiz es la que sostiene la valoración de las categorías que emplea el estudiante para referirse a dicha obra así como la función de la lectura literaria transmitida o proyectada por cada estudiante cuando habla o escribe sobre la obra leída.

A diferencia de la competencia lingüística, que fue considerada por los estudios generativos como una facultad innata, la competencia literaria fue definida como una adquisición sociocultural a partir del contacto directo con obras literarias en el acto de leerlas (Bierwish, 1965; Aguiar e Silva, 1980; Thomas, 1978): El reto epistemológico fue entonces hallar los aspectos competenciales de la lectura literaria, los cuales fueron sistematizados por Mendoza, a partir de las ideas de Culler, en cuatro vertientes convencionales por los que la competencia literaria permite reconocer, identificar y diferenciar producciones de signo estético-literario, a saber: a) el condicionante sociocultural por el que cabe reconocer lo literario; b) la propia experiencia de mundo; c) el aprendizaje de los códigos literarios y de las relaciones de intertextualidad; d) los particulares conocimientos metaliterarios (Mendoza, 1988, p. 21). Y tal competencia podría madurar gracias a la actividad germinal de la interpretación lectora incluida como marco generativo del propio texto (Eco, 1979, p. 16), pues, en efecto, la lectura es acto de contextualización significativa de los textos y debe contar con el mundo crítico del lector. De hecho, en lugar de fundar la competencia literaria desde la perspectiva intencional del autor, hay que pensar que todo escritor aprendió a serlo como lector cognitivamente activo y que es el contexto de la lectura el que funda tal competencia (Denyer, 1999, p. 26).

Antecedente directo de dicha idea es la noción semiótica de "texto-lectura" que Roland Barthes formuló en su breve ensayo "Escribir la lectura" recogido en su libro *El*

susurro del lenguaje (Barthes, 1987, pp. 35-38), la cual comporta la competencia intertextual que surge de asociar la razón del autor con la del lector para suscitar una cita personal con los textos no tanto como modelos cuanto como motivos de inspiración para la lectura creativa impelida a recontextualizarlos. Es por ello que en la formación de la competencia literaria los textos adquieren gran parte de su sentido gracias a las proteicas relaciones de intertextualidad que posibilitan (García, 2011, p. 50).

Así se afirma la literatura como capacidad o potencial expresivo de la lengua regenerado por cada lectura creativa y también se desmantela el criterio filológico afincado en la enseñanza academicista que todavía considera la literatura un desvío de la norma lingüística, reduccionismo basado en la sinécdoque de la parte por el todo, al considerarla sólo como saber cultural y tratarla sólo como manifestación simbólica de los pueblos digna del registro histórico sociolingüístico o del comentario de texto analítico donde confirmar las características históricas elucidadas en función de la intención autorial de los textos.

Antes bien, corresponde al lector valorar el discurso, es decir, comprender, integrar e interpretar sus componentes, para lo cual pone en acción conocimientos de comunicación lingüística, donde cobrar especial relevancia las estrategias discursivas del intertexto lector. Y, en consecuencia, cabe distinguir varios niveles de desarrollo de la competencia lectora (Mendoza, 1988, p. 32): el inicial, que permite reconocer de modo global la cualidad literaria de un texto por medio del contraste intuitivo con otros usos lingüísticos; el intermedio, que emplea conocimientos metaliterarios obtenidos del aprendizaje sistematizado por inferencia, análisis y tipificación de textos modelo para explicar la caracterización y valoración literaria de un texto; y el avanzado, donde la experiencia lectora de obras concretas complementa los niveles anteriores para conformar el proceso hermenéutico y analítico de textos por el cual se forman lectores autónomamente preparados para gozar de los textos, valorarlos e interpretarlos en su diversidad y en atención a las relaciones pertinentes entre el texto y la intención del autor.

Tales niveles son coherentes con los presupuestos científicos de la estética de la recepción acerca de la importancia del texto como pauta principal de la formación del

lector competente y de la institución del lector como sistema de referencia del texto (el lector implícito de Iser, el lector modelo de Eco, el horizonte de expectativas de Jauss) en la medida que lo actualiza con aportaciones personales que dialogan con su significado. Gracias a la intervención del lector, se activa el proceso semiótico de la "significancia", que fue estudiada por poetólogos como Kristeva o Riffaterre para adentrarse en el conocimiento del texto como unidad semántica que difiere del significado autorial en la medida que establece una relación significativa entre la obra y el referente y suscita por ello una lectura hermenéutica que escudriña la verdad del texto, la cual, a partir de entonces, "comprende el significado o la verdad del autor y el significado o la verdad del lector" (Guerrero y Caro, 2011, p. 128).

Por tanto, la competencia lectora requiere conocer las convenciones entre autor, lector y grupo cultural que existen con respecto al repertorio de contenidos, referencias intertextuales y normas contextualizadas del texto en cuestión, a fin de seguir las pautas adecuadas y establecer las correlaciones oportunas que le conduzcan a otorgar una significación global al texto. Así lo ha puntualizado A. Mendoza Fillola (1998, pp. 174-175) en una serie de rasgos para el lector suficientemente competente:

> El lector actúa condicionado por las características del texto; por ello el lector competente:
>
> - busca correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales, con el fin de establecer normas de coherencia que le permitan hallar *una* (*la*) significación del texto;
> - ordena su lectura hacia una repragmatización del texto, para lo cual identifica claves, estímulos, orientaciones, etc. ofrecidas por el texto para reconstruir la situación enunciativa, adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto y activa sus conocimientos disponibles;
> - reconoce macroestructuras y estructuras sobrepuestas;
> - activa los contenidos de su intertexto, del repertorio y de las estrategias de lectura;
> - posee una metacognición de la actividad lectora y la tiene presente durante todo el proceso; mediante ella, el lector organiza e identifica las distintas fases de su lectura para aplicar aquellas estrategias que el texto le sugiera.

En otra parte, Mendoza ha reformulado aquellos rasgos del lector competente desde las implicaciones de coherencia, cohesión y adecuación textual antes mencionadas como indispensables para el desarrollo procesual y metacognitivo de la competencia literaria (Mendoza, 2007), las cuales ha resumido con posterioridad en estos términos (Mendoza, 2010, p. 29):

> - Emitir hipótesis sobre el tipo de texto.
> - Identificar índices textuales.
> - Seguir adecuadamente las fases del proceso lector, mediante la ordenación de su actividad y estrategia receptora; conoce y emplea estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector. En suma, establece coherentemente una lectura que el texto no contradiga y disfruta con la propia actividad de recepción.
> - Desarrollar la recepción lectora en un proceso de interacción y cooperar con el texto a través de sus aportaciones; es decir, actuar según las características del texto y sus saberes y aportaciones.
> - Reconocer macroestructuras y estructuras sobrepuestas en el discurso literario; y buscar las correlaciones lógicas con las que articula los distintos componentes textuales.
> - Establecer normas de coherencia que le permitan hallar una (la) significación del texto.
> - Ordenar sus actividades cognitivas según las fases del proceso de lectura; con ellas identifica claves, estímulos, orientaciones, etc. ofrecidos por el texto para construir la situación enunciativa, adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto y activa sus conocimientos disponibles.
> - Controlar la metacognición de su actividad lectora, teniendo presente durante todo el proceso la funcionalidad de cada una de las actividades que está realizando.

Desde cualquiera de las formulaciones referidas, para activar la competencia literaria entiende Mendoza que se requeriría la capacidad de reconstruir las instancias de la enunciación a partir de las claves textuales, de disfrutar con su acción receptiva y mantener conciencia metacognitiva de su tarea, de ajustar su entendimiento a la intención autorial y a la coherencia lógica del texto, de formular hipótesis sobre el contenido y la forma del tipo de texto abordado y emplear estrategias de seguimiento del proceso lector, de inferir valores semánticos (estructura, trama y tema), semióticos

(saberes metatextuales e intertextuales) y estéticos (canon, retórica y estilo), de activar su repertorio cultural de fuente enciclopédica y experimental en aspectos lingüísticos y literarios relacionados con la conformación y la lectura del texto. En lo concerniente a los saberes intertextuales, indica Mendoza Fillola (1998: 183) que permiten "(a) detectar e identificar las secuencias en que se ha recurrido a la elaboración de obras, textos o la alusión o mención de citas de otros autores; (b) apreciar la intención estética de escribir *literatura sobre la literatura*; y (c) valorar el efecto de estos recursos". Es por ello que indica que el intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria pues demuestra los saberes asimilados por cada receptor. De cualquier manera, el nivel de competencia literaria se advierte en tareas que muestren evidencias en la producción y recepción poética. Y, por ello, Mendoza (2010, p. 29) insiste en la necesidad de desarrollar las capacidades correlatoras entre textos y contextos para conseguir que la lectura literaria madure hacia el desarrollo de la capacidad crítica y creativa de los estudiantes, que es su especificidad máxima. Ejemplar es, en este sentido, el conjunto de propuestas didácticas que fueron presentadas en el Congreso "Don Quijote en el aula" con motivo del IV centenario del clásico. Sus coordinadores, Ángel Cano Vela y Juan José Pastor Comín (2005) han incidido en que la "perpetua insatisfacción que todavía genera el texto cervantino se convierte en motor del pensamiento y, en consecuencia, en acicate para la tarea de los profesionales de la enseñanza" (Cano y Pastor, 2006, p. 11) a propósito de la pluralidad de perspectivas e incertidumbres que siembra esta novela.

Así pues, la acción educativa que incide en el desarrollo de la competencia literaria necesariamente es interdisciplinar y tiene un enfoque comunicativo que entiende la formación, no como una aplicación de contenidos sino como una implicación del saber hacer lingüístico con la vida de los aprendices. En coherencia, la competencia literaria requiere por esencia y estrategia tareas educativas netamente significativas ya que se produce a través de la interacción del mundo del lector con el del texto literario. Así que el docente debe ser mediador del aprendizaje autónomo del alumno en sus prácticas lecto-escritoras con textos de intención literaria que combinen interpretación crítica y creación.

La competencia literaria no se logra, pues, con los procedimientos autoritarios y normativos de la enseñanza academicista de la literatura que otorgaba al maestro el

dictado de la verdad a través del canon de modelos textuales consagrados como Genios y al alumno la obediencia y el eco de lo enseñado por compendio enciclopédico, ni con su enseñanza funcional si esta se reduce a esquematizar ideas y abordar ejercicios conductistas de solución controlada por univocidad con el fin eficaz de cumplir programas; tampoco con simples acciones espontáneas que usan el texto como pretexto para lluvias de ideas anárquicas. Antes bien, su educación implica planes específicos de acción didáctica de diálogo social entre autores y lectores secuenciada en coherencia con la situación real de los aprendices y en provecho de la facultad más correlativa y creativa de su inteligencia, su imaginación, y de la gran ventaja que por ello reporta la literatura a la lengua, su intensa recursividad especulativa y estética hacia cualquier tema y referente o, con otras palabras, su naturaleza hospitalaria con la diversidad condensada en la feliz expresión cervantina "saco donde cabe todo" que he comentado en mi estudio *Educar con el Quijote: del canon al hipertexto* (González, 2009, p. 32). Así que lógicamente entiendo que desde la competencia literaria se puede promover con naturalidad la competencia intercultural donde se comprende el significado global de la obra a través del entramado de las manifestaciones literarias y de las ideologías que comportan (González, 2009, p. 39) y, a la luz de esta conciencia correlativa, se suscita la cognición reflexiva necesaria para que la interpretación crítica tenga sentido real en la vida de los lectores. Luego por efecto es viable postular en este trabajo de investigación que una de las propiedades educativas de la competencia literaria es su capacidad de acceso integrado a todas las competencias básicas. También lo es advertir, a la luz de las lecciones cervantinas, que la metodología didáctica de la competencia literaria debería renovar no solo los formatos de trabajo hipertextual sino, sobre todo, como hemos anunciado en otra parte, los mismos procedimientos epistemológicos de aprendizaje hipertextual (Caro y González, 2012d, p. 251).

Como se advierte más arriba, hubo que esperar a los estudios de la pragmática literaria y de la lingüística del texto desarrollados desde la segunda mitad del siglo XIX para desplegar el mencionado enfoque comunicativo de la lengua literaria en relación con la percepción histórica de los receptores. A ellos se debe la consideración semiótica de la literatura a partir de la cual surge la noción de "competencia literaria" como un uso social e imaginativo de interpretación y producción textual de acuerdo con ciertas tipologías

discursivas de intención artística donde incide tanto el lenguaje verbal como el no verbal en una dimensión interdisciplinar que favorece la integración cognitiva y cultural.

En relación con el enfoque receptivo de la competencia literaria trabajado desde las teorías del lector modelo, José Manuel de Amo Sánchez-Fortún (Amo, 2012, pp. 261-263) ha procurado sistematizar los componentes de dicha competencia en los siguientes:

- Competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística y pragmática)
- Códigos culturales (símbolos, mitos y arquetipos, tópicos y cliclés literarios, alusiones literarias, topoi, conocimientos enciclopédicos y socioculturales)
- Convenciones genéricas del texto literario (Paratextualidad, estructuras textuales y temáticas, lenguaje poético, isotopías discursivas, estructuras y perspectivas narratológicas, recursos estilísticos, ideología, etc.)
- Intertexto lector
- Competencia lectora según los procesos determinados en PISA.

En este contexto, importa sobremanera avanzar en el plano de la competencia lectora hacia el postulado de un canon formativo (Cerrillo, 2002) por combinación del canon curricular previsto por la institución educativa con el canon habitual que han generado los aprendices desde sus gustos lectores y la consecuente motivación que ello les reporta por acercarse a sus intereses y madurez psicocognitiva. Y en el plano de la competencia escritora, importa estimular talleres de creación literaria para que los aprendices puedan "vivir" la experiencia literaria, lo cual incluye y sobrepasa las metodologías deductivas e inductivas aplicables a la misma, dado que concierne a la metodología semiótica de la "abducción" propuesta por Ch. S. Peirce (1955), cuya expresión didáctica implica la consideración de los conceptos enciclopédicos y de los modelos textuales como herramientas organizativas de la composición y los textos mismos como motivos de inspiración personal (Caro, 2006a). La abducción permite planificar la didáctica de la creatividad desde la estrategia del detective que descubre el sentido de la obra por el "rapto de visión" de la lógica abductiva que no juzga a las imágenes, sino por medio de ellas (Sebeok, Th. A. 6 Umiker-Sebeok, 1994). La abducción fomenta el uso de la inteligencia intuitiva y sintética de la imaginación y se

acopla perfectamente a la retórica del texto artístico que entrelaza iconos y letras en el circuito expresivo-comprensivo de la comunicación. Gracias a su condición dialógica, se complementan la competencia lectora de pujanza intertextual y la competencia escritora de pujanza hipertextual en el aprendizaje de la competencia literaria por descubrimiento y construcción personales donde los textos perviven en la red de los nuevos contextos de las interpretaciones lectoras y las transformaciones escritoras.

Además, los avatares actuales de la cultura tienden a replantear la estrategia lectora de la competencia literaria desde el mundo ciberdiscursivo entregado a las pantallas. Al respecto, Antonio Mendoza entiende que dicha competencia no puede desvincularse de la alfabetización digital y para ello propone los siguientes puntos de partida:

> - Aprendices de lectores que cotidianamente se enfrentan, quizá sin saberlo, a la lectura de múltiples textos de clave hipertextual (estructuras y textualidades).
> - Grado de dominio lector del texto lineal.
> - Grado de dominio en lectura hipertextual.
> - Alternan la *pantalla fija e impresa* del libro (o soporte equivalente) con los hipermedia y los cibertextos.
> - ¿Conocen el carácter hipertextual del discurso (literario) y lo que ello supone en la recepción?
> - Interactividad: el (hiper)texto muestra opciones, abre itinerarios y, además, deja espacio para que el lector establezca sus posibles *hipervínculos personales*.
> - La actividad esencial del lector de hipertextos es la de construir coherencias, porque de su interacción y decisiones depende la determinación del sentido de lo que lee, y de construir una lectura significativa en relación al marco/contexto en que lee.
> - Como síntesis, el lector construye su propio texto. (Mendoza, 2012b, p. 83)

Mendoza concibe el hipertexto como andamiaje para la construcción de la competencia lecto-lteraria y como soporte para el desarrollo del currículo digital. Dada su facultad de ensamblaje bimodal de competencias, leer hipertextos implica afrontar obras multimodales de antaño y de ahora. Y en el caso de la literatura necesita interactividad constante entre el lector y la obra que, a su vez, está tejida con obras venidas de otras partes y genera obras hijas de aquellas.

No olvidemos, como bien ha enunciado Michel Petit, que la lectura, aún cuando se proyecta hacia un espacio público, comienza en un espacio íntimo, emocional, donde el lector se mira en el texto como en un espejo que le invita a conocerse a sí mismo liberando su fuero interno. Y ello se consigue, según Petit, no por la comunidad de temas entre obra y lector, sino gracias al trabajo simbólico del lenguaje artístico que activa su psique (Petit, 2001, p. 50). Y este aspecto no debe ser subestimado con respecto a la concepción formalista de la lectura, pues los testimonios de los lectores evocan, ante todo, su experiencia psíquica de sueño imaginativo.

Desde la obra de Louise Rosenblant *La literatura como exploración,* publicada por primera vez en Estados Unido en 1938, existe una corriente investigadora de la experiencia vital de lector de los que en España han dado muestras científicas Jorge Larrosa (2003) desde el ensayo pedagógico-filosófico y José Luis Sánchez Corral (2003) desde la didáctica de la literatura. Los estudios de estos autores han contribuido sobremanera a la promoción de la lectura acción liberadora que incide en la producción de sentido, y en el conocimiento propio y del mundo. Sanjuán Álvarez (2012, p. 647) lo ha resumido con acierto: "Lo que, en definitiva, encuentra el lector en la literatura es una ayuda para encontrar un sentido a la vida, a lo que somos y a lo que nos pasa."

En suma, entiendo que la competencia literaria participa, por esencia, de todas las ventajas de la educación en competencias, pues permite desarrollar valores para la vida personal, atender a la interdisciplinariedad, aprender de modo estratégico y contextualizado y evaluar holísticamente. La competencia literaria, debido a su condición transversal, permite a los estudiantes integrar sus aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos, utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos.

2.2.1.2. LA COMPETENCIA CINEMATOGRÁFICA

La competencia cinematográfica es la capacidad humana de manejar autónomamente y con conciencia crítica textos poéticos de factoría audiovisual y

función narrativa. En el ámbito educativo, esta competencia es mucho más incipiente que la literaria, y, excepto en cursos de formación especializada que acceden al artificio de la producción cinematográfica[1], durante las últimas décadas ha empezado a cultivarse en el plano de la recepción a través de foros temáticos para educar en valores a través de su información argumental, sin apenas abordar su conformación lingüística y su gran importancia comunicativa y cultural en la sociedad tecnificada.

Por su parte, la UNESCO, consciente de que la pantalla convierte a las personas en ciudadanos del mundo y de que jóvenes y niños son sus espectadores diarios, fue precursora en tal iniciativa cuando encargó a J.L.M. Peters (1961) la realización de la monografía *La educación cinematográfica* dirigida a la formación escolar en el uso comprensivo y expresivo y, sobre todo, en el sentido crítico ante el cine y la televisión (Peters, 1961, p. 15):

> Si el espíritu crítico del espectador debe cultivarse es, por decirlo así, para "inmunizarle". El público no debe dejarse impresionar por el oropel de la presentación, el renombre de los artistas y el virtuosismo técnico del realizador, y, en ese sentido, sin duda es verdad que debe "aprender a resistir al poder de sugestión del cine". Así llegamos a la conclusión siguiente: cuando se trata de una película de valor, es indudable que debe dejarse al espectador "vivirla" intensamente; pero la intensidad de las impresiones recibidas, sin embargo, no debe estar determinada esencialmente por el prestigio de los actores, las sumas fabulosas gastadas por el productor o la novedad y los trucos técnicos. Proteger al joven espectador contra falsas seducciones es el aspecto negativo de la educación cinematográfica; el aspecto positivo será permitirle juzgar acertadamente y asimilar lo que merece serlo."
>
> En las obras sobre este tema publicadas en los Estados Unidos, la educación cinematográfica se designa generalmente con el nombre de *motion picture discrimination* (formación del sentido crítico en materia de cine), lo que, a mi juicio, engloba a la vez la noción de defensa contra el poder de sugestión del

[1] En los estudios profesionalizadores de la competencia cinematográfica la formación abarca asuntos empresariales y artísticos que sobrepasan sumamente la noción de competencia cinematográfica que reclamamos en la Educación Primaria y Secundaria, ya que atienden a labores de dirección, producción, dirección artística, análisis fílmico en sus vertientes lingüística, estética e ideológica, guionización y análisis crítico de guiones, montaje y formación técnica en herramientas digitales de edición, fotografía, interpretación de actores, sonorización y bandas sonoras, iluminación y planificación de decorados y prácticas de rodaje.

cine y la de discernimiento en la apreciación y asimilación de la experiencia cinematográfica.

El lenguaje cinematográfico trabaja con la imagen, su encadenamiento y transición. El valor expresivo de la imagen se debe a la combinación de sus componentes plásticos y sonoros. Le afectan la división en "planos", la iluminación, el encuadre, el ángulo, la distancia, los movimientos de cámara y su posición objetiva o subjetiva, las cortinillas y fundidos para suscitar cambios espaciales y cronológicos, los gradientes de tamaño y de textura, etc. y, cómo no, la actitud del espectador en relación con los personajes y objetos representados en ella. Todo ello se puede "leer" en la medida que, como razona Celia Romea a partir de las teorías de Metz sobre el lenguaje cinematográfico, es posible "conmutar las unidades mínimas de los signos icónicos al modo que lo hace la lingüística con sus signos" (Romea Castro, 1998, p. 356). Además, la semiología de la imagen suele mostrar una intersección habitual entre significantes visuales y verbales no solo en cuanto a las asociaciones genéricas sino sobre todo en cuanto a la mencionada cualificación lingüística de los mensajes fílmicos: "muchos mensajes son mixtos, no sólo porque se trate de imágenes cuyo contenido manifiesto implica menciones escritas, sino porque ellas mismas contienen estructuras lingüísticas que operan subterráneamente en la propia imagen" (Romea Castro, 1998, p. 350).

Es indispensable conocer este lenguaje para comprender plenamente el mensaje de los cineastas, y Peters advierte que ello es un cometido educativo de gran importancia para los niños, ya que entre los 6 y 12 años comienza a distinguir plenamente los objetos del mundo exterior y es entonces cuando también deben advertir que las imágenes cinematográficas se desenvuelven con criterios específicos de movimiento, espacio y tiempo que son distintos a los del mundo real, de modo que para interpretar obras cinematográficas, el niño "tiene que habituarse a utilizar su imaginación para restablecer los elementos tácitos y llegar a comprender así el sentido de las películas" (Peters, 1961, p. 36). A su juicio, la mejor manera de aprender tal gramática y retórica formal es con la experiencia práctica de hacer una película compaginando esta acción con el análisis de películas para que le sirvan de reflexión sobre sus efectos estéticos, de inspiración o de modelo en relación con sus propósitos.

La competencia en la comprensión de textos cinematográficos también requiere atender a sus elementos narrativos, como son el medio, las situaciones, la intriga, el aspecto físico y la condición social y psicológica de los personajes, sus comportamientos y móviles revelados a través del lenguaje verbal y gestual de los actores y el contenido ideológico de la película. Este proceso receptivo, definido por Peters (1961, p. 53-60) como la "asimilación razonada de la película", puede estimular la capacidad crítica del espectador porque le insta a tomar una posición personal ante los asuntos narrados desde el momento en que compara su propia existencia y escala de valores con los de la película. La vía didáctica idónea para su fomento es el debate, pues reflexionando "en voz alta" con otros miembros de un grupo sobre su experiencia cinematográfica el espectador puede participar en la experiencia creadora del artista e integrar el contenido sociocultural de la película a su visión del mundo y de la vida, ya que en esta dinámica la retentiva de los hechos importa mucho menos que la expresión libre de las opiniones personales.

En consecuencia, el cultivo de la lectura autónoma y crítica de textos fílmicos empieza por un reclamo de la alfabetización audiovisual a fin de que los usuarios del cine, la televisión y el vídeo conozcan la gramática y la retórica de los textos icónico-verbales que se emiten por estos medios (Aparici y García, 1989), para poder leerlos desde un análisis crítico y para poder usarlos de modo significativo. Por el proceso educativo de la alfabetización audiovisual crítica se dota al aprendiz de las herramientas fundamentales para utilizar la información cultural con autonomía y conciencia crítica (Fueyo, 2008). Tal es la experiencia de formación laboral por vía telemática comentada por Rodríguez y Fueyo (2011, p. 97), donde se pretende combatir la tendencia a consumir tecnología con un curso sobre el análisis interpretativo de textos audiovisuales que proporciona un aprendizaje indispensable para el ejercicio actual de la ciudadanía plena. Importa, como bien aducen J. Mª Bautista y A. I. San José (2002), no tanto que los aprendices sepan ver cine como que sepan vivir en una época donde impera la cultura del *homo videns*.

En suma, la educación en el lenguaje audiovisual (*visual literacy*) precisa trabajar diversos conocimientos:

- La conexión entre el lenguaje verbal y el audiovisual para generar hipertextos.

- Alfabetización tecnológica en los elementos y técnicas de la fotografía y en el uso reproductor y editor de la cámara de vídeo.
- La morfología audiovisual: la imagen fija en sus tipos, elementos (punto, línea, forma, encuadre, luz, colores) y funciones; la imagen en movimiento en las coordenadas espacio-temporal y en la estructura narrativa; el sonido.
- La sintaxis audiovisual: la expresividad trabajada con planos, ángulos, encuadres y composición, distancia focal, iluminación, profundidad de campo, colores, transiciones, movimientos de cámara, estructuras narrativas y ritmo.
-La semántica audiovisual y sus recursos estilísticos.
- La consideración de la ideología y los valores transmitidos para usar selectivamente los textos.
- La atención al efecto propagandístico de la publicidad y, en especial de los anuncios, con especial incidencia en la detección de mensajes subliminales e inadvertidos.
- la lectura crítica de los programas e imágenes que ofrecen los medios de comunicación social.

La atención a estos conocimientos audiovisuales implica la apertura del mundo escolar a la Sociedad de la Información y al currículo cultural que de modo paralelo aprenden jóvenes y niños a través de audiencias masivas con medios tales como la televisión e Internet. El modelo curricular aferrado a la cultura escrita no puede ser indiferente a la rápida difusión de arquetipos sociales emanados de estas tecnologías cotidianas. Desde finales del siglo XX, la ilustración academicista perdió su monopolio cultural y es inadecuado que insista en custodiarlo de modo aislado y de espaldas a las redes comunicativas que abren las tecnologías como oportunidad para ligar la escuela al mundo (Gimeno, 1999, p. 12).

Así que importa actualizar el currículo escolar atendiendo a la cultura pública, y, sobre todo al flujo de obras imaginativas provenientes de las instancias publicitarias del mercado capitalista para entretenimiento de niños y adolescentes, entre las que destacan las producidas por grandes empresas de la cinematografía norteamericana, tales como fantasías animadas, vídeos interactivos, realidades virtuales y superhéroes en 3D, cuyas excitantes historias siempre ligan a motivos comerciales que manipulan su identidad

(Steimberg y Kincheole, 2000, pp. 17-18). Si estos productos imaginados por las grandes multinacionales entran en el aula, cabe entonces trabajarlos con perspectiva crítica desde dos acciones: la de analizarlos textualmente para advertir las estrategias de control-poder de la ideología dominante sobre la audiencia para condicionar sus representaciones de la realidad y sus problemas con presentaciones que simulan ser reflejos fieles y naturales de la realidad (Masterman, 1993; Luke, 1999), y la de liberarse de su yugo por dos vías: reescribiéndolos desde la experiencia específica de cada aprendiz o bien produciéndolos de modo original, en ambos casos para personalizarlos de acuerdo con la creatividad innata que detenta cada receptor singular, no ya como espectador pasivo sino como lector activo, tal y como propondré en el marco empírico de mi tesis.

Es la idea de "representarse a sí mismos" que Giroux (1996) defiende para que los educandos superen la trampa del "voyeurismo" que los atrapa en el poder seductor de la imagen y sean ellos mismos quienes imaginen de modo diferente para actuar de modo diferente en sus "contranarrativas de emancipación" (Giroux, 1996, p. 164). Giroux denuncia la pedagogía de la representación que desarrolla, por ejemplo, el "maravilloso mundo" de Disney (Giroux, 2000, p. 68-71), que bajo sus estímulos de fantasía divertida, es una "máquina de enseñar" por la vía emocional a la infancia hacia una inocencia no tan inocente, pues, desde un bombardeo publicitario que se inmiscuye rápidamente en la vida cotidiana, se convierte en máscara promocional de la cultura norteamericana y la consumición de sus productos, así como de roles patriarcales donde la identidad femenina es dominada y la masculina cobra hegemonía y de reescrituras de la historia que llevan a interpretaciones históricas erróneas. En suma, educan en valores a menudo machistas y xenófobos al tiempo que entregan la forja de mitos a la lógica de la mercancía.

A esta complejidad debe añadirse lo que Burbules y Calister (2000) denominan *hiperlectura* cuando el enfoque crítico se centra en materiales audiovisuales publicados en Internet y requiere entonces atender al contenido de los textos, a la forma del medio tanto sugestiva como burocrática (escritorios, carpetas, archivos, papeleras, etc.) y al sentido interdependiente que los expande y justifica desde organizadores y conectores específicos. La hiperlectura es una necesidad urgente si se tiene en cuenta que en la

Web los espacios de almacenamiento de video son inmensos escaparates para la producción, participación y recepción de películas. En *youTube,* por ejemplo, cada día se producen más de 60.000 videos y se miran alrededor de 100 millones de videos, y desde plataformas como esta se están construyendo significados y transmitiendo ideologías que dan espacio expresivo de escala mundial a las voces minoritarias. Este nuevo fenómeno cultural da cuenta del importante reclamo que el desarrollo de la competencia cinematográfica imbuida en las competencias audiovisual y mediática tiene en nuestros días, así como de la reconversión de los medios de comunicación en el soporte mediático digital, donde la competencia cinematográfica entra en fusión con la competencias lectora y escritora y las competencias electrónica y digital.

No obstante, como bien advierte Jenkins (2010, p. 54), la alfabetización audiovisual, por inscribirse en una dimensión de cultura participativa, no solo debe centrarse en la recepción crítica de obras producidas por tales medios sino que también debe atender a la capacidad de producir mensajes con los mismos. Una de as iniciativas más curiosas sobre el tema es la de proponer educación emocional a partir del cine interactivo o *expanded cinema* que suscita el cambio del espectador pasivo que consumía imágenes cinematográficas convencionales por un espectador autónomo e interactivo que dinamiza su respuesta particular a la obra fílmica en los escenarios sensibles de su puesta en escena. A esta relación dialógica iniciada desde hace cuatro décadas se le denomina "giro performativo de la imagen", capaz de integrar plenamente elementos audiovisuales y escénicos:

> De esta forma la imagen y el cuerpo han entrado en un diálogo a todas luces fructífero y que ha dado lugar a una serie de géneros artísticos que todavía están abiertos a exploraciones futuras, tales como el escenario interactivo y la instalación medial interactiva. La imagen ha dejado de ser bidimensional, unidireccional y ajena a toda intervención para verse afectada por el cuerpo y la voz del actor, para dejarse manipular hasta llegar a una ductilidad que le permite entablar un verdadero diálogo físico en la escena. (Pérez, 2010, p. 156).

Por todo ello, hoy en día la educación cinematográfica debe contextualizarse en una educación mediática que atienda a los factores enunciados con claridad por el Ministerio de Educación español en respuesta a las demandas actuales de la UNESCO y

del Consejo de Europa, a sabe, un uso crítico, lúdico-creativo e interdisciplinar (Bernabéu, 2011, p. 33):

> La educación mediática, por tanto, propugna un uso crítico de los medios de información y comunicación en un contexto digital, en el que el trabajo con los medios sirva para reflexionar sobre la sociedad y su entorno, sobe las formas de transmisión de los mensajes y sus significados manifiestos y ocultos; un uso crítico en el que el análisis de los textos y su lectura ayude a entender los fenómenos políticos, sociales, científicos, culturales, etc. que se dan en la sociedad. Une también a este enfoque un uso creativo y lúdico de los medios, con el fin de que el alumnado adquiera diversos códigos y pueda expresarse en ellos. También contempla la necesidad de incluir el trabajo con los medios en todas las áreas y todos los niveles de enseñanza.

Con respecto al contexto legal de la LOE, como hace notar Ambrós (2010b, p. 45), aunque la dimensión audiovisual no esté presente en la competencia en comunicación lingüística del MEC, si aparece en el currículo desde el ámbito de las áreas disciplinares, correspondiendo en su mayoría al área de Lengua y Literatura para todas las etapas educativas. Ello ocurre, por ejemplo, en el bloque 1, "Escuchar, hablar, conversar". Pero, con esta situación dispar y sin apenas especificación curricular para la competencia audiovisual, reina la incertidumbre al respecto. Dada esta evidencia, Ambrós es consciente de la enorme tarea de innovación educativa que queda por hacer en este sentido: "Con el currículo de la LOE es tarea ardua por parte del profesorado incluir las competencias básicas en las programaciones de aula, especialmente la audiovisual, por falta de concreción y secuenciación." (Ambrós, 2010b, p. 49).

2.2.2. LA INTERTEXTUALIDAD CINE-LITERATURA: ANTECEDENTES

2.2.2.1. LA TRADICIÓN EKFRÁSTICA DE LA IMAGINACIÓN: PINTURA Y POESÍA

La cultura clásica trajo a nuestras manos la teoría de la intertextualidad pictórica y literaria. Desde que Horacio pronunciara su lema *ut pictura poiesis*, se convirtió en tópico hermenéutico la tesis de que las imágenes son más educativas que las palabras porque lo recóndito de la poesía se hace más evidente a través de la imagen. Los tratados de Poética y Retórica del Siglo de Oro buscaron las semejanzas entre las artes verbal e icónica por yuxtaposición comparativa y *contaminatio* sinestésica (Lee, 1974); lo cual redundaba en aburridas paráfrasis o en sugestiones barrocas de los sentidos del tipo "el poeta pintor de los oídos y el pintor poeta de los ojos". Se fomentaba así, no la comunidad de orígenes y motivaciones de ambas disciplinas, sino el tratadismo acumulativo y universalista de semejanzas entre las artes, que en el fondo siguen manteniendo la delimitación de las mismas según el patronaje dado por Aristóteles en su *Poética* y reducen la coimbricación a mera yuxtaposición contrastiva que sigue dando pie el lema de Horacio. Todo lo cual acaba redundando en asociaciones parafrásticas hasta el bostezo; las asociaciones son o bien confirmadoras de lo evidente referencial o bien sugestivas de lo copulado por mezcla de sentidos.

Pero con la llegada de la semiótica del "intertexto" no son los préstamos de autores los que justifican la filiación de la obra, sino el propio mecanismo constructivo de la misma, que demanda "cooperación" interpretativa en el lector. Así que de la noción de "influencia" del historiador, se pasa a la mecánica de los discursos sociales, donde no importa sólo comparar intenciones autoriales sino también establecer vínculos con el imaginario del lector, componente indispensable de cualquier acción intertexual. Tal es la propuesta que Omar Calabrese defiende a la hora de establecer cómo se lee una obra de arte. Indica Calabrese que por costumbre el historiador tiende a comparar textos en busca de una línea de influencias, de la inclusión de los textos en una serie cultural de causas y efectos, susceptible de efectuar catalogaciones donde en tal o cual artista encontramos una serie de préstamos. Sin embargo, repara poco en la idea unitaria que el semiólogo otorga al intertexto, donde las referencias a otros textos obedecen a "la construcción de una máquina estructural que, por un lado, sostiene y crea la obra y por el otro, anima a la cooperación interpretativa. En otros términos: de la noción de "influencia" del historiador, se pasa a la mecánica de los discursos sociales" (Calabrese, 1993, p. 34).

Indica también que en la pintura, como en otras artes figurativas, el sistema de la expresión y el sistema del contenido no constituyen un sistema simbólico, sino un sistema semisimbólico. Esto es, "el reconocimiento de las "figuras" no depende de una estructuración arbitraria de la expresión como en el caso del lenguaje verbal, sino de un preciso contrato comunicativo que cada vez implica una relación de verosimilitud entre las representaciones y los objetos de un mundo natural, a su vez semiotizado" (Calabrese, 1993, p. 35). Ello da a entender que las representaciones pictóricas son más inestables que las del lenguaje verbal, y que la intertextualidad sea algo más visceral en la pintura que en la literatura, pues el reconocimiento de una forma compleja en una pintura tendría que pasar, casi necesariamente, por una cita o alusión o calco de una forma precedente aparecida en otro texto. En cambio, según Calíbrese, en un texto verbal el sentido de los enunciados puede ser incluso independiente del intertexto. Es por ello que determina que un texto pictórico puede producir *sincréticamente* momentos distintos que en el texto verbal son sucesivos.

Además, debemos contar con los estudios que han cuestionado la vigencia del lema horaciano con tesis inversas a la suya. Es el caso del estudio *Ut poesis pictura. Poética del arte visual,* de García Berrio y Hernández Fernández, donde, al considerar las manifestaciones pictóricas y literarias en su condición textual como intermediarios simbólicos, se advierte que es la literatura la que esclarece o interpreta a la pintura, ya que también ésta es analizable en su espacio significante, y por tanto comparte con aquella la posibilidad de alojar y organizar símbolos con reglas constitutivas *semánticas* y *sintácticas* que concuerdan con la orientación antropológico-imaginaria del hombre en su mundo.

En efecto, García Berrio interpreta la pintura a la luz de la literatura y no al revés, como tradicionalmente se hacía; luego invierte el viejo lema humanístico de raigambre horaciana *–ut pictura poesis-* indicando que la pintura en general y en especial cada vez más la moderna tiene una complejidad sígnica que cada vez se aproxima más a los principios textuales, materiales e imaginarios que regulan la naturaleza de lo literario y lo poético. Así que por medio de la presencia de principios psicológicos, perceptivos y antropológico-imaginarios sostiene la transferencia de una Poética singular lingüística a una Poética general estética. Horacio entendía que la

poesía, lo recóndito, podía aclararse a través de la observación de la pintura, de naturaleza más evidente e inmediata. Pero con la complejidad de la pintura actual este lema resulta insostenible. García Berrio considera *textos* tanto las obras literarias como las pictóricas, y lógicamente resuelve que, por ser textos, ambas son susceptibles de ser analizadas en su *espacio significante*. Esta homologación pragmática la basa en que cuadro y poema comparten sustancialmente las mismas condiciones de *referencialidad icónica*: "Ambos son intermediarios simbólicos, cuyas respectivas estructuras constitutivo-materiales resultan relativamente arbitrarias y distantes a la naturaleza y morfología específicas de los referentes reales que tienen la capacidad de representar" (García y Hernández, 1988, p. 13).

Para la pintura clásica se sostiene la correspondencia con el referente en virtud del convencionalismo mimético de tendencia realista. En cambio, para la pintura abstracta o la expresionista se hace más palpable la condición abstracta de todo sistema plástico de representación (caso que también se observa en la pintura figurativa-realista si atendemos a los efectos de perspectiva y claroscuro, o la simulación de volúmenes a través de veladuras que excitan la sugestión textural, por ejemplo). Y si bien la pintura clásica tiende estilísticamente a la referencialidad monosémica, en la moderna, en cambio, es deliberada la voluntad polisémica que fuerza al receptor a ser libre para imaginar e interpretar, y que, por su paradójica mezcla de opacidad e hipótesis de profundidad expresiva, en no pocos casos le genera la ansiedad del desconcierto. Es la paradoja irrealista del arte moderno.

Con lucidez retórica macrotextual, indica García Berrio que Horacio lo que pretendía era indicar que "El poeta, como el pintor, se mueve en un mundo de perspectivas" (García Berrio y Hernández Fernández, 1988: 19), es decir, que la obra pictórica o literaria encuentra su razón de ser en la plurivalencia estética, y se explica y justifica por el comportamiento del *homo ludens*. García Berrio opta por convergencias interdisciplinares que den razón de ser a una Estética General, antes que quedarse sólo en las aportaciones positivistas y formalistas de las bellas artes por separado. Recupera los conceptos lógicos de Frege de "intensionalización" y "extensionalización" para, a partir de este último, reflexionar sobre los procedimientos de correlación contextual e intertextual. Dice que en el mundo plástico se tiende a operar la extensionalización sólo

por comparación entre pintores y cuadros más o menos contemporáneos, con el único fin de refrendar su originalidad o dependencia-influencia estilística de la obra estudiada. Los pintores, a su juicio, tienen impulsos imaginarios de orientación espacial. Ante un cuadro como texto, advertimos que éste proclama el predominio de la *dispositio y* ejercemos la lectura de sus constituyentes plásticos armonizados y combinados provistos por la *inventio* iconográfica de tipo tradicional o innovador. Y la *elocutio* pictórica atañe, según su criterio, a la singularidad caligrafía plástica de cada pintor.

Con prevalencia de una u otra, lo cierto es que tanto la poética tradicional como la moderna semiótica confirman el vínculo comunicativo entre pintura y literatura, imágenes y palabras. La plasmación verbal de un motivo icónico recibe el nombre retórico de "ekfrasis" (Krieger, 1992, p. 6) y se refiere a la actitud creativa que experimenta el poeta ante el motivo icónico, la cual surge como un estado de esperanza que activa la imaginación metafórica por vía de la recreación libre. No obstante, si se atiende al modo en que el poeta se enfrenta al motivo icónico, en el proceso intervienen tres fases: la primera es la indiferencia ekfrástica, es decir, la constatación de que es imposible crear una imagen exacta en la mente del lector por mucha descripción que se esgrima, debido a que se supone que son dos disciplinas confluyentes pero distintas; la segunda es la esperanza ekfrástica, donde por obra de la imaginación metafórica un poeta puede recrear un motivo icónico, como Alberti hizo con su obra poética *A la pintura* centrada en el Museo del Prado, lo cual no implica homología estructural, pues el elemento narrativo del azar en la poesía imita el rechazo de organizaciones lineales causales de las artes plásticas; y la tercera es el miedo ekfrástico, que sucede cuando el lector se hace una imagen de la imagen descrita, y después se enfrenta a la imagen real – el cuadro- que inspiró la descripción ekfrástica.

Sirva como ejemplo la actividad ekfrástica de Alberti ante el Museo del Prado en su obra *A la pintura*, la cual ha sido analizada por Pedro Guerrero (1989). Los poemas de Alberti van más allá de lo puramente descriptivo y parece nacer con la misma energía que el cuadro, como réplicas escritas a un desafío artístico. Desde esta didáctica se entiende que la poesía trae la vocación, y la pintura, el recuerdo:

> *A la pintura* nace en la orilla americana y en ese momento enajenado y sumo, de las heridas pasadas, de las heridas que no dejan de arder, del recuerdo nostálgico y

> penetrante. *A la pintura* y *Recuerdos de lo vivo lejano* surgen de la serenidad y del misterio, de un mundo ausente: el de las lecciones aprendidas en los museos de Europa y en las playas y en los huertos marinos de su infancia. (Guerrero, 1989, p. 17)

De tales prácticas artísticas se aprende una enseñanza valiosa para la didáctica de la intertextualidad entre la iconicidad y la verbalización: el poeta, como el pintor (e igualmente el narrador, como el cineasta) se mueve en un mundo de perspectivas, y por tanto sus obras detentan la plurivalencia estética que da paso a la libertad recreativa donde cobra sentido el juego del lector. Es por ello que en mi investigación concedo un papel fundamental al trabajo lúdico y recreativo de los receptores de la película y del cuento que he seleccionado para su análisis intertextual y competencial. La historia contada o filmada deja de ser un repertorio de virtualidades cuando la actividad de la paráfrasis o confirmación es sustituida por la transformación dialógica y libre de los textos que conversan con el receptor que le insufla vida. Su lectura no es memoria sino promesa, pues recupera el pasado para abrirlo al porvenir. En este sentido, mis expectativas investigadoras encuentran apoyo teórico en los razonamientos de Caro Valverde acerca de la apertura del museo a la vida de su espectador: "Se moderniza su institución cuando deja de ser repertorio de glosas y paralelismos y empieza a ser laboratorio de metamorfosis de los textos en diálogo con cada receptor" (Caro, 2007, p. 18). No nos interesa el lector que confirma lo leído sino el que se atreve a escribir a partir de lo leído. Su escritura se vuelve entonces capaz de crear libros libres cuando se reencarnan en imaginarios nuevos.

2.2.2.2. LITERATURA Y CINE: VERSIONES, PRÉSTAMOS Y ANALOGÍAS

2.2.2.2.1. Las versiones cinematográficas de los clásicos de la literatura

Las relaciones entre cine y literatura responden a múltiples criterios vinculantes:

- El más evidente es la influencia de la literatura sobre el cine por tratarse de una expresión estética previa. Ciertamente, el cine procuró desligarse en sus inicios de su infravaloración popular como sucedáneo del teatro o dinamización del cómic buscando

en la literatura referentes de prestigio a partir de los cuales generó adaptaciones fílmicas. Surge a partir de ello la preferencia popular por las adaptaciones fieles o miméticas por encima de las infieles o creativas.

- El más comentado entre los estudiosos de la semiótica es el vínculo estructural entre cine y literatura basado en la virtud de ambos para ofrecer narraciones desde la contexualización de palabras e imágenes y su dinamización textual en el montaje y la composición sintáctica respectivamente. Del cine escribió Walter Benjamín que es la nueva y más perfecta máquina para contar (Benjamín, 1973, p. 49).

- El que ha derivado de los anteriores criterios es la influencia del cine sobre la literatura en aspectos tales como asuntos de la cultura popular, el perspectivismo, la exposición fragmentada de historias, y el diálogo intertextual entre ambos géneros. De hecho, en la sociedad actual prima más la estructura mental del *homo videns* que del *homo loquens,* por lo que en el caso de la literatura más reciente, y en función de los nuevos soportes multimedia en los que se ve involucrada, (como el Ibook o el IPad) cabe hablar de *visualiteratura* (Paz, 1999) y recuperar el vínculo primario que une la literatura con el cine: la imaginación, esa capacidad de escuchar o leer y crear imágenes en la mente sobre lo entendido, y muchas veces tales imágenes que funcionan como prefiguraciones ficcionales pueden ser ecos latentes de transposiciones fílmicas.

Desde la conciencia genealógica que genera la sucesión de estos criterios, en esta sección se va a razonar la presencia del primer criterio de dichas relaciones en las versiones cinematográficas de los clásicos de la literatura y en la sección siguiente se tratarán las manifestaciones científicas que han profundizado en la homología estructural entre ambos géneros. Para una sección posterior correspondiente al estado actual de la cuestión dejaremos el criterio de la influencia del cine en la literatura en contextos digitales y de imaginación creativa.

En las raíces de una película de culto suele haber varios intertextos literarios que la inspiraron, como muestra Huici (1999) con respecto a *El día de la Bestia* y su entramado de letras, donde Borges, Lovecraf y Don Quijote se dan la mano. Otras veces la película sólo se adhiere a un referente literario consagrado, del cual se convierte en

versión hipertextual. Durante la expansión del Séptimo Arte en el siglo XX a menudo se han realizado versiones cinematográficas de los clásicos de la literatura, por no hablar de novelas exitosas en ventas. Existen páginas Web que han recolectado tales versiones. Así ocurre con la completísima página Web "Literatura española en el cine (Lista de películas basadas en la literatura española desde 1900 a 1944)" realizada por Martínez-Salanova (http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/literatura.htm), y también con la Base de Datos *Adaptaciones de la Literatura española en el cine español. Referencias y bibliografía* realizada por Camarero Gómez y ubicada en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (http://bib.cervantesvirtual.com/portal/alece/). Más reciente es el blog "Cine de literatura" promovido por Celia Romea (http://www.cine-de-literatura.com/) con la intención de crear un banco de recursos didácticos para la promoción de la lectura intertextual entre el cine y la literatura internacionales.

Las adaptaciones cinematográficas de las obras literarias varían en su grado de fidelidad al original. Al respecto, el gran volumen de versiones ha permitido a Sánchez Noriega (2000) proponer diez escalas de adaptación reunidas en cuatro estrategias: ilustración (literal/parcial), transposición (analogía/equivalencia), interpretación (recreación parcial o total) y adaptación libre (fruto de una relectura autoral, contextual, estilística o genérica). Entre los miles de ejemplos que podríamos citar aquí, destacaré de modo emblemático uno que dará cuenta cumplida de que por el contraste entre obra literaria y obra fílmica cabe advertir la dimensión intercultural que genera diálogo del texto con las expectativas de otras épocas y lugares.

Me refiero al ejemplo hispánico del *Quijote* cervantino. A pesar de que nunca ha sido éxito de taquilla, han proliferado recreaciones de todo tipo que lo han ingerido a su modo: decenas de versiones mudas hasta 1930 en España, Francia y Reino Unido; versiones musicales entre las que destaca la célebre *Man of La Mancha* dirigida por A. Hiller (EEUU, 1972), donde Peter O´Toole es Cervantes y Sofía Loren es Dulcinea; documentales varios, alguno de proyección escolar como *En profit dans le texte: Don Quichotte de Cervantes* dirigido por E. Rohmer (Francia, 1965), que recorre las ilustraciones gráficas dedicadas a la novela desde el siglo XVII para reflexionar sobre la forma en que la pintura y el grabado reformulan un mito literario; versiones jocosas como *En un lugar de La Manga* de Mariano Ozores (España, 1970), o *Don Quijote*

cabalga de nuevo, dirigida por R. Gavaldón (México-España, 1973) para lucimiento de Cantinflas en el papel de Sancho Panza; trasposiciones fieles y honrosas como la serie *El Quijote de Miguel de Cervantes* (1991) y la película *El caballero Don Quijote* (2002), ambas dirigidas por Gutiérrez Aragón, con Fernando Rey y Juan Luis Galiardo respectivamente interpretando a Don Quijote con talento magistral; y trasposiciones originales como la bella e idealista *Don Kikhot,* de Grigori Kozintsev (URSS, 1957), *Don Quijote de Orson Welles,* iniciada por O. Welles y acabada por J. Franco (España, 1992), que da un tratamiento moderno al clásico por medio del transporte del hidalgo al siglo XX. Welles grabó al loco arremetiendo contra la pantalla de un cine y bañándose en el bidón de una azotea con el cartel "Cerveza don Quijote". El lector encontrará una página exclusiva sobre "Don Quijote de la Mancha en el cine" en la Web de Martínez-Salanova (http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/donquijote.htm), así como interesantes fichas técnicas de la filmografía sobre el *Quijote* en Cervantes Virtual: http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/Cervantes/filmografia.shtml.

En cuanto a los metrajes de animación dirigidos al espectador infantil, cabe citar varios cortos: *Garbancito de la Mancha* de A. Moreno (España, 1945); *Don Quixote* de U. Iwerks (EEUU, 1934), donde el protagonista se escapa de un manicomio y vence a los molinos-gigantes de un puñetazo tras ingerir un bote de clavos; *The Famous Adventures of Mr. Magoo: Don Quixote de la Mancha* de C. Geromini (EEUU, 1964), donde Mr. Magoo, debido a su escasa vista, se ríe de que don Quijote confunda los molinos con gigantes mientras él mismo se enfunda una estufa como armadura; *Don Quixote of La Mancha,* de W. Gilbert (Australia, 1987), caricatura superficial denostada por la crítica; la serie de televisión *Don Quijote de la Mancha* de C. Delgado (España, 1981) que populariza un tema musical cantado por el grupo Botones y sigue un guión ilustrativo del texto literario que, por falta de presupuesto, acude mucho a los *flasback*s para reponer material ya montado; y las películas de animación *Donkey Xote* de J. Pozo (España, 2007), donde Rocinante y Rucio explican la historia de sus dueños, y *Las aventuras de Don Quijote* de A. Zurera (España, 2010), donde un ratoncito de la casa de Cervantes le cuenta a su familia la historia que este señor está escribiendo.

El rastreo de las versiones cinematográficas del *Quijote* arroja datos que muestran que el cine recrea la literatura recontextualizándola tanto en su lenguaje

audiovisual como en su nueva circunstancia histórica. Y desde tal libertad receptiva se producen dos tipos de trabajos: las trasposiciones superficiales y comerciales o bien las trasposiciones simbólicas y estéticas, todo lo cual –como muestran los casos- es independiente del hecho de que sean fieles no al referente literario. Lo importante es la originalidad en la intención comunicativa del autor y su compromiso perfeccionista con el acabado formal y los valores de la obra nueva. En este sentido, mis intereses investigadores concuerdan con el énfasis que puse en mi tesina de licenciatura *Educar con el Quijote: del canon al hipertexto* (González García, 2009), para que la actividad intertextual que suscita el clásico sea puesta al servicio de la educación en valores.

2.2.2.2.2. Préstamos y analogías entre los estudios críticos sobre la literatura y sobre el cine

Existen numerosos estudios estructuralistas que han desarrollado investigaciones comparativas entre cine y literatura para remarcar más los rasgos pertinentes que distinguen tales lenguajes artísticos que para resaltar los rasgos comunes que los vinculan en la semiosis social. Sin embargo, a finales del siglo XX cobra pujanza otra corriente crítica que se ocupa de analizar los préstamos y analogías que han transitado de la literatura al cine.

El cine nació próximo al género literario más dedicado al espectáculo, el teatral. Son numerosos los estudios que han estudiado esta filiación (Guarinos, 1996; García-Abad, 1997; Moncho, 2001; Romera, 2002; Pérez, 2010). El cine primitivo mantuvo una relación de dependencia con respecto al arte escénico durante sus dos primeras décadas de existencia; incluso cuando el cine derivó hacia la narratividad, el teatro siguió influyendo en los argumentos, el lenguaje y la caracterización de los personajes del ámbito cinematográfico. El cine mudo tomó del teatro la gesticulación melodramática, la ubicación de los argumentos en un solo espacio y la posición frontal de la cámara desde una distancia inamovible. En los años 40 y 50, gracias a los movimientos de cámara y al uso del zoom, el recurso a la teatralidad retomó interés por la naturalidad que propiciaban los avances técnicos, y surgieron numerosas películas situadas en interiores y con exhibición de la complejidad psicológica de los personajes,

tal y como ocurría con títulos como *Eva al desnudo* (Mankiewicz, 1950) y *Los mejores años de nuestra vida* (William Wyler, 1946). En aquellos años hubo en Estados Unidos numerosas adaptaciones de textos teatrales contemporáneos de autores como Arthur Miller o Tennesse Willians, así como de guionistas deliberadamente entregados a una concepción teatral de la escena fílmica y al planteamiento de diálogos de argumentos centrados en la interrelación humana. Incluso en las últimas décadas del siglo XX y en la actualidad existe una tendencia posmoderna hacia la reteatralización del cine en busca de la expresión auténtica y desalienante de situaciones. Ocurre así en las obras de Ingmar Bergman y con las más recientes de Lars von Trier. También son teatrales los diversos filmes musicales que han jalonado hasta el presente el séptimo arte.

N obstante, a la vista de las versiones cinematográficas de obras literarias, la crítica cinematográfica coincide en admitir que, a pesar de que el cine dio vida nueva a géneros dramáticos casi desaparecidos, como la farsa o el music-hall (Bazin, 1990, pp. 152-156), es obvio que la propia naturaleza del cine se ha ido desplazando hacia la novela debido al perspectivismo que las conecta y al montaje que ordena las secuencias narrativas como las piezas de un mosaico (Balázs, 1978, pp. 22-23). Es por ello que el arte cinematográfico tienen por columna vertebral la siguiente definición de narración formulada por Bordwell y Thompson (1996, p. 65): "una narración es una cadena de acontecimientos con relaciones causa-efecto que transcurre en el tiempo y en el espacio". Definición igualmente válida para el relato literario. Cierto es también que el cine se ha nutrido de la literatura no sólo versionando argumentos narrativos sino también tomando para la creación de su propio guión criterios narratológicos, poéticos y estéticos ideados por los literatos y después estudiados por diversas corrientes críticas.

Al científico húngaro Bela Bálazs se le debe el primer estudio sistemático sobre el lenguaje del cine (*El hombre invisible,* 1924), así como el establecimiento de sus principios constructivos y analíticos en una de sus últimas publicaciones (*El film. Evolución y esencia de un arte nuevo*, 1945): la distancia variable entre el espectador y la escena, lo cual otorga protagonismo a la composición de imagen; la división de la escena en planos separados; el encuadre variable de las imágenes en función del ángulo y la perspectiva; y el montaje para ordenar las tomas con una lógica secuencial. Bálazs le dio especial importancia al montaje, lo cual influyó en las enseñanzas de la VGIK, primera escuela de cine soviético en la que participaron cineastas de la talla de Sergei

Eisenstein y Vslevild Pudovkin. Le siguieron las teorías de Yuri Tynianov expresadas en su artículo "Fundamentos del cine" y las de Boris Eichenbaum en su artículo "Problemas del cine estilístico", ambos publicados en *Poetika kino,* publicada por OPOIAZ en 1927 para difundir la idea del cine como lenguaje. Por su parte, Tynianov entendió que en el cine atrapa las imágenes para una red semántica cuya esencia es más poética que narrativa, aspecto en el que se adelantó a las teorías cinematográficas de Pasolini. También Eichembaun insistió en que el cine trabajaba con un lenguaje figurado porque transforma estilísticamente el mundo real. Por efecto, en los años 30 y 40 surgieron iniciativas de normativización de los elementos expresivos del cine en obras como *Grammar of film* (1935) de Raymond Spottswode o *Grammaire Cinegraphique* (1947) de Robert Bataille, que buscan en las poetologías de la literatura los patrones organizativos para analizar el cine.

En Francia destacó la obra pionera de André Bazin *¿Qué es el cine?,* que reúne decenas de artículos donde, a partir del análisis de una película, extrae teoría cinematográfica en defensa de la dimensión realista y psicológica del séptimo arte. Entiéndase este "realismo" no como imitación de costumbres sino, muy al contrario, como potencial de interpretar una realidad ignorada por las convenciones acostumbradas. De ahí que considerara la técnica estilística del montaje como collage poco realista y prefiriera el trabajo con la profundidad de campo por su realismo espacial y la relevancia que detentan los objetos en el mismo. Ejemplo de su preferencia es el cine de Orson Welles, cuyo realismo psicológico tiene, por ello, fuerza ontológica y dramática.

Siguió sus pasos Edgar Morin, autor de *El cine o el hombre imaginario* (1957), donde señala similitudes y diferencias entre los lenguajes cinematográfico y verbal. A su juicio, la palabra restituye una presencia mientras que la imagen es abstracción simbólica que sincretiza todos los lenguajes. Es por ello que atraviesa todo su libro la idea del paralelismo entre cine y magia. La magia del cine tiene su fuente en su lenguaje mismo porque procede del imaginario, es decir, del interior de las imágenes. A juicio de Morin, el cine es "cinestesia", esto es, la experiencia psíquica de la ausencia de participación práctica del espectador en la película, lo cual determina su participación afectiva: "Nos volvemos sentimentales, sensibles, lacrimosos cuando se nos priva de

nuestros medios de acción" (Morin, 1972, p. 90). Sucede entonces el desenvolvimiento afectivo de un lenguaje hecho ritmo. Su dinamismo es abierto e ilimitado e impulsa una recepción onírica de la realidad donde la imagen tiene la cualidad mágica del doble interiorizado afectivamente en la subjetividad de espectador:

> El espectador de las "salas oscuras" es sujeto pasivo en estado puro. Nada puede, no tiene nada que dar, ni siquiera sus aplausos. Está paciente y padece. Está subyugado y sufre. Todo pasa muy lejos, fuera de su alcance. Al mismo tiempo todo pasa en él, en su cinestesia psíquica, si se puede decir así. Cuando los prestigios de la sombra y el doble se fusionan sobre una pantalla blanca en una sala oscura, para el espectador, hundido en su alvéolo, mónada cerrada a todo salvo a la pantalla, envuelta en la doble placenta de una comunidad anónima y de la oscuridad, cuando los canales están obstruidos, entonces se abren las esclusas del mito, del sueño, de la magia." (Morin, 1972 p. 91)

Es así como se despliegan en la maquinaria comunicativa del cine las acciones psíquicas de *proyección* de uno mismo en el mundo e *identificación* o absorción del mundo dentro de sí. Así que lo que cuenta no es tanto la imagen como el alma de la imagen, que no es otra cosa que la participación afectiva del espectador en la obra. Es por ella que a una película muda cabe atribuirle sonidos y a una película en blanco y negro, color. Es por ella, en suma, que cabe visualizar los sueños del hombre. Y ello se obra por la imaginación: "Nuestras técnicas mantienen nuestros sueños; máquina entre las máquinas, el cine ha sido atrapado por lo imaginario". (Morin, 1972, p.186) (...). "El cine total absorberá nuestro propio doble para hacerle vivir un sueño colectivo organizado" (Morin, 1972, p. 47)

Morin otorgó al cine la misma característica que Cervantes había otorgado a la literatura, a saber: el saco roto donde cabe todo y la obra atractiva para cualquier espectador.

> La "especificidad" del cine, si así puede decirse, es ofrecer la gama potencialmente infinita de esas huidas y reencuentros; el mundo al alcance de la mano, todas las fusiones cósmicas y también, la exaltación en el espectador de su propio doble encarnado en héroes del amor y de la aventura.

> El cine está abierto a todas las participaciones; está adaptado a todas las necesidades subjetivas. Por eso es la técnica ideal de la satisfacción afectiva, según la fórmula de Anzieu, y lo es en todos los niveles de civilización, en todas las ciudades." (Morin, 1972, p. 104).

Consecuentemente, recogemos la reveladora cita de su libro *El cine o el hombre imaginario*: "El cine hace comprender no solamente el teatro, poesía, música, sino también el teatro interior del espíritu: sueños, imaginaciones, representaciones; *ese pequeño cine que tenemos en la cabeza.* " (Morin, 1972, p. 181).

Morin advierte que el cine ha heredado de la literatura la idea de "metamorfosis" o tiempo creativo que este autor identifica en el caso fílmico con la tarea de la sintaxis del cine, por la cual se transforma la dimensión figurativa del espacio-tiempo concreto en unidad dialéctica de realidad-ficción y de naturaleza emocional y vital. Cine y literatura detentan una capacidad ilimitada de producción y traducción simbólica. Así que ambas estarían unidas genuinamente dentro de una "gran Estética madre" que abarca todos los espectáculos de la naturaleza y de lo imaginario, todos los sueños y pensamientos. De ahí que entienda que el cine, en su estética magna, tolera la mayor riqueza de formas artísticas posibles.

Las ideas expresadas por Roland Barthes en su ensayo "Salir del cine" son similares a las de Edgar Morin, en el sentido de que se refiere a la experiencia de ser espectador de la proyección de una película como si fuera un estado afectivo de carácter hipnótico cuando se sale de la sala después de su pase, e incluso ocioso y vocacional hacia dicha situación cuando se entra en dicha sala oscura. Así lo expresa con su estilo peculiar y hedonista por desestimar teorías establecidas y cultivar convicciones personales: "Utilizando una auténtica metonimia, podemos decir que la oscuridad de la sala está prefigurada por el "ensueño crepuscular" (que según Breuer-Freud), precede a la hipnosis, ensueño que precede a esa oscuridad y conduce al individuo, de calle en calle, de cartel en cartel, hasta que éste se sumerge finalmente en un cubo oscuro, anónimo, indiferente, en el que se producirá ese festival de los afectos que llamamos una película" (Barthes, 1986, p. 351).

El ensayista observa en la oscuridad de la sala donde un colectivo de personas va a ver cine con predisposición a la ensoñación y al anonimato un ejemplo distintivo del cine con respecto al teatro (donde importa el acto de comunidad receptora) y a la televisión (donde no hay oscuridad y sí familiaridad que disipa el encanto por lo exótico). El cine, a juicio de Barthes, potencia el imaginario humano como una trampa cautivadora que provoca que el espectador se predisponga corporalmente hacia la proyección e identificación narcisista con el "otro yo" protagonista en la pantalla:

> Estoy encerrado con la imagen como si estuviera preso en la famosa relación dual que fundamenta lo imaginario. La imagen está ahí, delante de mí, para mí: coalescente (perfectamente fundidos su significado y su significante), analógica, global, rica; es una *trampa* perfecta: me precipito sobre ella como un animal sobre el extremo de un trapo que *se parece* a algo y que le ofrecen; y, por supuesto, esa trampa mantiene en el individuo que creo ser el desconocimiento ligado al yo y al imaginario. (Barthes, 198, p. 353)

Finalmente, Barthes, consciente de los efectos semiológicos de los artefactos de seducción que funcionan en los actos comunicativos y fiel a su tendencia deconstructiva de la lingüística estructuralista, amplía el marco psicológico de referencia al acto de ver películas en salas comerciales cuando relaciona esta experiencia hipnótica del cine producida por la cercanía de la imagen con la manera en que la ideología como tal se deposita en la mente de las personas, ya que postula que los estereotipos articulados en el discurso ideológico funcionan como lo hace una película que sabe encandilar en un imaginario común.

También meditó sobre las relaciones entre cine y literatura el pensador italiano Galvano Della Volpe en su ensayo *Il verosimile fílmico* (1962). Su teoría se apoyó en la identificación aristotélica entre lo posible y lo probable para indicar que lo verosímil se origina en el pensamiento creativo del autor y se admite en el razonamiento crítico del espectador. Así que la imagen fílmica, al igual que la literaria, está constituida por ideas y formas discriminadas y discriminatorias, de ahí la comunicatividad expresiva de dicha imagen.

Por otro lado, merece mención destacada la obra *Estética y psicología del cine* publicada en dos volúmenes (1963-1965) escrita por el cineasta y profesor Jean Mitry, donde aboga por la condición audiovisual del lenguaje cinematográfico cuando razona: "Resulta evidente que un film es una cosa muy distinta que un sistema de signos y símbolos. Al menos, no se presenta como *solamente* esto. El film es, ante todo, imágenes, e imágenes de *algo.* Es un sistema de imágenes que tiene por objeto describir, desarrollar, narrar un acontecimiento, o una sucesión de acontecimientos cualquiera. Pero estas imágenes, según la narración elegida, se organizan como un sistema de signos y símbolos"·(Mitry, 1978, p. 52). Mitry escribió una veintena de libros sobre cine y fue el primer profesor de dicha materia en la Universidad de Paris, desde donde impulsó los estudios superiores sobre el tema con alto rigor científico y erudito, dada su profunda formación interdisciplinar (Filosofía, Psicología, Lingüística y Estética) y con perseverancia por lograr un lenguaje específico para este arte.

En la cuarta parte del primer volumen de su *Estética y psicología del cine,* Mitry razonó los vínculos entre cine y literatura, donde admite analogías entre la narrativa fílmica y la literaria, así como entre poesía y cine, pero rechazó la influencia estructural del teatro en el cine:

> El cine –es preciso decirlo- no es solo un arte de *representación* sino un arte de *creación*. La puesta en escena, desde este enfoque, no es "representación", sino *narración y significación por medio de una determinada forma de representación.* Por eso es mucho más una escritura, una "puesta en relaciones y en implicaciones", que una puesta en escena. (...) Mientras que el "tiempo del teatro" es esencialmente el "tiempo del verbo", es decir, de la *palabra*, en cine toda duración que no esté sostenida por una acto concreto es un peso muerto. Lo conceptual en cine se halla en función de lo real; lo trascendente, en función de lo inmanente, precisamente a *la inversa de lo que ocurre en teatro*. De ahí la imposibilidad de una transposición formal. No solo son de otro orden los valores, sino que actúan *a contrario.* (Mitry, 1978, vol. 2, pp. 406 y 419).

Mitry opinaba que el cine llegó a convertirse en arte solamente cuando superó la simplicidad de la estética teatral basada en ángulos visuales permanentes y en tiempos continuos dentro de las escenas. Frente a la dramaturgia teatral, que se basa en

decorados parciales y acciones sucesivas vehiculadas por diálogos hacia finales absolutos), opone la dramaturgia cinemática, que despliega el drama del hombre frente al mundo desde contingencias físicas y sociales donde quedan contextualizados los diálogos pertinentes.

En cambio, sí advirtió concomitancias entre el ritmo cinematográfico y el de la prosa en el hecho de que ambos funcionan de acuerdo con imágenes, así como entre cine y novela en su libertad compositiva derivada de la capacidad de ambos géneros artísticos para incorporar toda clase de textos que contribuyeran a crear mundos humanos. No obstante, entendió que es imposible adaptar con fidelidad una novela al cine debido a que sus estructuras funcionales son diversas, ya que la primera es una narrativa que se organiza a sí misma mientras que el segundo es un mundo que se organiza a sí mismo en narrativa.

Mitry entendió que el lenguaje cinematográfico no tiene que ver con el lenguaje verbal sino con el lenguaje del arte, es decir, el poético, lo cual procura elevando las imágenes a una expresión significativa desde la planificación del guión verbal y técnica hasta, sobre todo, el montaje de la cinta final donde adquieren consistencia transmisiva el ritmo, las figuras y la estructura misma de la obra fílmica.

En cuanto a las adaptaciones cinematográficas de obras literarias, sostenía que se deben a políticas de marketing comercial, no a vínculos necesarios:

> El cine ya no tiene, como antaño, necesidad alguna de ampararse detrás de la literatura; pero una gran parte del público cree aún que cuando se lleva una obra maestra a la pantalla el film tiene asegurado, por lo menos, un valor de principio. ¡Como si las cualidades de una obra maestra fueran transmisibles por simple calco! (Mitry, 1978, vol. 2, p. 429).

Advertía que son factibles las adaptaciones cinematográficas libres de obras literarias, pero no las fieles a la letra, dado que la esencia del cine es poética, no mimética.

De las teorías estructuralistas de la narrativa se han tomado patrones para el trabajo de la narratología fílmica, como puede observarse en los estudios semiológicos de Christian Metz (1968) pioneros en los análisis sintagmáticos de obras cinematográficas. Los propósitos metodológicos de análisis fílmico formulados por Metz (1972, pp. 98-110) distinguían entre la "sustancia del significante" (identificación de la materia de la imagen: palabras, ruidos, música), la "forma del significado" (la estructura temática o combinatoria semántica de ideas y sentimientos expresados), la "sustancia del significado" (el contenido social del discurso cinematográfico, todos los problemas que plantea menos el formal) y la "forma del contenido" (el estilo y modalidad de expresión formalizada en procedimientos específicos que distinguen al cine de una novela o una obra de teatro, por ejemplo). Aunque Metz sostenía que el auténtico estudio del contenido de la película es la forma del contenido, no obstante considero que su distinción estructural es muy interesante para iluminar la viabilidad de otra tipología de estudios críticos en torno al cine en interacción con la literatura: me refiero a los relacionados con "la forma del significado" y la "sustancia del significado", como ocurre con mis intereses particulares en esta investigación y en otros estudios que he realizado sobre el tema, por ejemplo el artículo "Misticismo y erotismo: de San Juan de la Cruz a Pier Paolo Pasolini. Alegoría y teorema de la seducción" (González, 2012).

Entre los numerosos discipulos de Metz destacan Emilio Garroni, Pier Paolo Pasolini, Umberto Eco, Gianfranco Bettetini, R. Odin, J. Aumont, D. Chateau, Michel Colin, etc. Todos aplicaron al cine un sistema de codificaciones equivalente de las reglas del lenguaje verbal para elucidar *cómo* se expresa la obra, pero también decidieron avanzar hacia nuevas expectativas científicas en torno al cine que aprovecharan su esencia de medio de comunicación social. Por ello se desplazaron del espectro reduccionista del estructuralismo hacia el amplio entorno semiótico de la estética de la recepción literaria para tomar de ella las aportaciones teóricas oportunas que les permitieran analizar la enunciación audiovisual (Bettetini, 1975; Casetti, 1989) y la pragmática generativa (Odin, 1990), así como para usar las estrategias de la intertextualidad a fin de relativizar la importancia hegemónica de la intención autorial (consolidada en el Cine de Autor cuyos preámbulos establecieron el grupo de críticos de *Cahiers du Cinema*) con las lecturas de los espectadores.

Uno de los seguidores más dialécticos con respecto a Metz fue Emilio Garroni, pues quiso ampliar el alcance de las teorías de aquel hacia un plano semiótico general y heterogéneo. Para Garroni, el lenguaje cinematográfico es un proceso de tipo lingüístico-figurativo donde el lenguaje verbal hace el papel de semiosis guía y la imagen el papel de connotador; luego en su modelo formal no se puede establecer un plano de la expresión y un plano del contenido diferenciados, sino generar significación desde lo que él denominaba un "blasón formal" complejo (Garroni, 1975, p. 375).

También el cineasta y literato Pier Paolo Pasolini contribuyó al avance de las teorías semióticas sobre el cine al defender que el cine no presenta una copia inmediata de la realidad debido a que los significantes fílmicos transforman lo grabado en representación. Su sistema de trabajo es fragmentario y, para significar, ha de organizarse en discurso en sus planos sintagmático y pragmático. Pasolini lo asocia, no con una lengua atada a una norma, sino con los procesos de significatividad general, en este caso de índole audiovisual, donde se moldea un lenguaje espacio-temporal, figurativo y vivente. Es por ello su viva defensa de un cine poético frente a un cine narratológico (Pasolini y Rohmer, 1970).

A Umberto Eco le interesó sobre todo el asunto de la convencionalidad ligada al lenguaje cinematográfico. Y con respecto al tema específico del vínculo fílmico-literario, Umberto Eco (1970, pp. 194-200) postulaba en su ensayo "Cine y literatura: la estructura de la trama" que entre ambos géneros artísticos diferentes existe, no obstante, homología estructural como artes de acción en el sentido aristotélico del término "acción" (una relación entre una serie de acontecimientos), aunque en cada caso se estructure con medios distintos, ya sean narrados o representados; hipótesis para la que encuentra pruebas en novelas cuya estructura se ha inspirado en relatos cinematográficos. Por tanto, como enuncia Gabriel Baltodano (2009, p. 19) al hilo de las teorías de Eco, "la semejanza de las estructuras homologa al cine con la literatura; ambas funcionan como medios para narrar. Pareciera que el acto de contar las trasciende, pues se sitúa en el origen de sus expresiones; no obstante, contar nunca supone una actividad vacía, autónoma; se narra siempre en virtud de un procedimiento. Queda claro que la novela, el cuento, la crónica y el filme desembocan en la acción, son artes de acción, géneros narrativos". Pero la homología es semántica, no morfológica,

pues, tal y como ha insistido Jorge Urrutia (1984), aunque cine y literatura coincidan en la facultad de narrar, sus instrumentos son distintos, y por tanto las adaptaciones recurrirán al fondo, pero no a la forma.

Por su parte, Gianfranco Bettetini mostraba en su estudio *Cine, lengua y escritura* las diferencias semióticas entre el signo fílmico y el verbal, puesto que el primero es de naturaleza icónica y representa directamente lo simbolizado, mientras que el segundo es más abstracto en la medida que la cosa es presentada de modo indirecto mediante las palabras; y al tiempo muestra la facultad de ambos para crear ficciones que, en el caso del cine, están más sujetas al principio de verosimilitud o ilusión de realidad (Bettetini, 1975, p. 39), virtud que les procura la posibilidad de transcodificación que, en el caso del cine, no solo queda a manos del director y del guionista sin de todo el equipo de producción de la película. En proximidad con las teorías de Bettetini están los estudios pragmáticos de Francesco Casetti (1989) expresados en *El film y su espectador,* donde se expone la función cooperativa del espectador para contribuir a la reconstrucción de lo que aparece en la pantalla no solo como voluntad de aquel sino por medio de una serie de pistas y demandas de lectura previstas en el texto para un espectador implícito.

En la misma línea, Seymour Chatman estudió los intersicios narratológicos entre literatura y cine en su trabajo *Historia y Discurso.* Allí propuso el lenguaje cinematográfico como el más cualificado para despertar las facultades perceptivas: "un medio visual como el cine puede imitar una rosa roja directamente, de una forma no verbal, y poco comprometedora, y puede mostrar que es el objeto de la percepción de un personaje por medio de simples convenciones, como hacer que un personaje mire fuera de la pantalla, y luego con un corte mostrar la rosa misma" (Chatman, 1990, p. 195).

En España, la atención lingüística al fenómeno cinematográfico se inició en el último tercio del siglo XX de modo disperso y parcelado y unida a un propósito educativo de alfabetización audiovisual. Contamos con la primera Cátedra de Cinematografía en la Universidad de Valladolid dirigida por el profesor José María Stahelin (1976), cuya pujanza teórica permitió introducir una original formación interdisciplinar al respecto que aunaba lingüística, genética, cosmológica y estética. En

su voluminoso libro *El arte del cine* describió los avances del cine desde sus orígenes hasta nuestros días y abordó estudios monográficos sobre películas relevantes de la historia del cine. Sus enseñanzas fueron recogidas por la Cátedra de Cinematografía de Murcia, fundada bajo los auspicios de la Caja de Ahorros de Alicante y Murcia, que publicó una serie de "Cuadernos de cine" entre los que destacan los análisis fílmicos de orientación semiológica realizados por Juan Pedro Gómez Sánchez con la pretensión de perfilar una teoría estética del proceso semiótico del filme a partir de la teoría de la acción de Van Dijk. A propósito de su análisis del filme *Persona* de Bergman, expone estas interesantes razones comparativas entre cine y literatura: "La imagen fílmica, mucho más cercana a la "cosa" que lo que pueda estarlo la imagen literaria, despierta en el alma poética resonancias tales que hace mucho más vívida la impresión del "crear" en el espectador seducido por el "esperanto natural" de la imagen icónica" (Gómez, 1983, p. 154).

Entre los últimos adeptos del siglo XX a la ola semiológica de Metz revitalizada con la proyección semiótico-pragmática antes referida figuran Vayone (1989) y Gaudreault y Jost (1995), que recobraron la tesis de la condición narrativa de las obras cinematográficas para indagar pormenorizadamente -dentro de ese narrador fílmico que constituye el trabajo del montaje- las correspondencias entre cine y relato en torno a las instancias enunciativas del relato, las relaciones entre palabra e imagen, la intervención del espacio y del tiempo narrativos, y la importancia fundamental del punto de vista, donde aplican las teorías de Genette (1989) sobre la focalización externa e interna. Estos autores apuestan por este tipo de estudios comparados: "actualmente, ya no es posible protegerse en los tranquilizadores límites de su campo; la narratología debe ser *comparada,* avanzar aprovechando cosas de los diferentes medios, o de lo contrario ya no tendrá razón de ser." (Gaudreault y Jost, 1995, p. 158). Uno de sus comentaristas, José Antonio Pérez Bowie, ha sintetizado con acierto las teorías narratológicas de estos autores desde la noción de focalización:

> Gaudreault y Jost distinguen tres tipos de focalización cinematográfica: la interna tiene lugar cuando el relato está restringido a lo que puede saber el personaje; ello supone que éste se halle presente en todas las secuencias o que diga cómo ha llegado a las informaciones sobre lo que no ha vivido el mismo. El segundo grado de focalización, la externa, no puede asimilarse plenamente a la

> literaria (acontecimientos descritos desde el exterior sin penetrar en la cabeza de los personajes) ya que toda película en el momento en que no estuviese en ocularización interna primaria, no podría estar más que en focalización externa (...). El tercer grado es la focalización espectatorial en la que el narrador da una ventaja cognitiva al espectador por encima de los personajes. (Pérez, 2008, p. 45)

No obstante, si bien la formación de la crítica cinematográfica se ha alimentado del status científico de la crítica literaria porque el cine, al igual que los cuentos y las novelas, cuenta historias, ello no impide seguir delimitando la independencia de ambos lenguajes en la medida que, como bien afirma Hernández Les (2005, p. 75), "un plano no es una palabra" porque, aislado, un plano no es nada. Y precisamente por tratarse de lenguajes distintos, resulta injusto jugar de inferior calidad artística los filmes creados a partir de textos literarios basándose en las diferencias argumentales, pues sus condiciones enunciativas son muy diversas (Gisper, 2009, p. 118).

2.2.2.2.3. LA COYUNTURA INSTITUCIONAL PROPICIA: EL PROYECTO MERCURIO Y LA EVOLUCIÓN FAVORABLE DE LAS LEYES DE EDUCACIÓN

Tras los pasos de alfabetización audiovisual iniciados por Antoine Vallet en una asociación creada en 1952 para adaptar la pedagogía a las modernas tecnologías audiovisuales y generar con estos una Pedagogía del Lenguaje Total, así como tras publicación de libros de referencia tan importantes como *Enseñar el cine* de Michel Tardy (1963) y *Educar con la imagen* de Nazareno Taddei (1974), surgen numerosas experiencias de educación sobre el tema en Europa y América. En el proyecto de alfabetización audiovisual de la población española desempeño una labor pionera la escuela de cine Aixelá que entre 1965 y 1968 impartió enseñanzas técnicas al respecto y contribuyó a generar una asignatura sobre cine en la Universidad de Barcelona promovida por el profesor Miquel Porter Moix, de quien también dependió la creación de la cooperativa Drac Magic con vistas a introducir en el sistema educativo la formación en medios audiovisuales. Otra iniciativa de alfabetización audiovisual fue promovida por el SOAP (Servicio de Orientación de Actividades Para escolares) dirigido a niños de Educación Primaria de Vigo, Barcelona y Madrid. Para formarlos en

asuntos cinematográficos de carácter técnico (captación sencilla de la morfosintaxis fílmica), sociohistórico (breve acercamiento a los grandes eventos cinematográficos), estético (análisis formal de obras fílmicas de diferentes creadores) y expresivo (fomento de la creatividad de los escolares). En 1975 SOAP se transformó en ESCO (Centro de Estudios para la Escuela y la Comunicación) y, según ha informado García Matilla (García, 1993, p. 418), tres años después, la UNESCO encargó a esta empresa "la única propuesta curricular realizada en Europa de educación en materia de comunicación, titulada *A general Curricular Model For Mass Media Education*".

En 1978, la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) comenzó a impartir en primer curso multimedia a distancia, titulado "Lectura de Imágenes y Medios Audiovisuales", dirigido a profesores de distintos niveles educativos para iniciarlos en el conocimiento de los medios audiovisuales y fomentar su reflexión crítica sobre los medios de comunicación con materiales educativos que pretendían reunir los mejores logros sobre el tema obtenidos en los últimos treinta años, entre ellos los trabajos semióticos sobre cine desarrollados por Aumont, Bettetini, Bordwell, Casetti, Eco, Gaudreault y Jost, Metz, Mitry, Morin, Peters y Staehlin. Desde la UNED, surgieron las publicaciones didácticas de Aparici y García (1987) sobre la lectura de la imagen del cine, que fueron objeto de consulta docente durante los años en que se desarrolló el Proyecto Mercurio en los centros educativos dependientes del MEC. También lo fueron manuales sencillos y con propuestas prácticas de otros autores que publicaron en los albores de los años noventa (Romaguera, Riambau y Lorente-Costa y Sola, 1989; Feldman, 1991). De cualquier manera, como bien anunciaba Aparici (1987, p. 66), era y es una necesidad educativa imperante, pues "Una utilización hipnótica que no implique la reflexión y la construcción de mensajes por parte de los alumnos, refuerza los efectos que ejercen el conjunto de los medios de comunicación colectiva".

Las tareas de correlación entre cine y literatura en las aulas españolas se iniciaron con las nuevas expectativas educativas de la democracia. La coyuntura institucional propicia para sustentar su desarrollo con planes formativos centrados tanto en la apertura a las nuevas tendencias semiológicas europeas que hacían viable esta lectura comparada como en la adquisición de materiales tecnológicos adecuados para hacer posible el visionado de películas en las aulas, todo ello advino cuando el MEC

inició en 1985 dos programas experimentales de actualización metodológica del profesorado de enseñanzas básicas y medias en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: el "Programa Atenea" y el "Programa Mercurio". Se aplicó a las 28 provincias que entonces eran gestionadas directamente por el MEC, entre ellas Murcia. Con una orientación similar surgieron en las diversas Comunidades Autónomas otros programas: "ABACO" (Canarias), CERED (País Vasco), "plan Zahara" (Andalucía), etc. En 1987 los proyectos Mercurio y Atenea se incorporaron al Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC).

Por un lado, el "Programa Atenea" se dedicó a incorporar gradualmente los equipos y programas informáticos en los centros educativos para su provecho curricular en las distintas áreas de conocimiento. Por otro, el "Programa Mercurio" incorporó los medios audiovisuales en las aulas, en especial el recurso del vídeo tanto para transmitir contenidos como para comprender su lenguaje y usarlo para la expresión creativa. El Proyecto Mercurio recurrió a bibliografía sobre el lenguaje cinematográfico para argumentar el objetivo prioritario del desarrollo docente y discente en la competencia semiológica a través del uso educativo del vídeo (Schmidt, 1990; Salinas, 1992; Fombona, 1996), esto es, la capacidad de descodificar y producir mensajes audiovisuales, aprovechando las posibilidades sociocomunicativas y los avances tecnológicos del vídeo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; todo ello acompañado del análisis reflexivo sobre las repercusiones de la introducción de estos medios de comunicación en la organización escolar.

A partir de entonces, gracias a las dotaciones ministeriales, los profesores tenían la posibilidad de usar en clase el televisor, el magnetoscopio, la cámara de vídeo y la mesa de mezclas de audio y vídeo. La formación dependiente del Proyecto Mercurio se preocupaba por usar programas instructivos de vídeo y por entrenar al profesorado en el análisis de documentos audiovisuales y en metodologías activas que posibilitaran su tratamiento didáctico en el aula. La integración curricular de los Medios Audiovisuales (MAV) en las aulas creó el contexto propicio para iniciar los primeros talleres de video-forum sobre educación en valores, algunos de los cuales vinculaban las películas a los libros de las que partían. También surgió la asignatura de Comunicación Audiovisual, donde los alumnos podían analizar el lenguaje de películas o bien producirlas. Sin el

contexto formativo del "proyecto Mercurio" los centros educativos españoles apenas habrían podido desarrollar las prácticas formativas de enfoque semiótico y alcance estratégico necesarias para que en España existan hoy iniciativas innovadoras sobre la interacción entre el lenguaje del cine y el de la literatura que proporcionen experiencias de aprendizaje cooperativo motivador y basado en problemas relacionados con el mundo atractivo a los estudiantes. El programa experimental concluyó en 1990, pero continuó en una segunda edición hasta 1995, año en el que había 1300 centros educativos adscritos al mismo; tal era su importancia. Obviamente, cuando en el Diseño Curricular Base de Educación Primaria (1989) se apostaba en los puntos 12 y 13 por el uso de la televisión, del vídeo y del ordenador en el aula, la preparación de la infraestructura ya estaba en marcha gracias al puente precursor de dicho Proyecto.

En el marco de la LOGSE, el currículo de Primaria (RD 1344/1991) contaría en el área de Lengua castellana y Literatura con "Los sistemas de comunicación verbal y no verbal" como un bloque de contenidos específicos para el empleo de estos recursos. No obstante, este asunto invita a la cooperación interdisciplinar, pues de modo específico, en el establecimiento de las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (RD 1006/1991) se concede al área de Educación Plástica el conocimiento e interpretación crítica de la imagen entendida como lenguaje, debido a su consumo masivo en nuestra sociedad, y también se explicita en el área de Comunicación Artística la necesidad de conocer y leer críticamente los medios audiovisuales.

Doce años después, con la llegada de la LOCE, (RD 115/2004) se eliminaría tal expresión y se pondría en su lugar la de "Tecnologías de la comunicación". A partir de entonces los MAV quedarían integrados en las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), término que fue acuñado definitivamente por la LOE (RD 2/2006). En el Real Decreto donde se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (RD 1523/2006) se marca como objetivo de etapa iniciarse en el uso instrumental de las TIC para el aprendizaje sin olvidar el espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran (artículo 3).

Hoy en día tenemos en Murcia el Proyecto Plumier, que se responsabiliza de la alfabetización informática y audiovisual de los alumnos aprovechando los medios

tecnológicos actuales (cañón de vídeo, pizarra digital, ordenadores, etc.) para su provecho formativo en las distintas áreas de conocimiento y en la adquisición gradual de las competencias básicas. Como indicaré en la siguiente sección de este marco teórico, a ellos recurrimos cuando trabajamos de modo integrado las competencias básicas a través del binomio cine-literatura.

2.2.3. LA INTERTEXTUALIDAD CINE-LITERATURA: ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

2.2.3.1. EL RECICLAJE DE LA EKFRASIS DESDE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL INTERTEXTO LECTOR

En el apartado de los antecedentes referidos a la tradición ekfrástica hemos podido advertir el enorme potencial cognitivo que reporta esta noción retórica a la educación actual. Es por ello que no debemos desaprovechar las categorías clásicas que trazan puentes entre las artes para fomentar al respecto la didáctica de la lectura de aspiración creativa a fin de promover el aprendizaje constructivista a través de la imaginación que valora el patrimonio artístico-cultural. Destaco en este sentido la perspectiva innovadora que nos ha procurado la publicación del libro *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes,* coordinado por Mendoza (2000) para dar viabilidad al comparativismo ekfrástico.

En consonancia con las teorías de Mendoza Fillola, Guerrero Ruiz ha mostrado en su estudio "Literatura y artes plásticas" (Guerrero, 2006, pp. 125-142) que la ekfrasis o descripción literaria de una obra de arte proporciona una poética del imaginario visual que trabaja con dos tipos de procedimientos comprensivos:

- La inferencia, que activa la búsqueda de referentes descriptivos-visuales para una interpretación imaginaria de los símbolos plásticos. Esta posición cognitiva parte de la consideración estructural de ambas obras (el referente icónico y la descripción verbal) como *textos.*

- La interpretación artística, que depende de la singularidad humana de cada intérprete y, en especial, de su orientación estética personal. Esta posición cognitiva parte de la consideración semiótica de ambas obras como *hipertextos* tejidos por múltiples travesías intertextuales.

A propósito de la valoración semiótica de hipertextualidad y de su importancia actual en la didáctica de la competencia literaria, Guerrero Ruiz ha indicado que "pasa a ser el lugar el lugar privilegiado de la nueva inventio y de la sobredeterminación de la dispositio en el momento actual" (Guerrero, 2008, p. 51). Por tanto, su concepto incardina los procesos de reflexión interpretativa con los de creación conjuntiva por el hecho de reconocer que en la comprensión y en la expresión habita la educación en red de influencias, concomitancias y travesías.

Para educar la interpretación artística importa secuenciar dos momentos sucesivos: primero, la comprensión semántica del texto; segundo, la formulación del sentido del texto en la vida del intérprete. El sentido se cultiva mejor si se le proporcionan a los alumnos modelos intertextuales que les sirvan para investigar sus confluencias de modo significativo, es decir, conectando con su mundo conocido, su intertexto lector, para sedimentar mejor en su estructura cognitiva los conocimiento nuevos. Por esta vía, el lector es capaz de construir un nuevo texto a partir de lo que está leyendo.

Por tanto, el proceso de lectura de un texto (verbal e icónico) consta de tres fases:

1. Empieza por la descodificación, que consiste en la identificación de unidades primarias, en el texto literario grafías y palabras y en el pictórico colores y figuras.

2. Continúa por la precomprensión, que consiste en el descubrimiento de las orientaciones internas de entrada, a través de expectativas o previsiones sobre lo que antecede y sucede para generar conocimiento coherente (contenidos tales como el tema, la época, la intención y el estilo del autor y la funcionalidad y género del texto); y después a través de inferencias o conclusiones provisorias donde, tras completar lagunas

textuales, se sistematizan las expectativas sobre el significado para, una vez ratificadas por el texto, verificarlas, transformarlas o desestimarlas.

3. Acaba en la comprensión-interpretación, que consiste en la reconstrucción semiótica de significado coherente y la valoración personal del contenido textual en interacción reflexiva con el intertexto lector.

De la anterior formulación de la competencia lectora se deducen tres grandes parámetros de intervención didáctica: primero, la participación del lector es indispensable en la construcción del significado del texto y en su recreación interpretativa; segundo, el desarrollo adecuado de estas habilidades cognitivas de la lectura debe ser objetivo básico de formación para discriminar, organizar y aplicar los saberes y estrategias; tercero, la valoración global de la lectura influye en los textos con las circunstancias culturales y personales en las que han sido escritos y leídos. Por tanto, la noción de "intertexto lector" ideada por Mendoza Fillola (2001) se sitúa en el centro del engranaje por el que discurre el proceso de la educación literaria y de la cinematográfica. En su funcionamiento inciden el canon, la competencia lectora, la experiencia lectora y la competencia literaria o cinematográfica.

Especialmente sensible a la expansión de los beneficios didácticos del intertexto lector desde un enfoque semiótico de la cultura y sus lenguajes es la línea de investigación que desarrolla Romea Castro. En su ensayo "¿Cómo leemos en la era de Bill Gates?" utiliza los resultados del informe PIRLS 2006 para mostrar que los niños adquieren la competencia lectora a través de una variedad de actividades y experiencias enmarcadas en contextos diferentes donde la lectura de textos escritos comparte espacio interactivo con otras formas de leer el mundo cultural: visitas a museos, visionado de cine… Afirma, por ejemplo, que la translación al cine de clásicos de la literatura suele conllevar su reedición e incluso su éxito de ventas, efecto palpable de que "el medio que permite el acceso al conocimiento se está transformando en un ente virtual, digital, de carácter hipertextual, en el que la idea de libro o artículo también tiene su lugar" (Romea, 2008, p. 96), luego el conocimiento de la tradición literaria debe contar con metodologías variadas, ajustadas a las capacidades e intereses de los destinatarios.

Romea Castro es fiel defensora de la lectura del cine en el área de Lengua y Literatura. En todos sus publicaciones lucha por desmantelar los prejuicios docentes hacia el cine en el aula como diversión poco formativa. En "La narración audiovisual" (1998) demuestra que el séptimo arte está vinculado a varias formas de expresión artísticas tradicionales donde la lengua recrea lo que percibe la visión. En el caso de la recreación de los clásicos centenarios crecen los lazos estrechos entre cine y literatura, como lo ha demostrado Caro Valverde a propósito de su análisis de la recreación libre de *La vida es sueño* de Calderón en sus hipertextos cinematográficos *Abre los ojos* de Amenábar y *El show de Truman* de Weir: "podemos desplazar *la vida es sueño* a los ojos del cine en un contagio dramático alucinante, y exponer así una reflexión semiótica sobre el experimento contextual de correlacionar simultáneamente los laberintos del Barroco con los de la actual cultura cibernética, el brillo anafórico del teatro en las pupilas del cine" (Caro, 2005, p. 162).

En "El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector", Romea Castro considera la educación emocional que se deriva del uso escolar de textos del mundo personal de los aprendices, en concreto de la introducción del cine en las clases de literatura: "El director puede hacer de la cámara lo que el escritor de su pluma: una pupila que lo ve todo y solamente elige lo arquetípico que permite reforzar la acción para hacerla más bella o interesante... Más emocionante" (Romea, 2003, p. 423). Ello causa un impacto altamente motivador en los aprendices que debe ser aprovechado para el diseño de tareas que cuenten con la pericia cognitiva que reporta la metodología del intertexto lector. Es evidente que el entorno digital del iconotexto dispuesto por Microsoft facilita el acceso a la expansión social de la correlación entre cine y literatura. A juicio de Romea Castro, para mejorar su tratamiento en el aula, además de la clarificación de objetivos, la justificación del tratamiento temático y la relación de los contenidos adecuados, es muy útil la formulación de preguntas clave para guiar la comprensión semántica tanto de la película como del texto literario así como para guiar la interacción entre una y otro. Coincido con su criterio y, de hecho, he empleado la estrategia de la guía de lectura comparativa en el diseño metodológico de esta investigación.

2.2.3.2. APRENDIZAJE INTEGRADO A TRAVÉS DEL BINOMIO CINE-LITERATURA

Nuevamente es Celia Romea quien con claridad concertante aboga por el uso del binomio cine-literatura debido a su poder educativo y cultural, puesto que la visión de una película cautivadora puede contribuir al descubrimiento o al redescubrimiento de una obra literaria, como así invita, en compañía de Carmen Echazarreta, en torno al encuentro con textos esenciales de la literatura venida desde el Romanticismo a nuestros días a partir del incentivo de honrosas versiones fílmicas como fue, por ejemplo, *La naranja mecánica* de Stanley Kubrick con respecto a la novela homónima de Anthony Burguess (Echazarreta y Romea, 2007, p.117-125). De hecho, son habituales las conversaciones donde se discute cuál de las dos obras es mejor: el texto literario de inspiración o la adaptación cinematográfica. También es habitual la tendencia a interesarse por la obra literaria tras el pase cinematográfico de la misma, máxime si las compañías cinematográficas preparan un marketing comercial de seducción propicio para estimular acciones educativas al respecto:

> Ahora, al deseo natural de espectadores/lectores ansiosos por saber más sobre los personajes de ficción y de apreciar o despreciar su representación cinematográfica, se une el interés comercial que potencia esta motivación y se reeditan, con gran publicidad, libros de los que se resaltan los vínculos con determinadas películas, con el fin de aumentar sus ventas. Es una situación que ofrece posibilidades didácticas para un acercamiento crítico a la literatura, que no podemos despreciar. (Romea, 2007, p. 121)

Los referentes de tal conjunción pueden provenir, a juicio de Romea, de diversas fuentes de inspiración: cuentos clásicos y modernos; mitos clásicos, orientales, medievales y contemporáneos; novela gótica; drama romántico y cómic. Y propone al respecto un cuadrante analítico que compare las obras literaria y cinematográfica en su diégesis discursiva. Los criterios comparativos serían prácticamente los mismos para ambos casos, a saber: el contexto de la obra (biografía e historial artístico de su creador); los personajes (delimitación antitética del protagonista y su antagonista; elenco de personajes importantes y sus características individuales); la descripción de espacios; el tiempo contenido (literatura) y representado (cine) así como su ordenación en decurso lineal, con saltos hacia el pasado o hacia el futuro, y comienzo *in media re*;

y, por último, los aspectos pertinentes de la historia y su discurso (narrador, narratario, argumento, punto de vista, ideas principales y secundaria, tema con respecto al título, y opinión sobre la ética de las acciones formuladas) (Romea, 2007, p. 122).

Estima Romea que, para solucionar el problema de la escasa disponibilidad horaria para hacer pases de películas en las aulas, es interesante proponer actividades de equipo: "cada equipo tendrá la responsabilidad de una parte de análisis del conjunto, que, con las restantes de los otros grupos, culminará un estudio comparado de la obra de forma participativa y cooperativa" (Romea, 2011, p. 31).

A propósito de la educación emocional que reporta la experiencia fílmica, Zumadle (2011) ha efectuado un análisis comparativo entre las teorías cinematográficas existentes, las cuales, a mi juicio, guardan similitud con las posiciones encontradas que García Berrio (1994) y Pozuelo Yvancos (1998), desde hace años, lideran e investigan con gran precisión documental para la teoría de la literatura: por un lado, están las que se centran en el lector y el contexto (de la que es partidario Pozuelo Yvancos); por otro, las que se centran en el texto y los arquetipos culturales subyacentes (de la que es partidario García Berrio). Las primeras se orientan hacia la pragmática y los estudios de género en función de las condiciones subjetivas y ambientales donde se recibe la obra fílmica o literaria. Las segundas indagan en la psicología cognitiva y la semiótica estructural que reparan en las constantes que intervienen en la condición artística de cada lenguaje, fílmico o literario. Zumadle añade que a caballo entre ambas teorías cinematográficas trota la psicoanalítica, que considera la experiencia fílmica como un simulacro de vida.

Sin embargo, la realidad educativa prescinde de tales enfrentamientos teóricos y opta por un uso holístico de las diversas posiciones a la hora de aprovechar los recursos tanto cinematográficos como literarios para la formación integral de los estudiantes. Los estudios actuales de mayor relevancia innovadora sobre el tema así lo manifiestan. Entre ellos, destacamos los siguientes:

- Un año antes de que entrara en vigor la LOE aparece *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine* (De la Torre, Pujol y Rajadell, 2005), un libro que recoge las propuestas interdisciplinares de múltiples expertos en

didáctica que desde los años 90 han investigado sobre las ventajas de formación significativa que reporta tal recurso audiovisual. Todos confirman el amplio espectro educativo del cine, debido a que proporciona un aprendizaje integrado y multisensorial y permite generar tareas motivadoras, analíticas, creativas o críticas. El aprendizaje "integrado" que formulan y aquí suscribo consiste en "el proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados de las cosas que nos rodean y del mundo, al tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas, desarrollamos nuestras competencias, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando dichos cambios en la vida, las relaciones con los demás o el trabajo. Y esto en base a estímulos multisensoriales o procesos intuitivos que nos impactan y nos hacen pensar, sentir y actuar." (De la Torre, 2005, pp. 19-20).

- El libro *Cine, ficción y educación* de Gispert Pellicer (2009) aborda la dimensión multidisciplinar del cine con gran discernimiento, pues primero desmenuza los elementos morfológicos del texto fílmico y los elementos espectaculares del contexto cinematográfico, y después indaga en los maridajes posibles entre cine y literatura, cine e historia, cine y arte, y cine y filosofía. Pero no se plantea la posibilidad de conectar la versatilidad interdisciplinar del cine con la formación en competencias básicas.

- Al amparo del grupo FRAC, se ha iniciado de la mano de Romea Castro y Ambrós Pallarés una sólida línea de investigación para el provecho del cine en las aulas, y en especial en las de Lengua y Literatura. Ésta última ha fundado con Ramón Breu el proyecto CinEscola, que hasta el momento ha fructificado en dos libros publicados por la editorial Graó, *Cine y educación* (Ambrós y Breu, 2007) y *Educar en Medios de Comunicación* (2011), el primero de los cuales recibió del MEC el Premio Aula al mejor libro de práctica educativa del año. Las últimas investigaciones de estos autores incurren tímidamente en la relación que la LOE establece entre la formación en las competencias básicas y la lectura de textos literarios y audiovisuales (Ambrós, 2010b).

No obstante, a fin de esclarecer la coherencia teórica y metodológica de este Trabajo de Fin de Máster, he decidido desglosar la presentación de las diferentes perspectivas que convergen en el tratamiento educativo del cine y la literatura que nos

concierne y formular a continuación la deconstrucción necesaria de sus fallos y ventajas para poder aprovecharlos con garantías de calidad educativa para una formación real en competencias básicas, propósito fundamental de mi estudio.

2.2.3.2.1. Educación en valores a través de foros

En la última década han proliferado los estudios sobre la educación en valores a través del cine. Por ejemplo, casi la mitad del mencionado libro *El cine, un entorno educativo* presta atención exclusiva a la educación en valores, en especial a los que promueven las relaciones interculturales no conflictivas y las emociones donde se afirma la personalidad solidaria.

La mayoría de los autores que han tratado la educación en valores a través del cine y la literatura han escogido el cine-forum como estrategia didáctica, pues la dinámica interactiva de la oralidad en grupo permite interiorizar espontáneamente el aprendizaje significativo de tales contenidos actitudinales por medio de la vivencia común y el estímulo de las habilidades comunicativas comprensivas y expresivas fundamentales (escuchar y hablar respetando el turno de palabra y en cooperación con las ideas ofrecidas por otros). Prats (2005) propone más de 200 fichas de películas para educar en valores a distintas edades. También Gascón (2000) ha usado el cine como recurso para trabajar la resolución de problemas en la escuela. Por su parte, Ortigosa (2002) aprovecha el vínculo entre cine y arte para sostener que la catarsis que provoca la obra de arte –y muy especialmente el cine como texto narrativo audiovisual análogo al decurso la vida humana- intensifica la convicción moral y el juicio recto, y recomienda acompañar el visionado de la película con redacción escrita y debates reflexivos. Ejemplo palpable de tal recomendación es *Infancia, cine y educación,* donde García y Escarbajal (2007) coordinan una serie de estudios pedagógico sobre películas que tratan el tema de la exclusión infantil. También lo es el libro de Jiménez *La educación intercultural a través del cine* (2005), donde tras el visionado de una película de temática oriental se aprovecha el foro de clase para proponer cuestiones de análisis narrativo en sus aspectos semántico y formales así como en los valores interculturales que transmite, complementados con ejercicios de comentario de texto y de investigación

en costumbres y ritos exóticos. Para indagar en la educación en valores relacionados con la interculturalidad, recomiendo la lectura del estudio de Pons (2009) "El cine como factor de interculturalidad: una visión globalizadora" por su aguda revisión crítica de la filmografía española sobre el tema.

Por mi parte, en colaboración con la profesora Caro Valverde, publiqué en Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia (Digitum) el trabajo "Cine y Modernismo", una unidad didáctica dirigida a 4º curso de ESO, cuya isotopía eje es la interacción entre Cine y Literatura a través de la estrategia comunicativa del foro (González y Caro, 2009).

Los foros de cine y literatura también pueden ser llevados al aula Plumier si se conectan con la riqueza documental y el contacto social que proporcionan ciertas páginas Web. No tengo conocimiento de que en dicho espacio haya foros exclusivos para niños, pero de modo libre sí podrían dejar sus comentarios en zonas como "Cinemanía" (http://www.cinemania.net), foro donde cualquier internauta expresa su opinión en torno a películas. También importa que el profesorado sepa que existen numerosas direcciones foráneas para compartir materiales sobre sus trabajos de cine-forum en el aula. Entre los que recomiendo:

- "Educa Cine" (http://edukacine.blogspot.com), un blog donde también el profesorado tiene una videoteca educativa en la que comparte fichas didácticas de películas (muchas se dirigen a la infancia) y tiene una red social sobre el tema.

- "Aula de Cine" (http://www.auladecine.com), donde los profesores intercambian experiencias didácticas y cuelgan sus recursos (muchos son fichas de películas para el cine-forum).

- "Cine y Educación" (http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/index.htm), con un amplio abanico de temas y materiales vinculados para trabajar no sólo el foro, sino también la creación de películas y la historia del cine.

No obstante, como bien advierte Ballesta (2009, p. 181), cuando nos encontramos con una avalancha de información como la que ofrecen los portales sobre cine educativo que acabo de mencionar, urge promover el aprendizaje de la lectura atenta y selectiva para interpretar las obras que nos interesan a fin de otorgarles sentido en el contexto social donde nos desenvolvemos.

2.2.3.2.2. Competencia semiológica a través del análisis lingüístico y crítico

Ambrós y Breu (2007) insisten en la necesidad de potenciar la competencia semiológica de los alumnos con una formación básica en la gramática audiovisual desde expectativas analíticas semejantes a las expuestas por Amar (2000), y también por Fernández y Gonçalves (2007) en su tesis doctoral dirigida a alumnado portugués de Educación Primaria, por García (2009) en su recolecta de trabajos didácticos con películas para diversos niveles educativos, y por Burn (2010) para alumnado adolescente del Reino Unido en relación a películas de terror, pues para comprender y juzgar en conciencia un texto, sea literario o cinematográfico, importa conocer su estructura y función. Así que conviene elucidar el uso fílmico de planos, movimientos de cámara, luz y color.

Estimo ventajoso tal análisis formal del cine, pues la guionización de su dinámica morfosintáctica de tomas, escalas de planos, *travelling*, ángulos, transiciones, banda sonora y doblajes, así como la composición de imagen, y de estipulación de lugares y tiempos narrativos a través de las secuencias marcadas en el *storyboard* y resueltas en el montaje, lo cual ha ido forjando y perfeccionando durante su consolidación artística y comercial a lo largo del siglo XX, todo ello se ha convertido en el vademécum de la cultura audiovisual actual: no sólo la Televisión reproduce su gramática, también la publicidad digital y la de cartel, y hasta otras manifestaciones artísticas de base icónica, como la pintura, que en principio ofreció sus reglas estéticas a la fotografía (y de ésta al cine), pero que desde las manifestaciones *pop* y posmodernas también se retroalimenta de la figurabilidad cinematográfica. Incluso me atrevería a decir que la propia literatura aprende hoy del lenguaje del cine tanto como el cine del lenguaje literario.

2.2.3.2.3. Lectura interpretativa de la vida

Se puede partir de la literatura para llegar al cine o viceversa, pero lo importante en esta investigación no es tanto reconocer las características de un género en otro como elucidar las estrategias de aprendizaje y su proceso cognitivo que tal interrelación proporciona. Es original en este sentido el artículo de Hillesheim, Dhein, Lara, y Cruz (2008), donde la película *Monsters* S/A, sirve para abordar desde premisas filosóficas y psiquiátricas ligadas a las teorías de la otredad generadas por Foucault, Deleuze y Guattari, las diversas formas de pensar y sentir las figuras de los monstruos en la infancia, y la obligada referencia a los cuentos de hadas como la literatura más significativa de tales edades e inspiradora de versiones cinematográficas.

Más cercana al mundo escolar es la propuesta educativa, por parte de Almacellas (2004), de más de una veintena de películas de temática interesante para los alumnos, las cuales van acompañadas de cuestionarios que favorecen el que miren la pantalla como un espejo donde, comprendiendo la película, comprendan a la vez su propia vida y su entorno social. También lo son la serie de actividades de taller de lectura de libros y de visionado de películas que Lozano (2010) ofrece en *La magia de las palabras*: son actividades suscitadas a partir de los temas presentes en narraciones inventadas por alumnos de ESO; luego esta propuesta tiene la originalidad de partir de la literatura significativamente creada por los alumnos para llegar después a la literatura y al cine asequibles por vías comerciales, proceso de aula que asegura el vínculo real de los materiales educativos con la visión de la vida que tienen los aprendices adolescentes. El aprendizaje para la vida se ha convertido en los últimos años en un asunto prioritario de las aulas españolas en su esfuerzo por ajustar el sistema educativo español a la convergencia europea. Y ello no es sólo cuestión de desarrollar estrategias pragmáticas sino también capacidad crítica ante el mundo circundante. En este sentido, Ambrós y Breu (2011) para activar el juicio crítico sobre la interacción entre el lenguaje fílmico y los temas sociales que aborda. Cualquier texto audiovisual es motivo de comentario: desde imágenes *flash* como el célebre primer beso entre Iker Casillas y Sara Carbonero, hasta series de TV como *Los Simpson*, carteleras de películas, y anuncios colgados en youtube. Proponen que en cualquier edad, con la orientación oportuna, se puede

aprender a juzgar con criterios éticos fenómenos tan embrutecedores como la telebasura y a generar obras audiovisuales propias que tanto los motivan y educan para la convivencia democrática.

La telebasura es uno de los fenómenos culturales más preocupantes a los que la educación actual no puede dar la espalda, pues pulula en cualquier cadena de la televisión generalista como espuma de un mar o monopolio donde el entretenimiento tiene ideas pobres y conservadoras en creatividad y valores. Hemos de activar la lectura crítica que permita interpretar el sentido profundo de su mensajería liminar y seleccionar aquello que realmente interesa a cada cual para que ello sea germen de temperamentos creativos, como bien enuncia Rincón (2011) en su artículo "Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar", hay que promocionar las nuevas pantallas alternativas, como Youtube o el celular, donde la telenovela ataja el melodrama con sentido cómico, el documental se preocupa de los asuntos locales e interculturales y, a pesar del control de la globalización, tienen voz la otredad y el experimento.

El profesorado debe actualizar su método y materiales de enseñanza porque la sociedad ha dado un giro brutal desde que las tecnologías han conquistado el mundo. Los alumnos han nacido en un contexto sociocultural muchos más tecnificado que el del profesor, con unas necesidades expresivas muy diferentes. La escuela debe adaptarse a ello porque los adolescentes son el futuro.

Entre las publicaciones más recientes sobre la vinculación educativa entre cine y literatura figura el artículo de Alberich (2008), "Literatura, cine y cultura digital: pautas y propuestas de lectura crítica", donde, para salvar la brecha existente entre educador y estudiante adolescente en el conocimiento de las TIC, propone pautas de lectura crítica de las nuevas manifestaciones digitales de cine y literatura.

2.2.3.2.4. Creatividad semiótica: de la literatura al cine, del cine a la literatura.

Las más recientes directrices de la Unión Europea sobre el desarrollo de la competencia comunicativa -y en correspondencia con ellas la LOE en nuestro país-

subrayan la importancia de formar a niños y jóvenes en la creación y producción personal de textos donde intervenga la perspectiva de los medios audiovisuales. La Didáctica de la Lengua y la Literatura, está llamada a promover el desarrollo de la competencia comunicativa en el contexto digitalizado del siglo XXI a través del estudio semiótico de los *mass media* incluidos en las TIC y de la educación *en* y *con* su uso democrático por medio de actividades de comprensión crítica de los mismos y de expresión creativa de hipertextos (Caro, 2009a).

Se necesitan entonces regirse por los principios interactivos razonados por Roberto Aparici y Marco Silva (2012, p. 55):

> "a) La participación-intervención: participar no es solo responder «sí» o «no» o elegir una opción determinada, supone interferir, intervenir en el contenido de la información o modificar un mensaje.
> b) Bidireccionalidad-hibridación: la comunicación es la producción conjunta de la emisión y la recepción, es la co-creación, los dos polos de codificar y decodificar se conjugan en uno solo.
> c) Permutabilidad-potencialidad: la comunicación supone múltiples redes articulatorias de conexiones y la libertad de realizar cambios, asociaciones y producir múltiples significados."

Aparici se refiere al nuevo modelo *feed feed,* el cual supera al modelo *feed back* o retroalimentación que sirve para reforzar los mensajes de la fuente de información y sigue las pautas de la emisión, en el sentido de que ahora "los participantes en el proceso comunicativo se alimentan comunicacional e informativamente todos con todos. Más que un proceso de refuerzo de mensajes, debe entenderse como un acto de construcción y de conexión entre todos los interactuantes donde no se establecen divisiones de ninguna naturaleza, todos tienen el mismo estatus y rango, independientemente del tipo de enunciación que se realice" (Aparici y Silva, 2012, p. 53).

En efecto, la escuela actual reclama la intervención de los aprendices como actores, y no como meros espectadores. La relación ha de ser dialógica y tendente a generar solidaridad entre los participantes y conciencia de la riqueza inconmensurable

del hipertexto. Los avatares digitales del siglo XXI han creado un contexto cultural necesariamente coparticipativo ante el que el diálogo solidario para el bien común constituye un reto que va mucho más allá del simple hecho de compartir documentos por Internet (Jenkins, 2010; Shirky, 2011). Hoy el cine y la literatura han migrado hacia múltiples pantallas que hacen mucho más fácil la posibilidad de interactuar y crear en cada uno de estos géneros y también entre ellos, pero lo importante de este panorama innovador es ponerlo en función de las buenas prácticas artísticas y educativas.

Juntar cine y literatura para producir hipertextos es abrirle puertas inmensas a la creatividad, pues, como se sabe, de la literatura afirmó Cervantes que es un saco roto donde cabe todo, y del cine no es vano afirmar, como lo hace Reia-Baptista (2012, p. 86), que "es probablemente el más ecléctico y sincrético de todos los medios de comunicación y tiene un increíble poder de atracción que se replica en todos los otros medios de comunicación a través del uso del lenguaje cinematográfico en todo tipo de contextos: vídeos musicales para promocionar música, imágenes reales para mejorar los videojuegos; géneros cinematográficos y estrellas de cine para alcanzar los objetivos de la publicidad, inserciones y extractos de películas de todo tipo en «YouTube», «Facebook», «Myspace» y millones de otros sitios Web en Internet". También Michel Clarembeaux (2010) ha reflexionado sobre el efecto imán que el cine ejerce sobre otras textualidades y especialmente sobre la literatura en estos tiempos de migración de tales manifestaciones a entornos digitales, y ha reclamado la necesidad urgente de que exista una profunda alfabetización mediática en la que el lenguaje cinematográfico ocupe un lugar de relevancia dada la ingente memoria patrimonial que por su atracción de historias recoge en sí.

Con la literatura sucede algo semejante cuando deja el formato de papel y se adhiere al formato digital. Mendoza (2012, pp. 12-13) ha reflexionado sobre su incursión en recursos multimodales por tal motivo y sobre los beneficios modernizadores que la ciberliteratura reporta, así como su paso de la lectura lineal a la nodal que permite inventar nuevas estrategias receptoras e interpretativas abierta a itinerarios surgidos en las encrucijadas del texto.

En este sentido, como sostienen Marín, González y Cabero, (2009), el cine puede ayudar al cumplimiento de los objetivos establecidos en la LOE, pues

proporciona una formación semiótica del lenguaje (interacción de lenguaje verbal y no verbal) y una vía de promoción de la creatividad a través del conocimiento y la expresividad ajena y propia. En el provecho motivador de esta línea se desarrollan también las publicaciones de Martínez-Salanova sobre el tema del valor educativo del cine (Martínez-Salanova 1998; Martínez-Salanova, 2001), quien nos recuerda que cualquier actividad de expresión creativa debe pasar previamente por una lectura comprensiva y crítica de textos selectos. Cuando se realiza una tarea tan completa como ver, analizar y hacer películas con los alumnos se otorga coherencia y eficacia a la educación, pues entonces el cine, igual que la literatura, da razón de ser – tal y como subraya Clarembeaux (2010)- a la memoria colectiva e individual y a la voluntad por preservar el patrimonio.

En el ámbito universitario, Ambrós y Breu (2011) insisten en la necesidad de potenciar la competencia semiológica de los alumnos con una formación básica en la gramática audiovisual con expectativas analíticas semejantes a las expuestas por Amar Rodríguez (2000) o bien por Fernández y Gonçalves (2007) en su tesis doctoral dirigida a alumnado portugués de Educación Primaria, pues importa elucidar el uso fílmico de planos, movimientos de cámara, luz y color. Pero, ante todo, la propuesta educativa de Ambrós y Breu apuesta por la creatividad y el juicio crítico sobre la interacción entre su lenguaje y los temas sociales que aborda.

Finalmente, interesa resaltar en el panorama de la creatividad semiótica suscitada entre cine y literatura la serie de talleres que la profesora Caro Valverde, directora de este trabajo de investigación, ha coordinado en relación con los clásicos hispánicos para el alumnado de Educación Secundaria, fieles al consejo barthesiano razonado por Culler: "Si no veneráramos la obra literaria tanto, podríamos gozar de ella bastante más" (Culler, 1978, p. 369). Su perspectiva didáctica emplea la escritura imaginativa para recuperar el lugar significativo y gozoso que les corresponde a los clásicos en el área de Lengua y Literatura. Sus talleres han sido publicados en formato de libro, y en los casos donde se han llevado a cabo tareas creativas sobre cine y literatura no han hecho imitaciones fieles, sino recreaciones libres, donde es mayor la implicación comunicativa de los estudiantes. A Caro Valverde le interesa el potencial educativo de la trasmodalización heterodiegética (Genette, 1989a), pues así los aprendices aprovechan el texto-modelo, ya sea cinematográfico o

literario, para cambiar su modalidad textual y también variar su decurso narrativo sin poner cortapisas a la inventiva de su intertexto lector.

En gran parte de tales casos la transmodalización se produjo en el itinerario que va de la literatura al cine. He aquí los ejemplos razonados:

- En el proyecto *Arde La Celestina* (2000), alumnos de 1º y 2º de Bachillerato realizaron guiones cinematográficos a partir de hipertextos literarios derivados de la tragicomedia de Rojas, en concreto "Las nubes" de Azorín y "Huerto de Melibea" de Jorge Guillén. El taller llevaba por título "Flash Forward (Guiones cinematográficos)" y partía de la tesis expresada por Ciriaco Morón acerca de la organización autorial del tiempo y el espacio dramáticos de dicho clásico con un ritmo más cinematográfico que teatral (Morón, 1984, p. 82). Se emprendió entonces la lectura de "un texto lírico que se transformaba en un guión cinematográfico que ahora evaluaban los profesores de la materia observando, por un lado, la adecuada utilización de los recursos expresivos audiovisuales (planos, ángulos, movimientos de cámara, transiciones, tratamiento espacio-temporal, sonido...) y por otro lado, la fuerza expresiva y originalidad de las imágenes construidas a partir del texto literario" (Caro, 2000, p. 162).

- En el proyecto interdisciplinar *Calderón en el Romea* (Caro, 2003a; Caro 2003b), alumnos de primer curso de Bachillerato grabaron en vídeo uno de los relatos donde habían recreado el mito barroco de la confusión vida-sueño. El taller se tituló "Cuento con el diablo", donde se trabajó con una especie de Mefistófeles que avisa al hombre sobre los males de la sociedad y se leyeron previamente textos sobre el tópico del sueño como pesadilla del mundo procedentes del drama *Sueño de una noche de verano* de Shakespeare (leída en la asignatura de Inglés), el sueño "El alguacil endemoniado" de Quevedo, la novela *Alicia en el país de las maravillas* de Carrol, el cuento "El buitre" de Kafka, la canción "Mi amigo Satán" de Sabina, así como las películas *Abre los ojos* de Alejandro Amenábar y *El show de Truman* de Peter Weir (vistas en la asignatura de Comunicación Audiovisual), todos ellos en confrontación con *La vida es sueño* de Calderón. Seguidamente se realizó un foro en el que, correlacionando los textos, se reflexionó sobre la necesidad de la defensa de la dignidad humana en todo tiempo y especialmente en la actualidad. Con posterioridad, redactaron

individualmente cuentos oníricos derivados de esta experiencia lectora y conversadora, votaron el mejor cuento y lo llevaron a la pantalla por medio de un taller de cine en cuya guionización y realización participaron todos los alumnos del grupo, el cual lleva por título "Telediario calderoniano" (Caro, 2003a, p. 150).

- En el proyecto *Donde habite Cernuda* la transmodalización siguió el itinerario inverso: del cine a la literatura. Dado que Cernuda fue cinéfilo empedernido, se dedicó una sección exclusiva del proyecto al asunto ("El cine siempre"). Tras ser formados con un organizador previo sobre la inspiración que el poeta del 27 halló en el séptimo arte, los alumnos de 1º de Bachillerato imitaron su placer por acudir a una cafetería para escribir un poema tras haber salido del cine. La inspiración les vino con el pase de tres películas del gusto de los alumnos (*El Señor de los Anillos* de Peter Jackson*, Titanic* de James Cameron y *Shakespeare in love* de John Madden), cuya temática les valía para componer respectivamente una Égloga, una Elegía y una Oda según los modelos métricos del poemario *Égloga, elegía y oda* contenido en *La Realidad y el Deseo*. Fue así como crearon sus propios poemas en homenaje a la pasión cinéfila cernudiana en el taller "Odas, elegías y églogas de celuloide". También realizaron el taller "Collage de estrellas", donde recurrieron a un listado de películas favoritas del propio Cernuda para confeccionar carteles con medios electrónicos en los cuales el poeta se viera incluido cómicamente (Caro, 2003c, p. 153-164).

- En el proyecto *Quijote Mundo* (Caro, 2009b) aparecen diversos tratamientos didácticos de la correlación cine-literatura realizada con alumnos de 1º de Bachillerato: en el capítulo titulado "Caballo de Copas: producciones significativas de temas quijotescos (versión multimedia)" hay trabajos fílmico-literarios realizados por grupos de alumnos encargados de diversas temáticas literarias sobre el clásico y libres para elegir el género de composición audiovisual adecuado: en relación con los viajes quijotescos, un grupo creó la página Web "El viaje a la locura" con todos los itinerarios recorridos por el caballero, y otro grupo creó una Game Over con el programa RPGMaker; sobre el tema del humor hubo un grupo que realizó una película paródica a partir de motivos derivados de su análisis temático de la novela cervantina, la cual organizó como varios cortos a modo de gags ("Informativos Telajinco", "Cultura y basura", Músicos quijotescos"); y sobre el tema del amor platónico hubo otro grupo que usó el video juego "World of Warcraft" para extraer las

imágenes necesarias con las que montar el guión de la película romántica por ellos ideada "Carta a Dulcinea". Además, en la Sota de Espadas se ubica el taller "Quijote de pacotilla" donde funciona la parodia de la novela en cortometraje paródico que es obra de alumnos en todos sus aspectos compositivos, excepto en la creación del guión del mismo, ya que contaron con organizadores previos provenientes de otros talleres organizados por la profesora Caro Valverde y con indicaciones precisas para que reflejaran la experiencia en su portafolio de modo significativo y reflexivo. Y también, a fin de promover un aprendizaje lúdico de la historia de la literatura con usos de oralidad planificada, los alumnos grabaron en vídeo el torneo literario que protagonizaron el grupo de 1ª de Bachillerato de Ciencias Sociales y el grupo de 1º de Ciencias Naturales enfrentados por el estandarte que representaba cada uno: el Mester de Clerecía frente al Mester de Juglaría, respectivamente. Los organizadores previos proporcionados por la profesora y generados por los propios alumnos y el documento audiovisual quedan registrados en la carta Nueve de Bastos de este libro-baraja con formato electrónico, el último de los cuales revela la tensión y alegría que a los jóvenes les aportó el "ser de otro modo" en que, según Huizinga (1968, p. 49), se apoya el juego, y también, a nuestro juicio, el cine y la literatura.

Las competencias literaria y fílmica se dan la mano con naturalidad y riqueza innovadora en las intervenciones didácticas creativas aquí referidas, las cuales demuestran con el ejemplo didáctico que unir cine y literatura contribuye a la popularización de esta última, dado que el medio cinematográfico posee dos fuerzas aliadas, el fantasma y el capital, que transportan la literatura a la inmediatez de las emociones y de las apariciones tal y como este entra en su cuerpo y mente y que entra así en un mercado mundial de miradas, gracias a las grandes ingestiones financieras o, en el modesto caso educativo, al circuito de difusión económico por vía de Internet por las que lo exótico se vuelve cercano e incluso doméstico. En efecto, con talleres como estos, tal y como hemos enunciado en otra parte (Caro y González, 2012c, p. 641), cabe conjugar "cine y literatura para trabajar la didáctica de su intertextualidad en una tarea compleja donde los aprendices construyen conocimiento dinamizando todas las habilidades cognitivas e incidiendo en todas las competencias básicas".

Existe una propiedad común a quien vive el acto de recibir o de producir tanto cine como literatura: la imaginación, cuyo poder creativo, como nos hizo ver Vigotsky, no

solo está en los artistas sino que atañe al hombre común y es condición necesaria de la vida cotidiana y para la formación humana completa. Ya escribió Rodari en este sentido: "Si una sociedad basada en el mito de la productividad (y en la realidad del beneficio) tiene necesidad de hombres a medias –fieles ejecutores, diligentes reproductores, dóciles instrumentos sin voluntad-, quiere decir que está mal hecha y que hace falta cambiarla. Para cambiarla, se requieren hombres creativos, que sepan usar su imaginación" (Rodari, 2011, p. 234). La persona imaginativa es curiosa, aprende haciendo preguntas y resolviendo problemas, descubre desafíos donde otros solo ven satisfacciones, fluye con esperanza donde otros temen peligros, genera juicios autónomos con independencia de los formulados por sus tutores, y, dada su motivación y significatividad, trabaja con denuedo y sentido festivo. Los aprendices que no consumen cultura sino que la producen estudian y se sienten así. Y los profesores que procuran tareas creativas para que con el uso comprensivo y expresivo del cine y la literatura en creatividad semiótica recíproca sean competentes para la vida que les toca son quienes les educan en el más profundo y proteico de de los saberes: ser soñadores en los tiempos de vigilia para cambiar el mundo.

III

MARCO METODOLÓGICO

3. 1. Planteamiento del problema de investigación

La ciencia social se nutre de investigaciones realizadas en torno a problemas acaecidos en la realidad para los cuales plantea hipótesis que se convierten en teorías científicas (Popper, 1971) siempre que su validez haya sido probada a través de estudios teóricos y empíricos. Ello no implica que las hipótesis constituyan verdades incontestables, puesto que su función es provisoria y readaptable a nuevos cuerpos de conocimiento que, a su vez, generan por derivación nuevos problemas e hipótesis correspondientes. Se plantea aquí un "problema investigable" (Serrano, 1999) cuya evidencia se muestra en la revisión documental expresa en el marco teórico de este informe final de investigación. Tal problema se vuelve manejable en el caso de esta tesis cuando se aplican al mismo una hipótesis de acción y una serie de objetivos o enunciados focalizados hacia las respuestas que se necesitan para despejarlo y resolverlo desde una dinámica cualitativa abierta a la remodelación de expectativas (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 101)- y a la conciencia del interés que ello tiene para el mundo educativo actual en consideración al contraste entre los preámbulos y los resultados obtenidos.

En concreto, el problema que incumbe a esta investigación procede del hecho de que los avances institucionales de la convergencia educativa europea hacia el aprendizaje de competencias para la vida quedan defraudados en las instituciones escolares españolas debido a la persistencia de una tradición docente amparada en el canon de especialización que impone la asunción memorística y procedimental de contenidos conceptuales alejados del mundo de los aprendices y evaluables mediante ejercicios aislados de control exclusivo, cuyo modelo lingüístico e instructor de raigambre academicista y conductivista es insostenible en el horizonte globalizado del siglo XXI, el cual requiere formar a las personas para adaptarse con flexibilidad a un mundo cambiante e interconectado por vía de las nuevas tecnologías de la sociedad de la información y con la consiguiente convivencia multicultural que ello procura.

En atención a dichas circunstancias mundiales de la globalización, se han producido una serie de reformas curriculares de los sistemas educativos a escala internacional para conformar legalmente una educación en competencias para la vida y

a lo largo de la vida con la intención de que los estudiantes puedan adquirir las capacidades necesarias para participar en la sociedad del conocimiento e integrarse en el mundo del empleo sin complicaciones. En este sentido, es rotundo el enunciado de la Comisión Europea (2007, p. 3): "Dados los nuevos retos que la globalización sigue planteando a la Unión Europea, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y muestra múltiples interconexiones".

Sin embargo, la realidad concreta de los centros educativos españoles defrauda los propósitos generales europeos debido a la falta de preparación del profesorado en materia de metodologías útiles para el desarrollo de las competencias básicas, tales como el aprendizaje basado en tareas y en proyectos y el empleo del portafolio en beneficio de su tratamiento procesual y metacognitivo. Esta importante carencia formativa suele estar relacionada con el afincamiento docente en costumbres reticentes hacia la innovación que ello comporta. El desarrollo actual de las competencias básicas en las aulas de Educación Primaria y de Educación Secundaria encuentra, pues, su mayor escollo en el modelo docente de honda tradición hispánica referido anteriormente debido a que su engranaje rechaza dos funciones sustanciales para dinamizar las buenas prácticas competenciales, a saber: la primera concierne a la facultad de impulsar las iniciativas interdisciplinares integradoras de conocimiento y la elaboración de materiales didácticos al respecto; la segunda implica la necesidad de trabajar adecuadamente el proceso cognitivo de la competencia en comunicación lingüística en todas sus facetas expresivas y comprensivas, dado que no en vano ocupa un lugar primordial entre las competencias básicas tanto por su función instrumental y epistémica en la promoción del conocimiento humano como por su impulso directo de todas las acciones sistémicas por las que cabe transitar desde la cognición inicial del reconocimiento y la comprensión semántica hacia acciones más avanzadas de la inteligencia conectiva y reflexiva, como son el análisis contrastivo y la valoración a las que siguen la creatividad y la crítica.

En efecto, desde que la LOE dispuso la evaluación de diagnóstico en competencias básicas en los centros educativos de Primaria y Secundaria, la aplicación de esta normativa ha sido escasa e irregular en la Región de Murcia. Este aspecto problemático es la "punta de iceberg" del problema descrito en líneas anteriores, según

el cual el profesorado de mentalidad tradicional que imparte docencia en tales etapas sigue costumbres disciplinares que ni siquiera abandona cuando debe cooperar con colegas de otras asignaturas. Su estrategia para evitar la interdisciplinariedad real consiste en recurrir al consorcio de saberes parcelados, donde cada cual aporta al grupo su perspectiva instructiva especializada en función de topicalizaciones acordadas pero no la acopla o copula con otras en función de estrategias metodológicas convergentes. Así ocurre a la hora de establecer diagnósticos internos en competencias básicas, pues suelen ir enmadejados con los típicos informes de eficacia cuantitativa que se emiten en las sesiones conjuntas de evaluación trimestral y además, por poner un ejemplo, se tiende a responsabilizar al docente de Matemáticas de la competencia matemática, al de Lengua castellana y Literatura de la competencia en comunicación lingüística, etc., sin tratar el tratamiento de las ocho competencias básicas como asunto de todos y cada uno de los docentes y sin apenas exponer la necesaria evaluación formativa en competencias básicas desarrollada y lograda en relación con el criterio fundamental que las justifica: la transferencia de conocimiento imprescindible a la vida del aprendiz.

A ello se añade que, a la hora de programar en competencias básicas, el profesorado no encuentra en los documentos legales dispuestos por la LOE con tal fin aquellos enunciados que necesita para guiar con claridad su práctica educativa, como sí ocurre, por otra parte, con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación estipulados para cada curso, ciclo y etapa educativos. La consulta de los documentos establecidos al respecto revela que su redacción es generalista y difusa. Así ocurre en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas para Educación Primaria (1513/2006, de 7 de septiembre) y Educación Secundaria (1631/2006, de 29 de diciembre) que son depositarios de un extenso anexo donde aparecen una serie de consideraciones argumentales para cada una de las competencias básicas. Sirvan como muestra las citas recogidas de tales fuentes en el apartado II.1.2.3 del marco teórico de esta tesis. También se da el mismo hecho discursivo en los diversos Decretos correspondientes al currículo de cada una de las etapas implicadas. Por tanto, el profesorado carece de puntualizaciones legales operativas destinadas a establecer programas de aplicabilidad precisa en el aula. Se hace necesario entonces extractar las ideas clave de cada competencia expresas en los mencionados Reales Decretos para tender puentes hacia su conexión curricular con los objetivos y criterios de evaluación concernientes a las programaciones de aula. Ante la dificultad de la carencia de directrices específicas en

las disposiciones legales, la orientación del profesorado queda mermada notablemente, y es de esperar que las evaluaciones de diagnóstico en competencias básicas internas no se realicen en los centros educativos con la asiduidad y eficacia requeridas.

En consecuencia, sin esta labor interna que es indispensable para el verdadero desarrollo de las competencias básicas en las aulas –ya que debe ser procesual y programado a partir de tareas complejas tanto desde cada asignatura como desde proyectos interdisciplinares-, la evaluación de diagnóstico en competencias básicas que se efectúa actualmente en España se reduce a un mero formalismo que procede de fuentes externas al aula –el servicio de inspección de las Consejerías de Educación dependientes del MEC- para efectos censales y con carácter sesgado y homologante, ya que se realizan anualmente y solo en relación con algunas competencias básicas y se utilizan cuadernillos con cuestiones estandarizadas para todos los centros educativos (véase apartado II.1.2.7.3 correspondiente al marco teórico de este informe investigador). Tal evaluación externa no aborda satisfactoriamente los dos principios que los expertos en este tema enuncian para el aprendizaje correcto de las competencias básicas: la interactividad entre tales competencias y la contextualización en tareas auténticas. Y, aún cuando su marco científico de evaluación es cualificado en recomendaciones adecuadas a tales criterios (MEC, 2009), en la práctica la evaluación de diagnóstico de competencias básicas aspira ante todo a la meta empresarial de escalar puestos en un ranking de competitividad por concebir a los estudiantes como capital humano, no como personas ricas en diversidad.

Tampoco los libros de texto son asideros eficaces para el tratamiento de las competencias básicas, y no tanto porque no existan ejercicios acuñados con tal orientación, sino porque la estructura lineal y cerrada de los mismos no puede vehicular el tipo de metodología interactiva y abierta hacia recontextualizaciones imprevisibles y singulares que caracteriza a los verdaderos aprendizajes en competencias básicas (Véase apartado II.1.2.6 correspondiente al marco teórico de este informe investigador). Sería entonces necesario idear manuales didácticos que propiciaran el uso estratégico de los contenidos en función de la realización de tareas complejas diseñadas especialmente para un colectivo discente suficientemente especificado.

Un ejemplo innovador de manual didáctico destinado a educar en competencias es *Quijote Mundo. La baraja de las competencias comunicativas* (Caro, 2009), un libro en formato digital ataviado de múltiples enlaces a otras fuentes de trabajo, el cual -tal y como queda razonado en *El uso didáctico de Quijote Mundo* (Caro y González, 2012b)- se maneja por parte del discente desde el juego estratégico con los contenidos para resolver tareas individuales o grupales encomendadas por el docente con el perfil de desafíos problemáticos tendentes hacia la creatividad y la crítica personal y, sobre todo, por el hecho de entender los textos como hipertextos, es decir, en la progenie comunicativa que otorga protagonismo a las acciones discentes de proyección social en las que revelan el mundo cultural que les incumbe y que despierta la capacidad creativa del docente para diseñar buenas tareas educativas.

En cambio, los libros de texto convencionales apenas dejan margen a la inclusión de obras inventadas por los alumnos, de asuntos realmente cercanos al mundo cultural de los aprendices, de interacción entre los contenidos curriculares y de promoción de las lecturas intertextuales que los procurarían, así como de enlaces a otras fuentes informativas complementarias que pueden convertir la lectura en un acto de investigación. Así que su empleo obediente por parte del docente convencido de que en ellos se halla el compendio de contenidos controlables de la asignatura para un nivel específico muestra lo estatuario de su papel academicista poco dado a los enfoques constructivistas de dinámica coparticipativa y muy acorde con los enfoques positivistas donde la cultura se constriñe en depósito de datos memorizables desde un temario cerrado y controlable con ejercicios individualistas de reconocimiento y comprensión conforme a patrones conductivistas. Los libros de texto se conforman entonces con los contenidos curriculares actualizados pero con metodologías insuficientes por querer adaptarse a los hábitos profesionales que todavía imperan en las aulas. Tal es el peso del modelo ilustrado de especialización que sigue influyendo decisivamente en los enseñantes a pesar de las nuevas convenciones curriculares de la LOE. Deconstruir esta circunstancia ideológica para conciencias al profesorado de sus propias resistencias hacia la innovación y de los efectos suscitados por las mismas es -como bien razonan Miralles, Molina y Ortuño (2011: 164)- un paso crítico indispensable para progresar en líneas de investigación hacia la buena práctica docente desde el saneamiento de sus premisas.

En suma, el problema revela una incongruencia educativa entre las demandas institucionales de innovación curricular y las posiciones conservadoras del profesorado en metodologías academicistas de especialización, pues no se puede enunciar una programación en términos de competencias y luego elaborar un currículo como una suma de contenidos disciplinarios. Es más: la introducción del enfoque por competencias básicas en España necesita repensar todos los elementos del currículo, incluidas la organización escolar, las prácticas docentes y las relaciones entre escuela y comunidad, pues la escuela no puede ya operar de espaldas a la vida cotidiana de los aprendices.

Se suma a este complejo problema de las resistencias docentes hacia la educación en competencias básicas el hecho de no haber asumido una formación didáctica actualizada en competencia en comunicación lingüística en lo concerniente a los planos comprensivo y expresivo tanto de la oralidad como de la escritura, la cual empieza por disolver las barreras tradicionales que existen entre ambas, pues su educación ha de ser interactiva, y por emprender acciones procesuales donde los alumnos maneje no solo todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, conversar, leer y escribir) sino también todos los niveles cognitivos, tanto los propios de capacidades reproductivas y de iniciación a la conectividad (acceso, comprensión, aplicación) como los que despliegan capacidades plenamente conectivas y reflexivas (síntesis y creación, juicio y regulación).

La OCDE es consciente de que en la habilitación de vías reales para la educación en competencias detenta una importancia estratégica el desarrollo de la competencia lectora. Es por ello que ha promovido la evaluación de PISA (OCDE, 2009; OCDE 2010) para detectar los casos de déficit lector en el panorama internacional y ofrecer consejos para su reparación así como líneas de actuación para su desarrollo adecuado, el cual no es cuestión de cantidad sino de calidad, es decir, lo importante no es que los alumnos deban leer más horas al día o más libros sino que sean capaces de leer comprendiendo e interpretando de modo coherente y significativo textos de tipologías diversas. Y en atención al perfil que requieren las competencias básicas –saberes imprescindibles para la vida- importa indicar que, aunque en nuestro país han surgido muchos planes de fomento de la lectura para reparar el déficit lector revelado en los informes PISA, pocos son los planes de mediación para el aprovechamiento integral de

la lectura en los ámbitos oral y escrito, personal y social, comprensivo y expresivo; y menos aún son los que invitan a leer en la escuela como se lee en la vida, es decir, interactuando entre textos en tareas contextualizadas para conseguir unos fines personales.

Todo ello es causa de que la educación en competencias básicas cuente todavía con pocos materiales didácticos valiosos en la práctica docente. Así que esta investigación asume este reto de producción de materiales didácticos valiosos para el desarrollo y logro de las competencias básicas desde la conciencia de la necesidad de activar tareas de comprensión y expresión de los aprendices que rentabilicen la capacidad conectiva de su mente con mediaciones docentes innovadoras que superen constructivamente los hábitos docentes anclados en los patrones conductivistas de la especialización disciplinar. Es por ello que propongo innovar la docencia del área de Lengua castellana y Literatura hacia tareas de lectura intertextual (en este caso, entre textos cinematográficos y literarios) seguidas de coloquios constructivos del significado y del sentido de tales textos conjuntados así como de investigaciones en nuevas conexiones intertextuales, y culminadas en hipertextos creativos que revelen la formación significativa del aprendiz en competencias básicas.

Sucede que los manuales de Lengua castellana y Literatura de Educación Primaria y Educación Secundaria suelen desaprovechar los textos cinematográficos para desarrollar el interés de niños y adolescentes por descifrar su contenido, por asociarlo con otros textos o experiencias conocidos, o, si hay ocasión, para inferir vínculos entre cine y literatura. Posiblemente ello esté relacionado con la previsión editorial de un profesorado-modelo (lector que selecciona los libros de texto para sus alumnos) que sigue manteniendo el prejuicio de considerar los MAV y las TIC como una degradación de lo académico. Lo cierto es que, aunque muchos de esos libros incorporan hoy un CD con material interactivo, apenas encontramos en ellos guías de lectura entre cine y literatura con cuestiones que inciten hacia el comentario personal de los aprendices. Esta carencia de materiales formativos intertextuales e interdisciplinares contribuye a alejar el currículo escolar del mundo vital de los estudiantes, y desaprovecha uno de los vehículos que más animan a leer en la actualidad: ver una película “alucinante” incita a leer el libro “alucinante” que la originó. Se subraya aquí que, si el profesorado centrado en el antiguo canon escolar de la enseñanza monológica (el análisis de un texto, un género, una cultura y un código) desatiende este importante reclamo educativo, la

evaluación de diagnóstico en competencias básicas verá mermados sus resultados de excelencia educativa.

Antes bien, se sostiene aquí que la didáctica de la intertextualidad entre cine y literatura procura el trabajo educativo de todas las competencias básicas en atención al aprendizaje para la vida de los alumnos. Así que se justifica esta investigación en el diseño y puesta en práctica de materiales de innovación educativa conducentes al desarrollo y logro de las competencias básicas en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria a través de tareas complejas y motivadoras de interconexión cine-literatura y de la producción de diagramas de análisis e interpretación de la incidencia de las competencias básicas en tales tareas para facilitar su adecuada evaluación de diagnóstico sin intromisiones conductivistas.

3. 2. Antecedentes de la investigación: la Tesis Fin de Máster *Desarrollo de las competencias básicas en 2º ciclo de Educación Primaria a través de la interacción didáctica entre cine y literatura*

3.2.1. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La idea educativa que preside la investigación-acción que sustenta mi Tesis Fin de Máster sobre el desarrollo de las competencias básicas en 2º Ciclo de Educación Primaria a través de la didáctica de la intertextualidad entre cine y literatura es una noción estratégica de competencia basada no en la posesión de hábitos demostrados sino en su movilización adecuada ante situaciones complejas e imprevisibles. Tal posición metodológica se apoya de modo general en los estudios científicos de la OCDE para el desarrollo internacional de las competencias clave y de modo específico en el marco de referencia que en España ha generado la LOE de acuerdo con las recomendaciones educativas europeas para la introducción curricular de las competencias básicas durante la escolarización obligatoria a fin de que los discentes alcancen los conocimientos imprescindibles para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y la capacidad de aprender a lo largo de la vida. En coherencia con su adquisición progresiva, en esta investigación se trabajó el desarrollo de las competencias básicas en la Educación Primaria, ya que la indagación en su consecución sería asunto de investigaciones centradas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Las competencias básicas fueron diseñadas deliberadamente para que no existieran correspondencia exacta ni unívoca entre estas y las áreas de conocimiento curricular porque su fundamento didáctico debe consistir precisamente en su utilización interactiva en el seno de cada asignatura y entre asignaturas varias. Así queda enunciado en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 8/12/2006): “cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las

competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias" (p. 43058). Por tanto, es cometido fundamental de esta investigación emprender acciones propias de una educación humanista, no solo entre disciplinas, sino sobre todo dentro de cada área de conocimiento. Y dado que todavía existen pocos materiales didácticos sobre el tema que respondan genuinamente a este gran reto de remodelar las tareas de comprensión y expresión de los aprendices con el fin de aprovechar su cognición conectiva y reflexiva, esta investigación ha optado por promover desde el área de Lengua castellana y Literatura una didáctica de la intertextualidad que permita introducir la vida cotidiana de los aprendices en su mundo escolar y que cuente con sus intereses y gustos como principio significativo de la programación didáctica. A ello responde, pues, la decisión de profundizar en el desarrollo de las competencias básicas en el ámbito del 2º Ciclo de Educación Primaria tomando como elementos de interacción didáctica intertextual dos manifestaciones de hondo calado cultural: el cine y literatura, cuyos antecedentes teóricos de procedentes de fuentes ekfrásticas, semiológicas, semióticas y educativas fueron considerados reflexivamente en el marco conceptual de aquella investigación que es antecedente inmediato de la investigación general que ahora nos ocupa, y para la que, como veremos más adelante, ha reportado materiales didácticos que, dada su efectividad previa en el aula de Educación Primaria y con la nueva prueba empírica que le reporta este segundo ciclo de intervención en el aula de Educación Secundaria, resultan válidos para extractar la estructura didáctica de un modelo depurado de investigación-acción para el acoplamiento metodológico entre las características esenciales de tales competencias y las características operativas de enseñanza-aprendizaje propuestas para promover la interacción de tales le aguajes imaginativos.

3.2.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Contribuir al desarrollo de las competencias básicas en segundo ciclo de Educación Primaria con una metodología de enfoque semiótico que promueva un aprendizaje integrado de múltiples lenguajes acordes con la necesidad de "alfabetización" de la sociedad actual.

2. Promover en el alumnado aprendizajes más significativos y con mayor grado de funcionalidad a través de tareas complejas.

3. Integrar contenidos interdisciplinares en función de su utilización y valor para la vida.

4. Educar en la competencia comunicativa a través de una metodología intertextual que conecta cine y literatura.

5. Regenerar la sabiduría arquetípica de los cuentos de tradición oral poniéndola en conexión con los argumentos e ideas presentes en el cine actual dirigido al espectador infantil para estimular la competencia narrativa (capacidad de fabulación) en los aprendices con expectativas humanistas e interculturales.

3.2.3. DISEÑO DE LA METODOLOGÍA Y DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

3.2.3.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA DE APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS

El marco empírico de esta Tesis Fin de Máster (en adelante TFM) sigue las pautas científicas de la *metodología cualitativa de la investigación-acción,* la cual se sostiene por una serie de ciclos de configuración espiral donde intervienen la planificación, reflexión y observación educativas se diagnostica un problema y se le aplica una hipótesis de acción para resolverlo con prácticas en el aula que son evaluadas analítica e interpretativamente en su proceso y sus resultados hasta concluir con la formulación de un nuevo diagnóstico acerca del problema en los aspectos superados y los pendientes de trabajo para iniciar un nuevo ciclo de investigación.

Cabe precisar que, de modo puntual, se combinó el método cualitativo con el cuantitativo para atender a la variedad de las necesidades de investigación, ya que, entre otros instrumentos de recogida de datos, se plantearon en este trabajo de investigación un

cuestionario inicial sobre las preferencias de los alumnos participantes en materia de cine y literatura así como un cuestionario final sobre la experiencia comprensiva y expresiva que habían desarrollado en torno al cine y la literatura enmadejados en la tarea compleja que referiré más adelante. A ello se añadió el cuestionario tipo escala Likert planteado a las profesoras de los dos grupos participantes en tanto que informantes clave (ya que ellas estuvieron presentes durante todo el proceso de mi intervención en el aula), el cual igualmente les sirvió como parrilla de observación de las competencias básicas desarrolladas. Tal apoyo permitió extraer promedios y valores estadísticos sobre gustos cinematográficos y literarios, iniciativas creativas, y rendimiento de competencias.

3.2.3.2. FASE DE EXPLORACIÓN: RECOLECCIÓN DE DATOS, TOMA DE DECISIONES SOBRE LA TAREA COMPLEJA

3.2.3.2.1. Recolección de datos

- Información sobre los participantes .- Mi primera acción exploratoria consistió en contactar con las profesoras que impartían 3º curso y 4º curso de Educación Primaria en el Colegio Público "Nuestra Señora de Belén" de Murcia, Teresa Ros Nicolás y Consuelo Franco Alcázar. En dicha entrevista les comuniqué en qué consistía el proyecto de investigación que deseaba llevar a cabo con sus alumnos, solicité su permiso y cooperación y también información sobre la composición cada grupo (perfil de los alumnos, particularidades, nivel de competencia curricular, habilidades destacadas, contexto sociocultural, etc).

- Cuestionario inicial sobre las preferencias de los participantes en materia de cine y literatura.- Con la intención de crear un plan de actuación didáctica que posibilitara tratar y superar el problema de las trabas docentes hacia el desarrollo de las competencias básicas, el desarrollo de conocimientos previos para explorar ideas del alumnado sobre la temática propuesta contó con un cuestionario inicial como instrumento de recogida de información de los gustos y preferencias de los niños participantes en relación con el cine y la literatura, al cual respondieron durante la primera sesión de clase, tras la presentación personal. Atendiendo a los resultados

obtenidos pude perfilar la toma decisiones sobre las tareas y la selección textual que debía incardinar mi trabajo de investigación.

3.2.3.2.2. Toma de decisiones sobre la tarea compleja

1ª) Foros de cine y literatura para el desarrollo de las competencias básicas.- La puesta en marcha de esta decisión fue el punto de partida para poner en práctica todas las capacidades comunicativas en el desarrollo de las competencias básicas. La razón es doble, pues el foro es un trampolín para utilizar todas las competencias comunicativas con los discentes, al tiempo que cataliza de manera natural la educación en valores, tan ligada a la formación en competencias básicas por la experiencia solidaria que conlleva el visionado de la película, la dinámica de juicio crítico y reflexivo durante el coloquio, y el descubrimiento de vivencias latentes en los jóvenes espectadores que se ven reflejados a sí mismos en las vivencias de otros.

2ª) Selección textual para la lectura comprensiva y el foro.- A fin de que la comprensión global inherente a su recepción comprensiva y comentario oral se concentrase y mejorara en resultados analíticos de coherencia e interpretación semántica, elegí un solo texto cinematográfico y otro literario, ambos completos. En ningún momento me ha interesado emplear textos fragmentarios porque carecen de visión de conjunto y solo pueden enseñar asociaciones de elementos por mero parecido mimético, pero no por esquemas mentales significativos.

Atendiendo a los gustos de los alumnos expresados en el cuestionario inicial, decidí proponer una película de aventuras y animación en 3D: *Up* (Rivera, Lasseter, Stanton & Docter, Peterson, 2009) el primer filme alumbrado en dicho formato digital, cuyo estreno en 2009 desde el sello Pixar-Walt Disney fue un hito mundial y recibió dos Premios Óscar. Ello concuerda con mi reivindicación de los criterios ofrecidos por Marín, González y Cabero (2009) en lo que respecta a los beneficios pedagógicos que el cine de animación proporciona para trabajar las áreas curriculares de la etapa de Primaria, concretamente en la ideación de personajes principales que provienen del mundo animal y, en consonancia con el género de la fábula, demuestran propiedades humanas en su lenguaje y argucias. Además, conté con el gusto arquetípico de la mente

infantil hacia la narración de carácter maravilloso a la hora de proponer, por mi parte, el cuento de tradición oral *La flor de Lililá,* cuya estela a lo largo de siglos se extiende por el orbe. Este cuento de tradición oral ha sido y es, por tanto, un clásico anónimo que atraviesa culturas y épocas por su fuerza semántica para convocar en el auditorio la interpretación y transformación de un argumento en alegoría de la historia pasada y presente. De acuerdo con las teorías semióticas consultadas en el marco teórico de este informe investigador, película y cuento presentan como rasgo estructural común de sus lenguajes la narratividad. Gracias a ello se podría realizar un contraste analítico de tipo narrativo y comunicativo entre ambos textos que serviría para saturar convenientemente la organización de las guías didácticas de los foros correspondientes (anexo XVI de la TFM).

3ª) Transformaciones genéricas y diegéticas para promover la competencia narrativa para la vida: de la película y el cuento al álbum ilustrado.- Tomé la decisión de que tal cuento y tal película sirvieran para fomentar una didáctica humanista de la competencia narrativa que contribuyera al desarrollo y la adquisición de las competencias básicas. Por tanto, me propuse que los alumnos inventaran sus propias historias, tomando como modelo de inspiración tanto la película como el cuento leídos y comentados en clase así como su intertexto lector singular, espoleados en el imperativo de recrear la realidad con libertad para expresar los problemas que les incumben. Y con la intención de trabajar el vínculo ekfrástico entre imagen y palabra, decidí además que las creaciones de los discentes respetasen las señas tipográficas de un nuevo género literario idóneo para la cognición u el gusto infantil: el álbum ilustrado.

4ª) Difusión del álbum ilustrado en la página Web del Colegio para transferir su conocimiento.- Contar con la previsión de realizar las consultas pertinentes en el Colegio "Nuestra Señora de Belén" de Murcia conforme a la legalidad vigente relativa a la publicación de documentos generados por el alumnado tenía por finalidad el que dicho álbum ilustrado obrado por los niños participantes fuera expuesto como libro digital en la página Web de dicho colegio para expandir su conocimiento a todos los sectores (padres y madres, profesorado y alumnos) de la comunidad educativa así como a cualquier persona interesada en este tipo de temas didácticos y fílmico-literarios.

Tras las decisiones que acabo de reseñar, formulé el **diseño de la tarea compleja** que sería llevada a cabo durante la intervención en las aulas de tercer y cuarto curso de Educación Primaria del mencionado Colegio. Tal formulación debía incardinar de modo procesual todas las tareas parciales que llevarían hacia la consecución final del álbum ilustrado y, por supuesto, hacia el desarrollo conjunto de las competencias básicas con la interacción comprensiva y expresiva entre cine y literatura. Su redacción quedó como sigue (González, 2011, p. 28):

> Crear y difundir obras narrativas personales realizadas por cooperación grupal a través de la lectura comprensiva, interpretativa e intertextual de un texto literario antiguo (un cuento tradicional) y otro cinematográfico reciente (una película de animación en 3D) y del posterior trabajo imaginativo que consiste en la trasmodalización intermodal heterodiegética de tales textos de cine y literatura en conexión a fin de conseguir un texto narrativo personal en un género nuevo donde también interactúan imágenes y letras: un álbum ilustrado que debe contener los microrrelatos y los dibujos correspondientes elaborados por todos los niños de la clase. Tal álbum será compendiado en un libro digital que se colgará en la página Web del CEIP.

En suma, la previsión de dicha tarea compleja se componía de cinco tareas integradas: 1) foro cinematográfico; 2) foro literario; 3) foro intertextual cine-literatura; 4) creación de un álbum ilustrado; 5) digitalización y difusión del álbum en la Web.

Mi propósito fue que en cada una de estas tareas tuvieran lugar actos comunicativos de comprensión y expresión oral y escrita y estuvieran presentes los lenguajes verbal e icónico. Las tareas 1, 2, 3 y 4 tendrían como agentes a los alumnos, mientras que la tarea 5 sería tarea docente posterior a la intervención didáctica.

3.2.3.3. FASE DE INTERVENCIÓN: ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN Y CRONOGRAMA

3.2.3.3.1. Estrategias de actuación

Son tres las fases en las que la tarea compleja muestra su actuación intertextual:

Primera fase: lectura comprensiva e interpretación oral 1) Presentación y visionado de la película *Up* en aula de medios audiovisuales. 2) Foro sobre la película *Up* con guía temática. 3) Presentación y lectura del cuento *La flor de Lililá.* 4) Foro sobre el cuento *La flor de Lililá* con guía temática. 5) Foro de investigación intertextual sobre *Up* y *La flor de Lililá.*
Segunda fase: organizadores previos y modelos textuales para la creación 6) Lectura de microrrelatos de distintas épocas y delimitación de sus características. 7) Muestra de álbumes ilustrados de la biblioteca y lectura de uno en pizarra digital. Delimitación de sus características.
Tercera fase: invención por trasmodalización intermodal heterodiegética 8) Creación de microrrelatos en el aula Plumier (ordenador) a partir de intertextos fílmico-literarios (grupos de 2/3 alumnos). 9) Corrección de los textos en pizarra digital (lectura común de errores expresivos y comprobación de errores). 10) Composición creativa del álbum ilustrado colectivo titulado "El álbum de mis sueños" que incluye todos los microrrelatos de los alumnos, que ellos mismos han ilustrado con dibujos de la historia hechos a mano y con su propio autorretrato.

3.2.3.3.2. Cronograma de tareas

La tarea compleja queda programada en 11 sesiones de trabajo, de las cuales 7 se dedican a la intervención en el aula, 2 a la exploración inicial y otras 2 a las conclusiones. Ello fue consensuado con las profesoras de ambos grupos atendiendo al calendario, lugares y recursos en que se llevarían a cabo.

Secuenciación			
Fase	**Sesión y Fecha**	**Grupo y duración**	**Descripción de actividades y lugar**
EXPLORACIÓN	1ª 9/5/2011	Profesoras de 3º y 4º de Educación Primaria 60 min.	Entrevista para recabar información sobre los participantes y concertar calendario de actuaciones. / *En la sala de profesores.*
	2ª 13/5/2011 12/5/2011	3º Primaria: 20 min. 4º Primaria: 20 min.	Presentación personal y cuestionario inicial sobre las preferencias de los participantes en materia de cine y literatura. / *En el aula de referencia*.
INTERVENCIÓN	1ª 16/5/2011 18/5/2011	3º Primaria: 120 min. 4º Primaria: 120 min.	Presentación y pase de la película *Up.* / *En el aula de recursos audiovisuales*.
	2ª 20/5/2011 19/5/2011	3º Primaria: 90 min. 4º Primaria: 90 min.	Foro sobre la película *Up* con guía temática/ *En el aula de referencia*.
	3ª 23/5/2011 25/5/2011	3º Primaria: 120 min. 4º Primaria: 120 min.	Presentación y lectura del cuento *La flor de Lililá.* Foro sobre el cuento con guía temática. Foro de investigación intertextual sobre *Up* y *La flor de Lililá.* *En el aula de referencia*.
	4ª 27/5/2011 26/5/2011	3º Primaria: 90 min. 4º Primaria: 90 min.	Lectura de microrrelatos de diversas épocas y apreciación de sus características. Mostración de varios álbumes ilustrados de la biblioteca y lectura de uno con uso de PowerPoint. Apreciación de sus características. *En la biblioteca de Centro*.
	5ª 30/5/2011 1/6/2011 3/6/2011 2/6/2011	3º Primaria: 120 min. 4º Primaria: 120 min. 3º Primaria: 90 min. 4º Primaria: 90 min.	Invención de microrrelatos a partir de intertextos fílmico-literarios (grupos de 2/3 alumnos). *En el aula Plumier.*
	6ª 6/6/2011 8/6/2011	3º Primaria: 120 min. 4º Primaria: 120 min.	Lectura en voz alta de los microrrelatos, secuenciación y revisión textual en pizarra digital (lectura común de errores expresivos y corrección). *En el aula Plumier.*
	7ª 10/6/2011 9/6/2011	3º Primaria: 90 min. 4º Primaria: 90 min.	Reparto y composición de dibujos ilustrativos de cada microrrelato y del autorretrato de sus autores, que integrarán el álbum ilustrado colectivo "el álbum de mis sueños". *Lo inician en clase y lo acaban en casa*.
CONCLUSIONES	1ª 13/6/2011 14/6/2011	3º Primaria: 120 min. 4º Primaria: 120 min.	Entrega de dibujos. Comentario grupal sobre su asociación con el argumento del microrrelato al que pertenecen. Cuestionario final sobre la experiencia didáctica realizada. / *En el aula de referencia*.
	2ª 15/6/2011	Profesoras de 3º y 4º de Educación Primaria 60 min.	Entrevista para valorar la experiencia didáctica y concertar la difusión del trabajo en la Web. Pase de un test tipo escala Likert sobre competencias básicas desarrolladas. *En la sala de profesores*.

3.2.3.4. FASE DE PRESENTACIÓN, DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

- Cuestionario final para los participantes en las tareas de cine y literatura como instrumentos para desarrollar las competencias básicas.- Con el propósito de recabar las valoraciones de los jóvenes alumnos sobre la tarea compleja llevada a cabo, decidí pasarles un cuestionario final. Este sería contestado durante la última sesión de clase, después de la entrega y el comentario personalizado de sus trabajos.

Sus datos arrojarían luz para analizar e interpretar los resultados con respecto a la idoneidad de la tarea compleja propuesta en relación con el vínculo fílmico-literario que promueve el desarrollo de las competencias básicas.

- Cuestionario Escala Likert para las profesoras sobre el desarrollo de las competencias básicas a través de las tareas de cine y literatura.- Puesto que las profesoras responsables de los dos grupos de alumnos iban a estar presentes en todas las sesiones en calidad de observadoras, decidí proporcionarles al principio un cuestionario tipo Escala Likert con 30 items referidos a todos los aspectos concernientes a la incidencia de las competencias básicas en las tareas y con 5 opciones de respuesta para que estimaran el grado de desarrollo de las mismas en sus alumnos.

Este cuestionario sería entregado al final de tales sesiones. Lo decisivo no es el número de respuestas (son sólo dos profesoras) sino la información metacognitiva que proporciona este cuestionario si es entregado previamente a la intervención en el aula.

- Digitalización y difusión del trabajo de los alumnos en la Web.- Tomé la decisión de que, una vez recogidos y evaluados todos los trabajos de los alumnos y los cuestionarios de alumnos y profesoras, las obras creativas de estos niños conformaran un álbum ilustrado. Tuve la previsión de contar con la Responsable de Medios Informáticos del Centro para asesorarme sobre su posible difusión en su página Web y sobre el programa editor en el que podrían ser insertados los trabajos en formato digital.

3.2.4. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

El alumnado participante en esta experiencia educativa procedía del CEIP "Nuestra Señora de Belén" de Murcia. Quería trabajar únicamente con sus dos grupos de 2º Ciclo de Educación Primaria, ya que solo en el curso 2010-2011 solo había un grupo por nivel. Por tanto, desarrollé la tarea compleja en sus aulas respondiendo al objetivo de investigar el desarrollo de las competencias básicas en el dominio de un "ciclo" educativo completo. Concretamente participaron 49 alumnos de dicho CEIP, de los cuales 24 cursaban 3º de Educación Primaria y 25 restantes procedían de 4º curso de la misma etapa.

El alumnado de ambos cursos mostraba gran diversidad cultural y cognitiva: en tercer curso había 8 alumnos oriundos de diversos continentes (2 chinos, 2 ecuatorianos, 1 venezolano, 1 ucraniano, 1 boliviano y 1 argentino),1 alumno ACNEAE, 2 disléxicos, 1 con trastorno hipercinético, y otro alumno de altas capacidades: en 4º de Primaria, también había numerosos alumnos de otra nacionalidad (7 alumnos ecuatorianos, 1 boliviano y 2 ucranianos), 1 alumno con trastorno hipercinético y 1 alumno con retraso leve.

Cabe indicar que el perfil cualitativo y cuantitativo de este trabajo no establece parámetros comparativos entre los alumnos de 3º y 4º porque a tales edades no existe distinción cognitiva realmente apreciable. Ahora bien, el retrato que Piaget ofrece sobre el estadio cognitivo en el que se encuentran estos alumnos sí es muy interesante para estimar la idoneidad de la hipótesis de trabajo que propongo en relación con tal ciclo de aprendizaje, puesto que en tales edades ya es apropiado trabajar las competencias básicas debido a que en esta etapa se desarrolla el pensamiento lógico donde se aprende y se aplica la ley de la causalidad por la que nacen las capacidades reflexiva, crítica y de abstracción, así como la memoria integradora de experiencias aisladas. También es el tiempo de aprender normas y valores de socialización democrática. Por ello, importa sobremanera que en esta etapa mantengan contacto con formas estéticas variadas procesadas con las TIC. El cine es un instrumento idóneo para lograrlo, especialmente si su recepción está entretejida con tareas de lectura y escritura que dan lugar a creaciones donde se mezclan elementos realistas y abstractos y donde se empieza a inventar con conciencia de la perspectiva.

3.2.5. INSTRUMENTOS

- Cuestionario inicial sobre las preferencias de los participantes en cine y literatura.- En el anexo I de la TFM aparece el cuestionario realizado con los alumnos de 3º y 4º curso de Primaria. El 75% de las cuestiones es de tipo cuantitativo por respuesta cerrada (sí/no) y cualitativo por respuesta abierta (el por qué). El 25% restante es multiopcional.

- Análisis contrastivo de los elementos narrativos y comunicativos de la película y del cuento.- En el anexo XVI de la TFM se muestra el análisis isotópico que llevé a cabo en torno a la conexión intertextual entre la película *Up* y el cuento *La flor de Lililá* con el propósito de sustentar mejor la guía de lectura y la recreación hipertextual posterior a partir de textos tan distintos en apariencia, pues, a pesar de la distancia temporal y semiótica que los distingue, su fondo ético y sus arquetipos interculturales guardan concomitancias: *Up* traza un viaje iniciático de los aprendices desde lo que conocen (lo nuevo) hacia lo que no conocen (lo antiguo); *La flor de Lililá* los sumerge en un viaje crítico desde lo antiguo a lo nuevo para valorar que lo nuevo viene de lo antiguo y que hay que cuidarlo como un patrimonio de valor incalculable.

- Cuestionario final sobre las tareas de cine y literatura como instrumentos para desarrollar las competencias básicas.- En el anexo I de la TFM está el cuestionario final llevado a cabo con los alumnos de 3º y 4º curso de Primaria con la intención de extraer información metacognitiva sobre sus valoraciones en torno a las tareas desempeñadas con el cine y la literatura para la consecución de las competencias básicas. Todas las cuestiones demandan respuesta cuantitativa cerrada (sí/no) o cualitativa por respuesta abierta (el por qué).

- Escala likert sobre el desarrollo de las competencias básicas con las tareas de cine y literatura.- En el anexo XIII se encuentra el cuestionario dirigido a las profesoras participantes en esta investigación con la escala de valores entre el desacuerdo y el acuerdo con respecto al desarrollo de las 8 competencias básicas en la tarea compleja realizada.

3.2.6. PROCEDIMIENTOS

3.2.6.1. CUESTIONARIO INICIAL (DETECCIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS DISCENTES)

En mi primera visita al CEIP "Nuestra Señora de Belén", me presenté ante los alumnos de los dos cursos de segundo ciclo de Educación Primaria y les anuncié que trabajaría con ellos una tarea innovadora sobre el cine actual y el cuento tradicional: A continuación les pasé el cuestionario inicial en torno a las preferencias que tenían en tales materias. El propósito era obtener información para la intervención didáctica posterior.

El vaciado de los cuestionarios inicial y final se hizo con el programa estadístico SPSS 15.0 con la intención de describir las características e irregularidades de los datos aportados por el alumnado encuestado (Rodríguez y otros, 2006).

3.2.6.2. FORO CINEMATOGRÁFICO

Durante la primera sesión de intervención en el aula se proyectó la película elegida *Up* en la sala de recursos audiovisuales del Centro, y un breve documental sobre su realización (dibujos tomados de la realidad - el Parque Nacional Canaima (Venezuela)-). La segunda sesión tuvo lugar en el aula de referencia de cada grupo. Allí desarrollamos un foro guiado sobre la película, el cual fue grabado en MP3 (previo permiso de profesora y padres) con la intención de facilitar el análisis de los resultados. Previamente les habíamos suministrado a los participantes un organizador previo sobre la película (Anexo III de la TFM) para que tomaran conciencia de su artificio innovador y valor social. Con anterioridad a la realización de la guía, había analizado tal película siguiendo las pautas de comentario fílmico dispuestas por Carmona (1991, pp. 72-79): segmentación de la diégesis en unidades episódicas y estratificación transversal de elementos internos (tiempo, espacio, acción, elementos figurativos, banda sonora); determinación lógica de la unidad orgánica de la obra. Por efecto, diseñé este organigrama de cuestiones por isotopías estructurales:

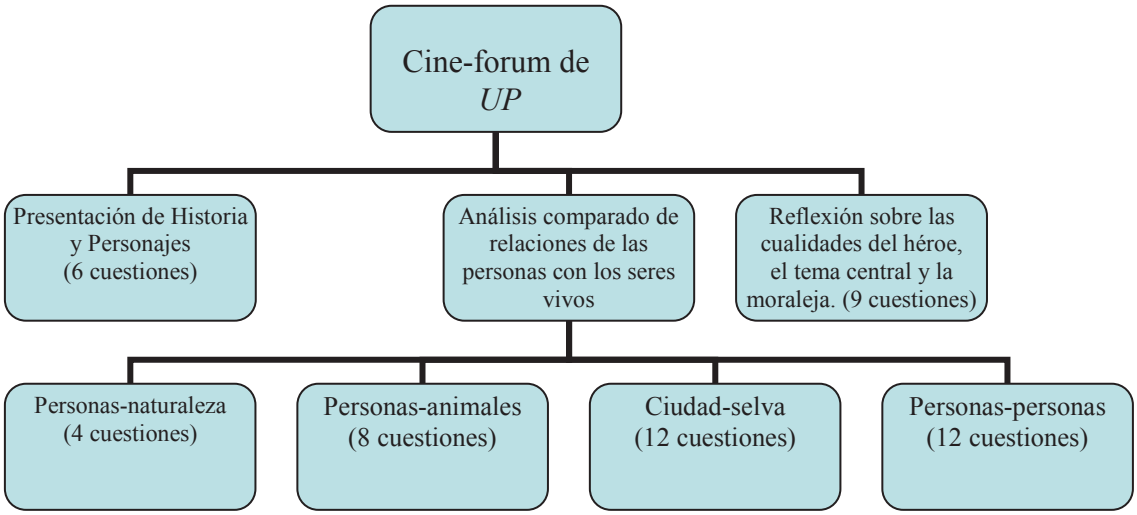


Figura III.1. Organigrama isotópico del cine-forum de *Up*

Después del foro, les pedí que buscasen en el ordenador imágenes, vídeos e informaciones en torno a la película para exponerlos en clase a clase y dar lugar a un buzón de materiales. Mostraron sus hallazgos y un resumen de lo importante en Word, dentro de la carpeta llamada "Película+nombre alumno". Los alumnos de 3º desarrollaron a actividad en el aula Plumier con la supervisión de su profesora (que es la RMI del Centro). Los alumnos de 4º realizaron la actividad en casa y la llevaron a clase en un pendrive que se les había entregado para el Programa "Escuelas Verdes" donde también habían participado (http://www.ampabelen.com/index.php/escuelas-verdes).

3.2.6.3. FORO LITERARIO

Tras la presentación y lectura del cuento *La flor de Lililá* –del cual dimos a cada alumno un ejemplar extraído de la colección folclórica *Cuentos al amor de la lumbre* de Rodríguez Almodóvar (1988, pp. 173-174)-, realizamos y grabamos en mp3 el foro correspondiente.

Para elaborar su guía, segmenté el cuento en unidades episódicas y analicé sus elementos internos (narrador, personajes, tiempo, espacio, acción, y elementos figurativos) para después recomponerlos en complementariedad y elucidar su organicidad en un nuevo esquema isotópico en el que repartí las cuestiones foráneas (Anexo V de la TFM):

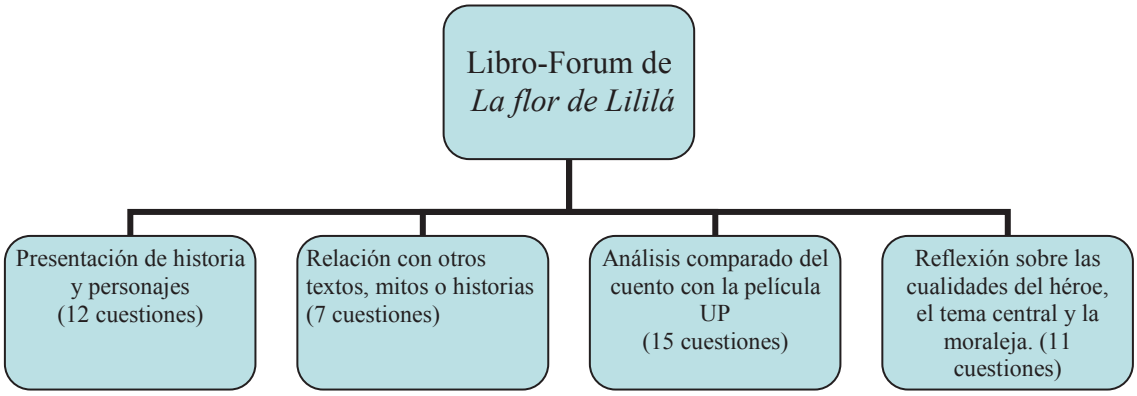


Figura III.2. Organigrama isotópico del foro literario sobre *La flor de Lililá*

Al término del foro, les pedí que investigaran sobre las historias y personajes relacionados con el cuento y que archivaran el resumen y materiales de sus hallazgos en Word (carpeta "Cuento+nombre alumno"). Los alumnos de 3º realizaron su tarea con su profesora en el aula de Informática y los de 4º lo hicieron en casa y lo trajeron a clase en su pendrive. Debían entregarlo el mismo día que entregaran el trabajo sobre la película.

3.2.6.4. FORO INTERTEXTUAL CINE-LITERATURA

La guía de este foro (anexo VII de la TFM) es resultado de haber contrastado los elementos narrativos y comunicativos de la película y del cuento con voluntad de dilucidar conexiones isotópicas entre ambos. El foro intertextual correspondiente o sucedió en la tercera sesión de intervención. Su esquema isotópico es este:

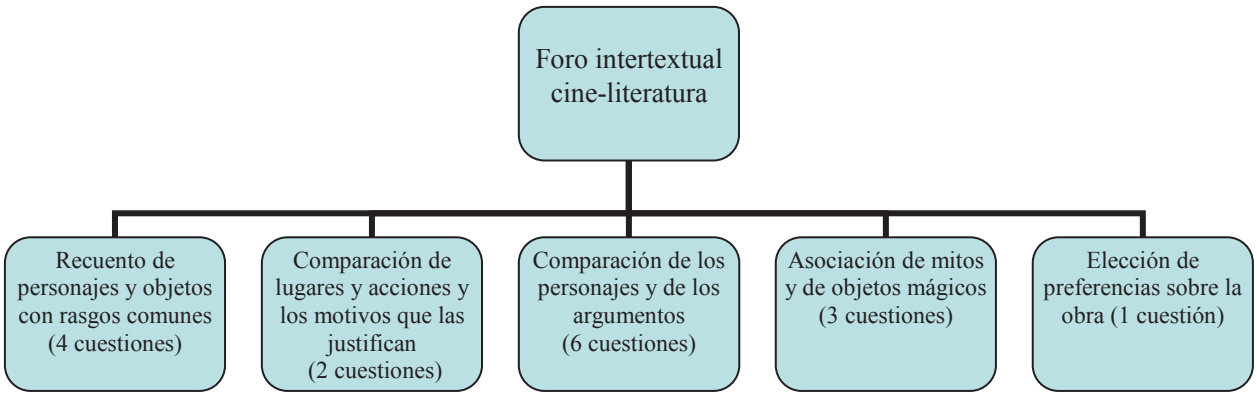


Figura III.3. Organigrama isotópico del foro intertextual sobre cine y literatura

3.2.6.5. CREACIÓN DE UN ÁLBUM ILUSTRADO

Mi intención era hacer un álbum ilustrado colectivo con obras de todos los alumnos de 3º y 4º de Primaria: "El álbum de mis sueños". En torno a esta tarea, puesto que era más ambiciosa, giraron el resto de sesiones de la intervención didáctica en el aula. Condujimos a los niños a la Biblioteca del centro (4ª sesión) donde consultaron álbumes ilustrados de sus fondos (Kipling y Evangelista, 2010; Lacombe, 2010; Lechermeire y Fronty, 2009; Le Ray, 2010; Le Thanh y Dautremer, 2010; López y Wensell, 2009; Rodari, 2007; Ruiz, 2010; Vargas, 2010) y vieron páginas sueltas de otros (Browne, 2004; ; Burgas, 2007; Gray, 1988) que podían en préstamo de la Biblioteca Pública Regional de Murcia próxima a su CEIP. Un organizador previo y los ejemplares en mano ayudaron a que estudiaran su conformación genérica en libros de pocas páginas donde el texto escrito (un cuentecillo o microrrelato) va acompañado de imágenes de gran formato. Para que comprendieran mejor las características narrativas del microrrelato les leí en voz alta de la brevísima fábula de Esopo "El avaro y el oro" (Berti, 2008, p. 15) seguida del comentario sobre su sabiduría y formas verbales (Anexos IX y XII de la TFM). También les pasé en PowerPoint las imágenes del álbum ilustrado para niños *Ven a buscarme* (Anexo XI de la TFM) donde Javier Marías (2011) relata un misterio enterrado en un bosque que conduce a un niño generoso hasta el primer amor. Entregué a cada niño una fotocopia de dicho relato breve (Anexo IX de la TFM), el cual leyeron en voz alta y en sincronía con el pase de las diapositivas correspondientes. El ejemplo de Marías era el modelo textual para la actividad creativa posterior.

Crear un álbum ilustrado inspirado en *Up* y *La flor de Lililá* precisaba dos acciones: escribir los microrrelatos e ilustrarlos. Compusieron sus microrrelatos por parejas o en trío en ordenadores del aula Plumier (sesión 5ª, 4 horas de duración) para poder observar directamente su evolución y mediar en su aprendizaje. Previamente los reuní en corro, les suministré el organizador previo "Consejos para escribir microrrelatos fantásticos" (Anexo X de la TFM) y les expliqué su contenido formativo para que lo usaran como estrategia creativa, pues contiene "9 pasos narrativos del microrrelato fantástico" que siguen las teorías de Propp. Los niños abrieron un archivo de Word con sus nombres, donde redactaron un relato inventado cooperativamente como mezcla libre de elementos del cuento y de la película y según los pasos, ideas y

consejos que tenían en el dossier organizativo. La lectura y revisión de sus obras (sesión 6ª) se hizo en corro y ante la pizarra digital del aula Plumier. Los alumnos leyeron sus microrrelatos y a continuación decidieron cómo repartirlo en en tres secuencias. Seguidamente hubo una relectura común de los errores expresivos y su corrección apropiada gracias a los recursos de la pizarra digital.

La secuenciación del microrelato facilitó el que los niños negociaran el reparto y composición de los dibujos con los que lo ilustrarían (sesión 7ª). A esto se añadió la tarea individual de realizar un autorretrato, con la intención de integrar su imagen en el álbum ilustrado colectivo. Para aprender a archivar documentos, cada alumno identificó sus dibujos con nombre y apellidos y título del microrrelato, y para normalizar los formatos de los dibujos siguieron mis normas (Din-A4 para dibujo y cuartilla para autorretrato). Comenzaron sus dibujos en clase y los acabaron en casa. Sin la colaboración y la capacidad organizativa de las profesoras (les dieron en fundas de plástico las cuartillas para el autorretrato, y recogieron sus materiales comprobando que estuvieran realizados correctamente y con la identificación pertinente) no hubiera sido posible hacer el acopio de todas las obras en la fecha acordada para la primera sesión de conclusiones.

3.2.6.6. DIGITALIZACIÓN Y DIFUSIÓN DEL ÁLBUM ILUSTRADO EN LA WEB

Tras haber recogido los trabajos de creación de los niños, me reuní con sus tutoras para dialogar sobre sus resultados, recoger sus respuestas de la escala Likert sobre las competencias básicas desarrolladas en la tarea compleja (Anexo XIII de la TFM) y acordar las estrategias de digitalización y difusión del álbum ilustrado en la Web. Teresa Ros se comprometió a contactar con Mª Itatí Palacio Ortega, presidenta del AMPA de su CEIP y responsable de la página Web del mismo (http://www.ampabelen.com/), para que nos ayudara a conformar el álbum ilustrado en un libro digital y a colgarlo en dicha página Web.

Creamos una carpeta de cada microrrelato con el texto y los dibujos escaneados debidamente identificados para su inclusión ordenada en el álbum colectivo. Dispusimos la organización y formato del álbum con criterio corporativo de Ciclo (en un solo álbum

aparecerían todos los trabajos de los alumnos, los de 3º y 4º de Primaria, para evitar lecturas competitivas) y equitativo (el álbum estaría compuesto por 11 microrrelatos de cada curso -22 en total-, y en las páginas iniciales –portada y presentación- figurarían por partes iguales trabajos de alumnas y alumnos de 3º y 4º). Mª Itatí Palacio acabó el proceso de digitalización y difusión del trabajo en la página Web del CEIP "Nuestra Señora de Belén". En el anexo XV de la TFM constan tales previsiones digitales.

3.2.1.6.7. CUESTIONARIO FINAL (DETECCIÓN DE EVALUACIÓN DISCENTE)

En el anexo II de la TFM encontramos en su formato original el cuestionario final realizado con los alumnos de 3º y 4º curso de Primaria con la intención de recabar información precisa sobre sus preferencias y valoraciones en torno a las realizadas con el cine y la literatura para desarrollar las competencias básicas. De las 18 cuestiones formuladas, el 100 % exigen una respuesta doble de tipo cuantitativo por respuesta cerrada (sí/no) y cualitativo por respuesta abierta (el por qué) a fin de favorecer la metacognición de los encuestados.

3.2.7. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS

Atendiendo al protocolo de investigación-acción**,** para evaluar el impacto y relevancia de las evidencias o pruebas las he compilado en registros sistemáticos con un fichero para cada uno de los test aplicados y para cada una de las actividades integradas en la tarea compleja. Para ello he tenido en cuenta su correlación intrínseca en el análisis de sus resultados: el cuestionario inicial y el cuestionario final de forma separada y por contraste.

También me propuse recopilar la información en un diario personal. Este, como instrumento, me ayudó a canalizar dicha información por tres acciones o vías: observaba las actividades de los alumnos, preguntaba las profesoras (compartiendo siempre su aula conmigo) sobre los distintos puntos de vista que estaban observando en sus alumnos en torno a las prácticas en el aula que se estaban llevando a cabo y la consecución de las competencias básicas; analizaba los materiales de referencia (los registros orales de las

entrevistas a las profesoras para información previa y observación participante y de los foros de alumnos grabados en mp3; así como los registros escritos de alumnos y profesoras, ya sean tests de preferencias de alumnos, trascripción de cuestionarios de foros o tareas creativas, escalas estimativas de profesoras, además del diario como tal donde quedaban registradas mis propias reflexiones sobre incidencias variadas de la investigación y mi análisis investigador de obras literarias y cinematográficas en correspondencia).

3.2.7.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL CUESTIONARIO INICIAL

La característica predominante de los resultados del cuestionario inicial (anexo I de la TFM) es la presencia de cuestiones abiertas a respuestas cualitativas ("por qué"). Esta constancia estaba motivada por la intención de recopilar información enriquecedora y fomentar en los alumnos el "aprender a aprender" según la conexión curricular con el Real Decreto de enseñanzas mínimas de Primaria que enuncia como característica propia de esta competencia "la curiosidad de plantearse preguntas". Y dado que de acuerdo con los estadios cognitivos de Piaget en los niños de 2º Ciclo de Primaria ya es posible el uso educativo de la capacidad lógica causa-efecto, rescato por esta vía sus preferencias, hábitos y opiniones.

Respondieron el cuestionario un total de 48 alumnos, 22 de 3º de Primaria y 26 de 4º de Primaria. Por ser muestras homogéneas y no arrojar aspectos relevantes en los resultados de los cuestionarios, decidí reunir los resultados estadísticos de sus respuestas en un solo bloque para analizarlos no como curso sino como Ciclo, lo cual también concuerda con mi propósito de investigar el desarrollo de las competencias básicas con el alumnado de Segundo Ciclo de Educación Primaria de modo integrado en un estadio cognitivo coincidente con este Ciclo.

Las cinco primeras cuestiones pretendían detectar si la idea de usar el cine y la literatura conjuntamente les iba a motivar para desarrollar su competencia comunicativa como pórtico al desarrollo del resto de las competencias básicas. Las cuestiones 1 y 3 (¿Te gusta ver películas en la escuela? / 1 ¿Te gusta leer cuentos en la escuela? / 3) pretendían detectar la motivación de los niños hacia tales géneros. Ambos obtuvieron

resultados positivos, si bien el cine obtuvo gran parte de adeptos (95´83%) frente a los cuentos (89´58%). Los motivos que aducían para justificar su gusto cinéfilo se resumen en la diversión y el ocio que reportan. La lectura de cuentos la relacionan más con el aprendizaje. A la cuestión 5 (¿Te gustaría comentar con tus compañeros en qué se parece la película vista en clase y el cuento leído en clase?) un 78´72% que respondieron afirmativamente, lo cual revela su deseo de compartir opiniones con sus compañeros. Con la cuestión 6 (¿Te gustan las películas basadas en cuentos?) quería detectar su motivación hacia tareas de tipo intertextual. Un 87´23% respondió afirmativamente, alegando su afán de curiosidad por conocer más detalles referidos a una historia. En la cuestión 7 (¿Qué tipo de películas son tus preferidas? ¿Por qué?) tenían que marcar una de las tres opciones que les daba: a) De animación virtual en 3D, b) De dibujos animados, y c) Grabadas de la realidad). Un 90% prefirió la opción a), ya que les atraen las nuevas tecnologías. Con las cuestiones 8 y 9 (¿Qué tipo de historias te gusta ver en el cine? / ¿Qué tipo de historias te gusta leer en los cuentos?) quería recabar información para el cultivo del canon formativo en las aulas. Demostraron preferir las historias de aventuras, donde los héroes vencen al mal, en segundo lugar, las historias de magia. Así que opté por que vieran una película en 3D de aventuras y un cuento maravilloso de aventuras.

La cuestión 10 (¿Qué prefieres, el cine o la literatura? ¿Por qué?) reveló la preferencia de los niños por el cine (Cine: 92%; literatura: 6%; ambos: 2%) por considerarlo más divertido (52%) o más narrativo por sus imágenes (39%), o porque no les gusta leer (10%). Por tanto, es importante conectar la competencia digital con la competencia en comunicación lingüística, en este caso el cine tan atractivo para los alumnos con la desfavorecida literatura, no solo como puente para conseguir la adquisición de las competencias básicas sino también para ganar aficionados a la lectura. Además, como sugiere la cuestión 11 (¿Piensas que las películas y la literatura te ayudan a conocer mejor el mundo donde vives?) y demuestran las respuestas afirmativas (87´23%) y sus razonamientos (vínculo con la vida real, acercamiento a otras historias y lugares), cine y literatura inciden en la competencia en interacción con el mundo físico. Y como también sugieren las respuestas a las cuestiones 12 y 13 (¿Te gustan las historias donde se resuelven los conflictos entre los personajes? -83% sí; 17% no- ; ¿Te gusta que las películas y los cuentos acaben bien y ganen los buenos? -77% sí; 23% no-) tal binomio también favorece a la competencia social y ciudadana y el espíritu

crítico en beneficio de la justicia. Cabe deducir que los niños de estas edades siguen necesitando que una historia acabe bien y que el héroe o la heroína de la historia sea cercano a su mundo para conectar con él y juzgar desde su perspectiva la justicia social y ecológica. Sin olvidar que cine y literatura son, ante todo, textos que desarrollan las competencias cultural y artística y de autonomía e iniciativa personal, tal y como lo demuestran las respuestas a las cuestiones 14 y 15 (¿Disfrutas dibujando a los protagonistas de cuentos y películas? - Sí: 62´50%; 2. No: 37´50%-; ¿Serías capaz de inventar una historia mezclando un cuento con una película? -Sí: 64´58%, 2. No: 35,42%-). Los motivos expuestos en las respuestas negativas (difícil, aburrido...) me impulsaron a plantear la tarea compleja de modo que los niños desarrollaran de modo permanente y progresivo su propia iniciativa en el trabajo.

3.2.7.2. RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL CUESTIONARIO FINAL

El cuestionario final fue respondido por 43 alumnos, 20 de 3º de Primaria y 23 de 4º de Primaria. Al igual que ocurría en el cuestionario inicial y por las mismas razones, los resultados estadísticos (anexo II de la TFM) han sido contrastados en un solo bloque no diferenciando entre cursos sino entendido como ciclo. El análisis de dicho cuestionario final arroja en las cuestiones 1 y 2 (¿Te ha gustado ver una película en la escuela y compartir tu opinión sobre ella con tus compañeros?/¿Te ha gustado leer en la escuela un cuento conocido en distintas culturas y compartir tu opinión sobre él con tus compañeros?) unos resultados afirmativos excelentes: 97´67% para la primera, cuyas razones eran: a) Es divertido (40´48%), b) Es agradable compartir opiniones (33´33%), c) Resolvemos dudas (9´52%) y d) Aprendes más (7´14%). 98% para la segunda, cuyas razones eran: a). Aprendo (40´54%), b) Me gusta leer (32,43%), c) Es entretenido, divertido (16´22%) y d) Es agradable compartir tu opinión (10´81%). Entre sus resultados positivos destaca el aumento de las ganas de leer para divertirse y aprender. También es muy alta la estimación positiva de la cuestión 3 (¿Te ha parecido interesante la asamblea donde hemos relacionado una película vista en clase con el cuento leído en clase?) con un 95% de respuestas afirmativas por la diversión (48%), el aprendizaje (43%), y la satisfacción de la obra propia (10%). Ello permite deducir que la afición cinematográfica ayuda a fomentar la afición literaria.

Al trabajo de creación intertextual para generar el álbum ilustrado se reservaron las cuestiones 4, 5 y 6 (¿Has disfrutado haciendo un microrrelato fantástico que mezclara la historia de la película con la del cuento?/ ¿Has disfrutado dibujando y describiendo a los personajes de tu microrrelato y realizando tu propio retrato?/¿Has disfrutado haciendo entre todos un álbum ilustrado con vuestros microrrelatos y dibujos?). Las respuestas afirmativas han vuelto a ser un éxito: el 100% en la cuestión 4 sobre todo porque es una tarea divertida (45%), les gusta inventar (30%) y disfrutan trabajando con sus compañeros (17%); un 97´62 en la cuestión 5 porque les gusta dibujar (51%), es divertido (27%) y aprenden a describir (11%); un 95% en la cuestión 6 porque reconocen haber trabajado mucho (37%), la ventaja de verlo en Internet (30%), la diversión que les reporta (22%) y el fomento del la habilidad para dibujar (11%).

En la cuestión 7 (¿Crees que has buscado buenos materiales en Internet sobre la película y el cuento para que os sirvan de inspiración a la hora de crear vuestro álbum ilustrado?) hubo muchas respuestas en blanco posiblemente porque no comprendieron bien su extenso enunciado. Las respuestas afirmativas (78%) se debe mayoritariamente a haber trabajado cooperativamente (41´18%), reconocer la ayuda de Internet (35´29%) y haber trabajado duro (17´65%). En cambio, la cuestión 8 (¿Te parece interesante que vuestro álbum ilustrado aparezca en la página Web de vuestro Colegio?) fue respondida con facilidad: fue afirmativo el 93´02% de las respuestas razonando que otras personas pueden verlo (84´62%), que les gusta el resultado (10´26%), y que ello contribuye al recuerdo. Por tanto, les interesa que su trabajo sea conocido y apreciado por los demás. En la cuestión 9 (¿Prefieres las películas y los cuentos con las historias ordenadas o desordenadas? ¿Por qué?) el 80%, optó por las ordenadas debido a su legibilidad.

Las cuestiones 10 y 11 se refieren a las competencia social y ciudadana y de interacción con el mundo físico (¿El cine y la literatura te enseñan modos de comportamiento que favorezcan el cuidado de la naturaleza y los seres vivos?/¿El cine y la literatura te ayudan a comprender mejor a personas de otras culturas y de otras generaciones?) En la rotundidad de las respuestas afirmativas y sus razonamientos adjuntos demostraron haber tomado conciencia de su importancia: el 100% en la 10 por ser educativas; el 98% en la 11 por la diversidad geográfica y cultural que dan a

conocer. Y la cuestión 12 se dedica a la competencia social y ciudadana (¿Crees que los protagonistas de las historias que hemos leído y visto son egoístas o bien son responsables y ayudan a los demás?). El 92´68%, de respuestas piensan que los protagonistas son responsables porque se ayudan unos a otros. También la cuestión 13 fomenta la competencia social y ciudadana para la igualdad de sexos (¿Los cuentos y las películas que hemos leído y visto fomentan la igualdad entre hombres y mujeres?). El 76´67% responde afirmativamente.

A la cuestión 14 (¿Querrías parecerte a tus héroes favoritos del cine y la literatura?) el 83´33% respondió afirmativamente porque tienen superpoderes (47%), es divertido (23´53%), ayudan a los demás (14´71%) y tienen éxito (14´71%), mientras que el 16´67% respondió negativamente con frases como "Me gusta como soy" (50%) y "No me gustan" (50%), todo ello propio de su edad infantil a caballo entre la fantasía y el deseo de ser mayor. La cuestión 15 incide en la competencia en iniciativa personal y aprender a aprender (¿Te gustan las películas de intriga, donde hay muchos problemas que resolver y te obligan a pensar en cómo solucionarlos?) y los resultados fueron: sí: 73´74% (por su misterio, por el gusto de resolver problemas y las ganas de aprender)/ no: 23´26% (por el aburrimiento, el exceso de esfuerzo mental, el disgusto ante los embrollos y la dificultad de resolverlos). La cuestión 16 se centra en la competencia en comunicación lingüística (Cuándo no te gusta una película o un libro, ¿sabes explicar por qué?) y sus respuestas afirmativas constituyen el 73´17% mientras que las negativas son el 26´83%.

La cuestión 17 se refiere a la educación inclusiva de la tarea obrada por todos (¿Crees que a tus compañeros les han gustado tus trabajos creativos incluidos en el álbum ilustrado?) y la respuesta generalizada ha sido rotundamente afirmativa (100%) con razones que manifiestan satisfacción por la obra bien hecha con el esfuerzo personal. Por último, a la cuestión 18 (Después de las actividades que has desarrollado con el cine y la literatura, ¿Crees que ahora te gusta más leer y escribir?) responden afirmativamente el 93´02% debido al aprendizaje, la diversión y el gusto por la escritura que han desarrollado y responden negativamente el 6´98% por el disgusto y el cansancio que ello les ha causado. El resultado general es muy satisfactorio porque los participantes han ganado confianza en sí mismos y se sienten capaces de llevar a cabo tareas complejas divirtiéndose e interesándose por ello.

3.2.7.3. ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE LOS CUESTIONARIOS INICIAL Y FINAL

Si bien el diseño del cuestionario inicial tenía como misión recabar información sobre las preferencias, gustos y hábitos de los alumnos para preparar la intervención en el aula hacia un aprendizaje significativo de las competencias básicas con el cine y la literatura, el diseño del cuestionario final obedecía al deseo de recabar información sobre las preferencias de los alumnos por las tareas de cine y literatura realizadas y sobre las capacidades desarrolladas en relación con las competencias básicas. En ambos diseños procuré establecer correspondencias que permiten exponer el siguiente análisis contrastivo:

a) Ver películas en clase.- Entre el principio y el fin de la experiencia didáctica ha aumentado el porcentaje de alumnos que disfrutan viendo películas en clase (1,84%), llegando a un total de un 97´67%. La principal razón que proponen (es divertido) no ha cambiado pero aumenta la razón de que les gusta compartir opiniones al respecto (el foro). Otro dato destacable es que en el cuestionario inicial se indica que son pocas las actividades que el profesor plantea para realizar en clase una vez visionada una película (solo el 39% dice hacer algo después), lo cual muestra que el profesor no es consciente del enorme potencial que puede tener el cine al ser utilizado como instrumento educativo para desarrollar las competencias básicas en el 2º Ciclo de Primaria. Es por ello que nuestro trabajo pretende iluminar la innovación didáctica en este sentido. También es revelador el análisis de la cuestión 8 del cuestionario inicial sobre el ranking de gustos cinematográficos infantiles, pues ello condicionó la elección de una película de animación en 3D y de aventuras a fin de motivar a los alumnos participantes a través de sus gustos.

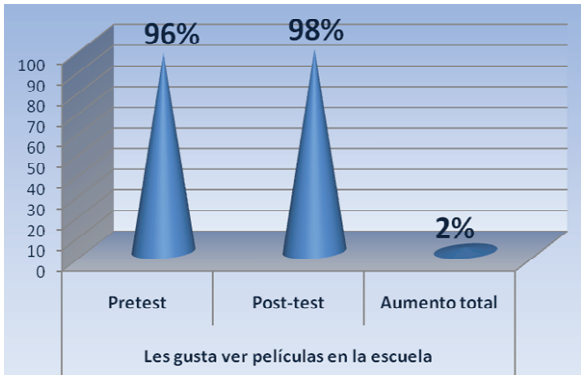


Figura III.4. Porcentajes comparativos de resultados sobre ver películas en la escuela

b) Leer un cuento.- El contraste muestra que ha aumentado el número de alumnos a los que les gusta leer cuentos en la escuela en un 8´42%, mostrando un total de 98%. La razón principal de que aprenden (40´54%) ha aumentado en un 8´54%, también ha aumentado la del gusto por leer en un 8´43%, y queda en tercer puesto la de que es divertido (32´43%). Ha disminuido el número de alumnos que afirman que no les gusta leer cuentos en la escuela (8´42%). En cuanto al ranking de preferencias lectoras de cuentos, al igual que en el cine, su máxima preferencia son los de aventuras y su mínima los de miedo.

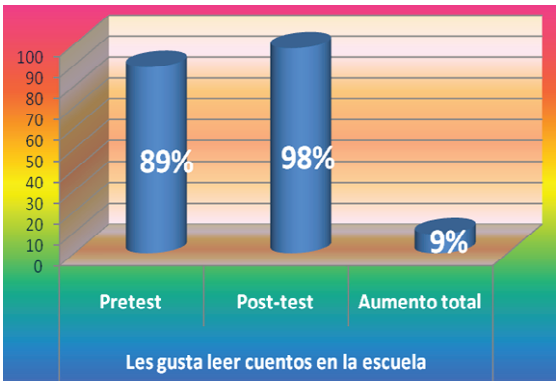


Figura III.5. Porcentajes comparativos de resultados sobre leer cuentos en la escuela

c) Asamblea. Relacionar cuento y película.- Este contraste arroja datos muy positivos. El número de alumnos a los que les gusta comentar y debatir en clase relacionando cuentos y novelas aumenta considerablemente con un 16´28%, llegando a un total del 95%. El principal motivo que aducen para ello no ha cambiado: lo consideran algo divertido. Consecuentemente el número de alumnos a los que no les gustaba debatir y comentar en clase disminuye un 16´28%, siendo un total del 5% de la clase.

d) Inventar historias mezclando películas y cuentos.- Este contraste también arroja datos muy positivos: mientras que antes el 35´42% veían difícil y aburrido y no se veían capaces de inventar una historia mezclando una película y un cuento, ahora sí se sienten capaces de hacerlo con un porcentaje pleno del 100%. Así que esta tarea ha contribuido rotundamente a desarrollar competencias tan importantes como la de comunicación lingüística, la de autonomía e iniciativa personal y la de aprender a aprender por haber motivado y fomentado la autoestima de los alumnos. Ello induce a reflexionar que hay que aprovechar en la escuela los deseos infantiles de inventar y vivir las mismas aventuras que los héroes que aparecen en las películas, en los cuentos y en los videojuegos a los que son tan aficionados y

que esas historias tengan un final feliz, pues todo ello tiene un valor iniciático hacia un mundo armónico donde triunfe la justicia y reine la igualdad.

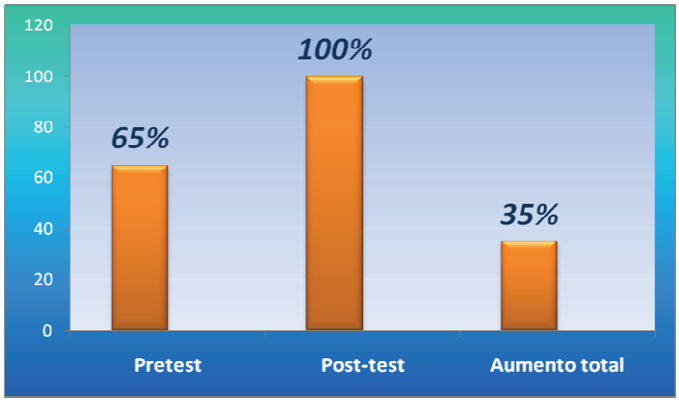


Figura III.6. Porcentajes de resultados comparativos sobre inventar historias de inspiración fílmico-literaria

e) Dibujar.- El contraste revela un gran aumento (35 %) con el disfrute de esta actividad creativa: dibujar y describir a los protagonistas de los cuentos y las películas recibió un 63 % de adhesión en el cuestionario inicial y en el final un 98%. Ello da muestras evidentes de su asimilación de la competencia artística para su formación y desarrollo intelectual.

3.2.7.4. RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA ESCALA LIKERT

A la luz de los ítems de la escala Likert (anexo XIII de la TFM), las dos profesoras responsables de los dos grupos de 2º ciclo de Educación Primaria valoraron muy positivamente el desarrollo de las competencias básicas en sus alumnos participantes en la tarea compleja, ya que en promedio obtuvieron la máxima calificación (5 puntos) los ítems referidos al conocimiento de los valores democráticos (nº 1); al desarrollo de la curiosidad por el aprendizaje (nº 4), de la actitud de confianza en sí mismo (nº 5), del sentido crítico, de la iniciativa personal (nº 7) y de la creatividad en el aprendizaje (nº 8); a la promoción de una actitud responsable y de respeto hacia los demás (nº 10); a la adquisición de habilidades para la prevención y resolución de conflictos con los compañeros (nº 12); al desarrollo de habilidades para fomentar la competencia digital (nº 13); a conocer mejor el uso de la lengua castellana (nº 19); al conocimiento de las diferentes culturas (nº 15) y de los entornos natural (nº 21) y social (nº 5); a la valoración de diferentes manifestaciones artísticas (nº 25); al fomento del deporte como medio para el desarrollo personal y social (nº 29) y del cuidado de los animales (nº 30). Ello concuerda con los aspectos analizados y comentados en los foros y en las obras creativas

de los alumnos. La calificación mínima (4 puntos) correspondió al ítem nº 20: "ayuda en la iniciación de la resolución de problemas que requieren la realización de operaciones de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones", lo cual concuerda con los resultados obtenidos en los diagramas descriptivos y en la conexión curricular con respecto a la competencia matemática. Y la calificación intermedia (4,5 puntos) correspondió a los ítems referidos al fomento del respeto a la pluralidad del Centro (nº 2); al desarrollo de hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio (nº 3) y del interés por el aprendizaje (nº 8); a la adquisición de habilidades para la prevención y resolución de conflictos familiares (nº 11); a la creación de un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia (nº 14); al fomento de la educación vial (nº 16); al conocimiento de la igualdad entre hombres y mujeres (nº 17), de la no discriminación de las personas con discapacidad (nº 18); a conocer mejor el uso de la lengua castellana (nº 19); a conocer y valorar su entorno cultural (nº 23); a iniciar en el aprendizaje de las TIC desde una perspectiva crítica (nº 24); a conocer el valor del propio cuerpo (nº 27); al conocimiento de la higiene y la salud (nº 28).

3.2.7.5. RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA TAREA COMPLEJA

3.2.7.5.1. Tarea 1: foro cinematográfico

Empecé con el análisis de las respuestas y comentarios que los alumnos de 3º de Primaria hicieron con respecto a la guía del foro cinematográfico sobre *Up* (anexo IV de la TFM). Si observamos sus respuestas referidas la historia, a todos los alumnos les gustó la película, incluso llegaron a interpretar el significado del título "arriba" porque los personajes principales van por el aire. No tuvieron problemas a la hora de resumir la historia, pero sí cuando tuvieron que detectar los sucesos fantásticos por confundir "fantástico" con "positivo", lo cual necesitó aclaración docente.

Por otro lado, las preguntas relacionadas con el retrato de los personajes también fueron respondidas con acierto y profusión de adjetivos descriptivos. En cuanto a la relación de las personas con la naturaleza, mostraron complacencia por las experiencias aventureras en la naturaleza durante acampadas, y sus deseos de viajar en globo para disfrutar. También

supieron encontrar a todos los personajes considerados exploradores incluso deseaban serlo ellos mismos. Entusiastas fueron sus comentarios sobre la relación entre personajes y animales, los cuales dieron muestras de educación en valores solidarios con el entorno, pues muchos poseían mascotas y conocían casos de maltrato a los animales, hechos que repudiaron vehementemente. A todos les llegó al corazón el personaje de Kevin, el gamusino de raza exótica perseguido por el cazador feroz Muntz. También Dog, el perro que ayuda a los protagonistas y busca un buen amo desesperadamente. Con respecto a la relación entre las personas de ciudad y la selva, la guía conduce a los niños a captar cómo hay personajes que tienen ilusión por emprender el viaje de la ciudad a la selva donde están las cataratas Paraíso (Carl y Ellie) y que el álbum "Mi diario de aventuras" les sirve de inspiración. Además son capaces de percibir la injusticia social de la expropiación forzosa. Otros, incluso, advirtieron en las imágenes el significado simbólico que encierran.

La presencia de alumnos de distintas nacionalidades enriqueció las respuestas: de hecho, una niña venezolana, Eliana, que explicó cómo era el clima y el paisaje de su país, donde estaba la selva de las cataratas Paraíso. Por otro lado, detectaron enseguida cuáles eran los objetos tecnológicos empleados en la película, pero mostraron dificultad a la hora de resolver un sencillo problema matemático y tuvieron que recibir medicación docente. También pudimos comprobar cómo activaban su intertexto lector al relacionar rápidamente a Kevin con King Kong demostrando su competencia de interacción con el mundo físico al reclamar su preservación. Se activó su sensibilidad estética cuando estimaron la belleza del paisaje agreste de la película. Con respecto al tema de la soledad humana y la necesidad de comunicación, captaron las diferentes actitudes de los personajes y su propensión hacia la verdad o la mentira así como la importancia del diálogo para trazar puentes entre las personas de distinta generación o cultura. De nuevo su intertexto lector trazó puentes entre los cuentos infantiles y sus propias experiencias. Y pronto encuentran ejemplos para ilustrar el análisis sobre las cualidades del héroe que les propone la guía, de los cuales aprenden la astucia del que aprende desenvolviéndose entre problemas y la audacia del que tiene autonomía e iniciativa para lograr sus propósitos. Finalmente podemos decir que ha todos les gustó ver esta película en 3D, y fueron capaces de resumir el género temático al que pertenece y la moraleja que encierra la historia y que la dota de categoría educativa.

Las ideas expuestas por los alumnos de 4º con respecto a las de sus compañeros de 3º fueron muy parecidas, si bien es cierto que las respuestas que daban eran más profusas en la descripción de los personajes, se advertía una mayor riqueza de vocabulario y el discernimiento de la categoría moral de sus acciones era mayor. Con respecto al problema matemático planteado mostraron una competencia más elevada cuando tuvieron que responder, aunque la situación no estuvo exenta de dificultades. En la correlación del paraje venezolano con los parques naturales protegidos de Murcia, las respuestas fueron rápidas y documentadas en sus conocimientos previos sobre el programa "Escuelas Verdes". Advertimos que la presencia de su intertexto lector estaba por encima del de sus compañeros de 3º, ya que no sólo interrelacionaron a Kevin con King Kong, sino que citaron las películas *Gozila* y *Buscando a Nemo* y argumentaron el porqué de dicha interrelación; en el tema de la ayuda a ancianos por parte de niños no sólo citan *Caperucita Roja*, sino también el *Lazarillo de Tormes* y *Robin Hood*. En lo que respecta a las razones que aducen a la hora de valorar la figura del héroe, el tema central de la película y su moraleja sus argumentaciones son más ricas que las de sus compañeros, pese a que sus respuestas sean muy semejantes a las de los alumnos de 3º. Sin embargo, con respecto a la encomienda de trabajos de búsqueda de materiales en relación con película e Internet, las entregas fueron irregulares, aunque hubo alumnos muy motivados con la investigación que incluso aportaron en clase un cómic de la película *Up* que desconocíamos (Disney, 2010).

3.2.7.5.2. Tarea 2: foro literario

En las respuestas de los alumnos de tercer curso referidas al foro literario sobre el cuento (anexo VI de la TFM) quedan reflejadas sus capacidades cognitivas y gustos: han sido capaces de resumir el argumento correctamente, detectar los objetos mágicos, dilucidar el final de la historia y describir a los personajes principales y secundarios en sus problemas (la avaricia y la envidia de los hermanos mayores frente a la valentía y el altruismo del pequeño). Muestran opiniones éticas diversas sobre la difícil aventura que les encomienda el anciano rey: unos defienden que era el único camino para evitar la ceguera del padre, mientras otros asumen que los riesgos que entraña la misión son desmedidos para cualquier hijo, y todos opinan que sus progenitores no los embarcarían a ellos en una aventura tan arriesgada.

Las cuestiones que estimulan el intertexto lector dan cuenta de sus preferencias culturales y las inquietudes personales de estos niños: cuando se les pregunta si conocen otras historias donde los niños ayudan a los ancianos, citan títulos como *Caperucita Roja*; *Lazarillo de Tormes*, *Los tres cerditos*, *Mario BROS* y el juego de Pokemon y narran historias particulares de su propia vida junto a otras asociaciones significativas donde salen a la luz obras como *Blancanieves,* la *Biblia, Alicia en el país de las maravillas* o la última película de la serie *Piratas del Caribe.* En este foro literario han expresado más referencias con respecto a las que mostradas en el foro sobre la película posiblemente porque hay aquí más cuestiones de conexión intertextual, el foro anterior les ha entrenado en ello y se ha ampliado el marco de citas a historias, mitos, cómic y videojuegos. Los niños alegan que se han divertido con el cuento porque su temática es de aventuras y su héroe no es un superhéroe con poderes mágicos sino alguien que da y acepta ayuda ajena. Todos hicieron la referencia de que el niño era un mártir como Jesucristo porque también murió por sus hermanos y resucitó. Les conmovió la resurrección del joven príncipe y la impartición de justicia que hace el padre, desterrando a los hijos malvados y entregando su corona al pequeño. Argumentaron sus gustos con razones fundadas ("No se puede hacer daño a las personas"). Una vez conocido y asimilado el texto literario, aconteció su valoración cultural de la obra por herencia de una tradición literaria oral cuya pervivencia desean mantener recordando cómo sus padres y abuelos les han contado en alguna ocasión cuentos de este tipo así como por saber descubrir su moraleja.

Por el contrario, los alumnos de cuarto curso no se extendieron en el resumen del cuento y fueron menos prolijos en la utilización de adjetivos para la descripción de personajes. No obstante, sus respuestas se asemejan a las del foro de 3º, especialmente en los casos destinados a fomentar el intertexto lector donde surgen sus gustos, preferencias culturales e inquietudes pero ahora aumenta el número de referencias y la explicación sobre las mismas. Citan, además de historias de la vida real, *La leyenda del dragón*, *Up*, *Kika superbruja*, *Cazadores de dragones*, *Harry Potter*, *La bella y la bestia*, *Mario BROS*, *Merlín, Piratas del Caribe, Jesús de Nazaret,* la historia bíblica de Caín y Abel ... Los comentarios personales que hacen sobre los valores que encarna el héroe, el tema principal y la moraleja que encierran la historia son igualmente semejantes a los de los alumnos de 3º y muestran su afecto por las viejas historias de tradición oral y deseo de cuidar las que conocen por familiares para que no mueran.

3.2.7.5.3. Tarea 3: foro intertextual

Las respuestas y observaciones vertidas con respecto al foro intertextual entre *Up* y *La flor de Lililá* de los alumnos de 3º de Primaria (anexo VIII de la TFM) exponen capacidades cognitivas y gustos semejantes a los observados en los foros anteriores. Tienen pericia en el recuento comparado de tipos de personajes y de objetos en ambas obras, además explican adecuadamente qué acciones de una y otra historia conectan los distintos mitos que encierran. Piensan que de las dos historias el cuento es más terrible porque existe asesinato entre hermanos, mientras que en la película los conflictos se suavizan con la primacía de la amistad. Finalmente, si bien les ha impresionado el cuento, la mayoría sigue prefiriendo la película porque ha sido más divertida.

No podemos establecer diferencias sobresalientes entre los alumnos de 4º y 3º con respecto a este foro, pues sus opiniones y razonamiento son muy semejantes. Si acaso podríamos establecer como diferencia destacable que en 4º existe más discrepancia cuando están obligados a juzgar a los personajes por sus acciones, lo cual ha dado lugar a pequeños debates para argumentar sus opiniones y sus preferencias. Dicha argumentación se ha visto enriquecida por la presencia de los foros precedentes y el hecho de poder compararlas con criterios propios.

3.2.7.5.4. Tarea 4: creación de un álbum ilustrado

Los resultados de la creación del álbum ilustrado atañen a los microrrelatos realizados por los alumnos (Anexo XIV de la TFM) y a la digitalización y difusión del álbum colectivo en la Web (Anexo XV de la TFM). La importancia dada a la lectura y la escritura interrelacionadas con una metodología cognitiva y procesual nos ha permitido trabajar los distintos niveles las competencias básicas establecidos por el Ministerio de Educación español para la evaluación de diagnóstico de tales competencias (MEC, 2009), desde los niveles 1 (acceso), 2 (comprensión) y 3 (aplicación), propios de capacidades reproductivas y de iniciación a la conectividad hasta los niveles 4 (análisis y valoración), 5 (síntesis y creación) y 6 (juicio y regulación). Por ello ha sido óptimo el desarrollo de la competencia comunicativa primero con el uso didáctico del cine y la literatura para comprender

mundos (capacidad interpretativa ante la comunicación de lenguajes en interacción) y segundo con el uso didáctico del cine y la literatura para crear mundos (capacidad creativa y crítica ante la comunicación de lenguajes en interacción).

En el anexo correspondiente constan los microrrelatos de los alumnos con la secuenciación del texto para crear las imágenes correspondientes. El encanto literario procede de advertir que, por exóticas que sean sus historias, en ellas hay huellas no sólo de la complicidad que han pensado para *Up* y *La flor de Lililá,* sino sobre todo de la expresión de sus propias vidas (experiencias, gustos, inquietudes...), todo ello fruto del proceso de aprendizaje significativo llevado a cabo en las tareas. A través del comentario de los temas de tales microrrelatos se aprecian las diversas facetas conjuntivas de las competencias básicas, como veremos a continuación.

Son 11 los microrrelatos escritos por los alumnos de 3º de Primaria. Citamos, a modo de ejemplo, tres casos: *La casa del terror* de Lucas Jiménez Cerezo y Xiarong Zhang muestra que lo terrorífico convive con lo cotidiano. *La bruja y el niño*, de Eliana E. Almeida Pérez y María Ángeles Fuentes Vivancos, trata de la cooperación entre niños y ancianos para vencer el mal. *La casa de Ana,* de Erica Miranda Flores y Noemí Cánovas Quiles, se construye en torno al tema moral de que las personas no están solas por mucho tiempo si son hospitalarias y agradecidas. El rasgo común ha sido que a los pequeños autores les importa mucho que los protagonistas realicen buenas acciones con las personas y el entorno.

También los alumnos de 4º de Primaria han hecho hincapié en fomentar la educación en valores solidarios en sus 11 microrrelatos. Su redacción es más madura que la de sus compañeros de 3º, pues sus relatos son más extensos y están mejor estructurados. Por ejemplo, *Aventura en el tiempo,* de Javier Miralles, Javier Navarro y Andrea Coll, aunque trae a la memoria *La máquina del tiempo* de Julio Verne, es original y posee estructuras complejas. En *El niño que soñaba con su padre,* de Ainara Guillén y Vitaliy Bilonozhko, también aparecen elementos metanarrativos donde se mezclan la realidad y la ficción, pues inventan un mago que protagoniza películas y sale de la pantalla para hablar con uno de los protagonistas que está en el público. *La piedra mágica* de Marina López Sánchez, Blanca Guerrero y Claudia López Lis es un microrelato rebosante de intertextualidad entre cuentos.

Con los microrrelatos creados por los alumnos de 4º y 3º hemos demostrado que se pueden ensamblar cine y literatura para dar a luz tareas creativas que desarrollen el conocimiento creativo, promoviendo la educación en valores y articulando las competencias básicas en función de la sensibilidad imaginativa de cada alumno. A ello se suman las ilustraciones de los niños como una prueba evidente de esta certeza, cuyos dibujos son obra de su imaginación libre para delinear y trazar los momentos narrativos más importantes de sus propios relatos. También se divirtieron realizando su autorretrato.

Indudablemente se sintieron protagonistas de la clase, pues fueron escuchados por sus compañeros a través de la lectura cooperativa y de la creación libre y sincera. De está manera conseguimos, además, que se mostraran sumamente interesados en todas las correcciones y comentarios que se hacían de sus obras. Y, así, fueron viendo como dichas creaciones tomaban forma hasta quedar completadas (la correlación de las secuencias de cada microrrelato con sus respectivas ilustraciones) y mostraron gran ilusión por la noticia de que el conjunto de sus producciones aparecería en *El álbum de mis sueños* que se colgaría en la página Web de su CEIP, pues así podrían mostrarlo al mundo a través de Internet.

3.2.7.5.5. Tarea 5: digitalización y difusión del álbum ilustrado "El álbum de mis sueños" en la Web

A la hora de digitalizar el álbum ilustrado, los textos en Word de los microrrelatos y los dibujos de los niños fueron escaneados en pdf y tratados con el programa de maquetación de libros "In Design". Ya preparado para imprenta, se exportó en formato PDF con el programa "Issuu".

El enlace que se estipuló para poder visualizar dicho álbum desde la página Web del Colegio Nuestra Señora de Belén fue:
http://issuu.com/Maitati/docs/album_ilustrado?mode=embed&layout=http%3A%2F%2Fskin.issuu.com%2Fv%2Flight%2Flayout.xml&showFlipBtn=true.

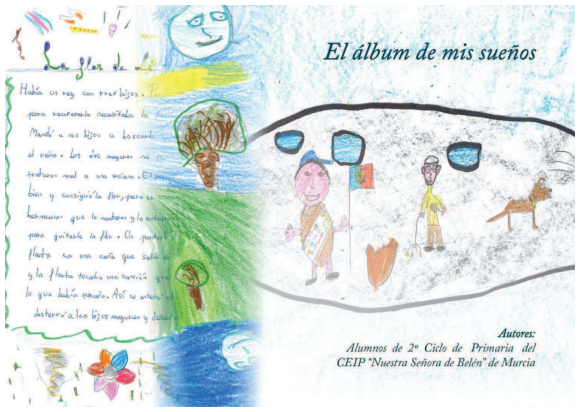


Figura III.7. Portada de "El álbum de mis sueños"

Figura III.8. Página de créditos de "El álbum de mis sueños"

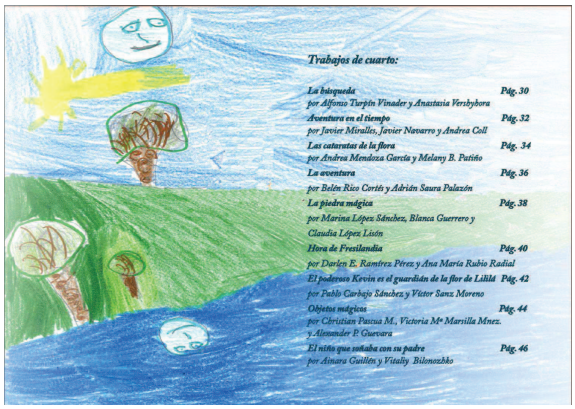


Figura III.9. Índice de "El álbum de mis sueños"

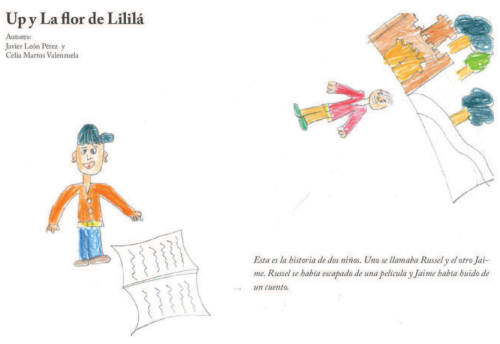


Figura III.10. Microrrelato ilustrado de "El álbum de mis sueños"

3. 3. Objetivos de la investigación

3.3.1. OBJETIVO GENERAL

1. Experimentar, analizar e interpretar el desarrollo y logro curricular de las competencias básicas con el acoplamiento lógico de una metodología intertextual que, a través de la interacción de cine y literatura, promueva un aprendizaje integrado de múltiples saberes y lenguajes acordes con la necesidad de "alfabetización" de la sociedad actual.

1.1. Promover en el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria y de primer ciclo de Educación Secundaria el desarrollo de las competencias básicas a través de tareas complejas graduadas en niveles cognitivos que generen transferencia de conocimiento a su contexto vital.

1.2. Promover en el alumnado de primer curso de Bachillerato el refuerzo y la profundización en el logro transversal de las competencias básicas a través de proyectos de investigación interdisciplinar que generen transferencia de conocimiento a su contexto vital.

3.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Aprovechar las cualidades humanísticas e imaginativas del cine y de la literatura para motivar al alumnado hacia la realización responsable de tareas complejas y de proyectos de investigación basados en retos y en resolución de problemas y proyectados hacia la difusión social partiendo de la comunicación lingüística como competencia básica primordial.

Las capacidades de abstracción y elaboración de conocimientos así como de experimentación y de aprender a aprender, guiadas por un aprovechamiento humanista e imaginativo de la confluencia intertextual entre cine y literatura,

requieren trabajar en el aula metodologías de aprendizaje basado en tareas complejas y en proyectos de investigación que eviten caer en el tratamiento conductivista (que persigue el éxito inmediato confirmando certezas previstas) y que promuevan el manejo de retos, incertidumbres y adaptación al cambio. Por ello, las tareas y los proyectos propuestos deben ir dirigidos hacia la resolución de problemas cercanos al mundo de los aprendices, y deben incluir actividades de comunicación y trabajo colaborativo que sean difundidas en el ámbito comunitario en calidad de obras auténticas de los aprendices.

Se reivindica el uso primordial de la competencia comunicativa porque no en vano ocupa el primer lugar entre las competencias básicas, dado que es la que facilita el desarrollo instrumental, interpersonal y sistémico de las restantes. Por tanto, promover su educación de modo destacado tanto en los ámbitos oral y escrito como de recepción y expresión implica preparar adecuadamente la educación en todas las demás competencias. Investigar en una metodología intertextual entre dos lenguajes artísticos distintos pero afines, el cine y la literatura, fortalece las diversas competencias comunicativas a través del diálogo, el cual seguirá pautas diversas según el modelo metodológico que aborde:

- En el modelo de aprendizaje basado en tareas trabajará la competencia oral a través del foro donde se aprende a pensar con los demás, a escuchar respetuosamente informaciones, opiniones y argumentos diversos, a intervenir democráticamente en las decisiones conjuntas, y a defender los criterios personales con sentido crítico, y trabajará la competencia escrita a través de tareas creativas donde se aprende a leer conectando los textos entre sí, y también con el propio intertexto lector, para generar expectativas e inferencias que preparen la comprensión global del contenido en función de la interpretación particular; todo lo cual, cuando se proyecta hacia la escritura libre, permite el asentamiento natural (integrado en función de necesidades y opciones vitales) de las competencias básicas en los discursos persona.

- En el modelo de aprendizaje basado en proyectos de investigación trabajará la competencia oral a través de los coloquios constructivos mantenidos entre iguales (alumnos-alumnos, profesores-profesores) y entre docentes y

discentes desde las reuniones de coordinación y de tutoría que debe desarrollarse en el mismo clima educativo y democrático que el previsto para los foros, así como también a través de la exposición y defensa oral de los trabajos de investigación ante el tribunal que los evalúe; y trabajará la competencia escrita a través de trabajos de investigación a largo plazo donde se aprende a leer manejando diversas fuentes en conexión intertextual para extractar la información relevante, sistematizarla e interpretarla con sentido reflexivo y crítico sin por ello desaprovechar el intertexto lector del discente; todo lo cual, cuando se proyecta hacia la escritura académica libre de este tipo de trabajos realizados en una fase individual y otra cooperativa, permite el afianzamiento y refuerzo natural (integrado en función de necesidades y opciones vitales) de las competencias básicas en los discursos persona.

2. Avanzar hacia la innovación interdisciplinar e intertextual en el área de Lengua castellana y Literatura con la integración curricular de las competencias básicas y las capacidades interpersonales, instrumentales y sistémicas-holísticas que estas brindan.

La enseñanza academicista tradicional, basada en la parcelación disciplinar, en la instrucción de contenidos estancos, y en la evaluación escueta de resultados, es insostenible en la sociedad actual. Hoy se necesita la indagación interdisciplinar tendente a la educación procesual con perspectiva creativa. Por ello, con este objetivo se pretende contribuir a sustituir la simple actitud gestora del aprendizaje basado en habilidades por la actitud hospitalaria del aprendizaje basado en capacidades resolutivas donde los saberes se integran por solidaridad y afán de proyectos comunes en el aula. El objetivo cuenta, pues, con la doble dimensión -hermenéutica y moral- de la interdisciplinariedad para impulsar el desarrollo generalizado de las competencias básicas a través de tareas complejas orientadas hacia el aprendizaje para la vida.

3. Construir instrumentos para el análisis interpretativo de la conexión curricular, de las competencias implicadas en las tareas, del nivel de desarrollo de las competencias básicas en función de las tareas y de la autoevaluación del alumnado en competencias básicas a fin de promover un tipo de diagnóstico interno y no censal en el desarrollo y

logro de las competencias básicas incardinado a la valoración del tipo de tareas y de proyectos que son auténticamente educativos al respecto.

Para no desvirtuar este objetivo en mero tecnicismo que pudiera trivializar las expectativas educativas de esta investigación, importa encontrar y esclarecer un acoplamiento instrumental entre las características esenciales de las competencias básicas y las características operativas de la metodología de aprendizaje (ya sea basada en tareas o basada en proyectos) propuesta para promover la interacción de tales lenguajes. Elucidar esta vía de diagnóstico "interno" (por investigación-acción procesual en el aula de interés curricular, y no por cuadernillos de diagnóstico puntual de interés censal) de las competencias básicas desde el análisis de su tratamiento curricular en tareas complejas y en trabajos de investigación permitiría plantear un acceso organizado al desarrollo de tales competencias, más allá de las taxonomías que hoy entorpecen su manejo en el aula y llevan a confundir su evaluación con un trámite burocrático.

4. Regenerar la sabiduría arquetípica de los cuentos de tradición oral poniéndola en conexión con los argumentos e ideas presentes en el cine actual dirigido al espectador infantil y juvenil para estimular en los aprendices la competencia narrativa (capacidad de fabulación) con expectativas significativas e interculturales.

Es importante destacar el valor significativo e intercultural y actual del antiguo género patrimonial de los cuentos de tradición oral que ha pervivido en la memoria colectiva para dar sentido al mundo en que vivimos. Su supervivencia depende de la voluntad de todos por incluirla en nuestras vidas. Y promover su aprendizaje en las aulas aporta el mayor tesoro de la literatura: la experiencia imaginaria, el arte de la palabra para comprender y crear. Este objetivo defiende su educación humanista en conexión con ese novedoso género fabulador que es el cine, muy del gusto de los niños y los adolescentes. Ambos estimulan la competencia narrativa que funciona cuando se conjuga la competencia en comunicación lingüística con el resto de las competencias básicas. Cuento y cine son una excelente motivación para trabajar "escuchando, hablando, leyendo, contando, comentando, escribiendo creativamente y creando en libertad" (Morote, 2010, p. 181).

3. 4. Hipótesis de la investigación

Una vez realizada la revisión documental en torno al problema de investigación, se está en condiciones de diseñar la hipótesis investigadora. Este momento es decisivo, pues de la precisión y juicio acertado con que esta sea planteada dependen los buenos resultados de la tesis. En el marco metodológico de la investigación-acción educativa destinado por su propia dinámica a innovar las prácticas de enseñanza-aprendizaje, la hipótesis aporta la formulación de una posible solución al problema investigado, y se redacta como guía de acción que pretende ser demostrada empíricamente en la práctica educativa, fruto de lo cual será la constatación de la tesis de la investigación. En coherencia, se contribuirá a la solución del problema razonado en el apartado 3.1 de este informe investigador con la propuesta de una *hipótesis de acción estratégica que requiere ser validada en la investigación-acción* para la mejora social de la educación (Latorre, 2003, p. 45). Es por ello que mi propuesta consiste en diseñar y llevar a efecto en el aula dos tipos de modelo metodológico:

- *Tareas complejas* y *abiertas a la transferencia de conocimiento en nuevos contextos que permitan la convergencia interdisciplinar* desde una disciplina que contemple la incidencia en sí misma de las demás para promocionar el desarrollo de las competencias básicas en la educación obligatoria.

- *Proyectos interdisciplinares con vínculos temáticos (centros de interés) y una base metodológica común en el despliegue de investigaciones abiertas a la transferencia de conocimiento en nuevos contextos* para promocionar el logro y consolidación de las competencias básicas en la educación no obligatoria previa a la Universidad.

Tanto las tareas complejas como los proyectos interdisciplinares se tejen con las posibilidades interactivas de las competencias básicas aterrizadas en la formulación de "competencias específicas" o concretas, que se corresponden con los objetivos del programa de trabajo en el aula (Escamilla, 2008, p. 189). En tal caso, las acciones que proponen lecturas interpretativas que desembocan en composiciones reflexivas de

carácter creativo o crítico entre textos de género y procedencia diversos son, a mi juicio, las que mejor estimulan el aprendizaje integrado de las competencias básicas.

La hipótesis atenderá especialmente al problema del déficit de comprensión lectora partiendo del esclarecimiento diferencial entre fomento de la lectura y desarrollo de la competencia lectora, pues a la primera atañe al estímulo de una afición que reporta riqueza cultural mientras que la segunda constituye un pilar fundamental del conocimiento humano y por tanto requiere todo el esfuerzo didáctico mediador que contribuye a aprovechar la lectura de modo integral, es decir, no sólo para el desarrollo de la competencia comunicativa sino para el de todas competencias básicas. El déficit lector no es un problema aislado sino holístico, ya que afecta a la competencia en comunicación lingüística en su dinámica interactiva interna y relacional con el resto de las competencias. Así pues, la didáctica de la comprensión lectora no puede ir desligada de actividades de oralidad y de escritura porque la lectura en su gusto y pericia nace del afán por comunicarla, y al tiempo que se comunica se ejercita su comprensión.

A fin de que tal propósito sea efectivo para solucionar el problema de investigación señalado anteriormente, se procurará que la lectura comprensiva trascienda los límites de control monológico que le impone el academicismo a través de cuestiones de voluntad denotativa que exigen respuesta literal y única y que transite por los caminos connotativos y significativos que procura el diálogo recurrente entre la obra y el lector que se acerca a ella con la curiosidad del investigador, el sentido transformador del creador y la metacognición reguladora del que se evalúa a sí mismo en sus fuerzas y flaquezas cognitivas. Importa ante todo contextualizar la actividad lectora en tareas de función social, pues solo cuando se lee en la escuela como se lee en la vida -es decir, interactuando entre textos para conseguir unos fines personales- la competencia lectora se desarrollará adecuadamente en beneficio del conocimiento humano de excelencia. Por este motivo, defiendo en esta investigación la necesidad de innovar la docencia del área de Lengua castellana y Literatura hacia tareas complejas que promueven la lectura intertextual entre obras completas procedentes del cine y la literatura guiadas con cuestiones de comprensión interpretativa que preparan el camino al coloquio constructivo sobre el significado de ambos textos por separado y en conjunción. Dichas tareas culminan en la elaboración de hipertextos creativos por parte de los alumnos como prueba de que la lectura literaria y audiovisual aborda sus

inquietudes vitales al tiempo que despliega cognitivamente su formación en competencias básicas.

En resumen, la hipótesis de esta investigación queda formulada en estos términos:

> *Se postula un modelo didáctico que, desde una metodología de investigación-acción centrada en tareas complejas y en proyectos interdisciplinares promotores de la conexión intertextual entre cine y literatura con expectativas hipertextuales, permita diseñar, experimentar y analizar interpretativamente materiales de innovación educativa conducentes a desarrollar las competencias básicas interactivamente y con rigor cognitivo en el alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria y a reforzar su logro en el alumnado de Bachillerato a través de contextos auténticos de aprendizaje para la vida. Con la efectividad real de dicho modelo en las aulas se contribuirá a solucionar el problema de las carencias formativas de los docentes y de sus hábitos academicistas y conductivistas inadecuados respecto al enfoque educativo en competencias.*

Esta hipótesis de acción resalta la importancia de la lectura intertextual entre cine y literatura como vía didáctica que estimula la educación conjunta de las competencias básicas gracias al puente intelectual que trazan las capacidades cognitivas conectivas sin las cuales es imposible vehicular la comprensión y la interpretación auténticamente coherentes y significativas. Aquí se defiende que las lecturas intertextuales invitan al pensamiento colaborativo entre disciplinas, y en consecuencia acercan el currículo al mundo vital de los aprendices con la consiguiente motivación por el conocimiento y afecto por la lectura que lo posibilita.

Téngase en cuenta que, aprovechados por las ciencias sociales humanistas, literatura y cine constituyen un binomio fantástico potente para impulsar la educación en su excelencia creativa y crítica desde acciones cooperativas e interdisciplinares, pues en ambos, gracias a la esencia narrativa que los une según los estudios semióticos sobre el tema, se da la experiencia cervantina del “saco roto donde cabe todo”.

En el caso de la literatura, recupero las lúcidas reflexiones formuladas por Mª Teresa Caro (2006, pp. 83-87) sobre su condición discursiva imaginativa capaz de producir inclusividad social y transferir conocimiento desde cualquier área y sobre los múltiples beneficios que reporta a la educación, como son la recepción de cualquier tipología textual e información en su pacto de ficción, la resolución de problemas con iniciativas inventivas, la atención a la diversidad de gustos, intereses y capacidades cognitivas singulares, la consideración de los aprendices como hacedores (y no consumidores) de discursos culturales desde perspectivas personales, la dotación de obras completas que educan en valores para la vida en democracia, la admisión de otros lenguajes en su retórica, y la conciencia de que la inteligencia creadora trabaja con lo imprevisible.

Sucede que tales argumentos también son aplicables al caso del cine debido a su condición discursiva homóloga en su poder imaginativo y que este es un buen "cebo" para acercar a niños y a jóvenes hacia el tesoro literario debido a la fuerte atracción y convocatoria social que ejerce en tales edades. Inmersos en la cultura audiovisual que prima en el siglo XXI por la interacción de códigos verbales e icónicos en entornos multimedia, es lógico que a niños y a jóvenes les atraiga antes una película que un libro, y si es reciente y con tecnología de última generación, mejor. De hecho, será uno de los aspectos que se consultarán a los aprendices en el cuestionario inicial de la intervención en el aula. Además, asociado con la literatura, sucede que el cine contribuye a desmantelar alguno de los peligros alienantes que pudiera derivarse de un mal entendimiento de las competencias básicas y, en especial, de la competencia digital cuando esta confunde –parafraseando a Mac Luhan- el medio con el mensaje, pues así permanece vinculada a la competencia comunicativa de la que nunca debería dejar de depender.

Finalmente, conviene no olvidar como argumento a favor de la hipótesis formulada que cine y literatura funcionan didácticamente siempre que se escojan textos que cuenten con el mundo cotidiano de los alumnos, pues la tarea imaginativa y social que ambos conjugan, aún cuando juegan con los fantasmas, convierten el aprendizaje de aula en algo significativo, tangible y experimental, mucho más que otros saberes que presumen detentar el saber de la realidad.

3. 5. Diseño de la metodología y de las fases de la investigación

3.5.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS Y EN PROYECTOS

El perfil interdisciplinar, intertextual y humanista de este trabajo de investigación orientado hacia la educación en valores democráticos con tareas colaborativas en el aula (Albert, 2006, p. 222) requiere que su marco empírico halle su sostenimiento en una *metodología cualitativa de la investigación-acción,* cuya organización cíclica, de acuerdo con el modelo espiral de planificación-reflexión-acción-observación-reflexión ideado por Kemmis (1989) para el ámbito educativo, parte del diagnóstico de una situación social problemática para la práctica, a la que aplica estrategias de acción con hipótesis resolutorias, que lleva al aula y evalúa hasta formular un nuevo diagnóstico de la situación problemática desde la reflexión analítica e interpretativa de su proceso y resultados, con el cual cabría iniciar un nuevo ciclo de investigación.

Tal metodología es idónea para validar la hipótesis de acción estratégica de esta investigación destinada a la mejora social de la educación (Latorre, 2003, p. 45), ya que, en atención al enfoque didáctico que proviene de la semiótica de la intertextualidad, se propone una tarea abierta a la transferencia de conocimiento en nuevos contextos que permita la convergencia interdisciplinar desde una disciplina –Lengua castellana y Literatura- que contempla la incidencia en sí misma de las demás.

El modelo de investigación-acción en el aula tiene en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos y está basado en la idea de "investigación del alumnado", con trabajo en torno a temas de interés, donde el discente tiene un papel activo en la construcción de su conocimiento, así como también lo tiene el profesorado como mediador de los procesos de los "investigadores del aula". La evaluación de dicho modelo, se centrará en el seguimiento de la evolución del conocimiento del alumnado, de la actuación del profesorado y del desarrollo del proyecto. Se trata de presentar la

tarea haciendo despertar interés por ella, discutir la importancia de ésta y explicarle la finalidad que se pretende. Interesa que el estudiante se sienta motivado y realice aprendizajes significativos con los procesos lecto-escritores adecuados.

Esta metodología es cualitativa-interpretativa, de validez respondente, pues también se basa en la interpretación del modelo y de sus resultados. Posibilita el planteamiento educativo del método de proyectos, pues basa el aprendizaje en tareas donde los alumnos son pequeños detectives que investigan con la lectura, para realizar actividades de descubrimiento significativo; y ha sido evaluada por la directora de la tesis doctoral como persona experta en el tema; todo ello basado en la estrategia evaluadora del antes y después.

Con la intención de atender a la variedad de necesidades de esta investigación, sigo la recomendación de Cook y Reichardt (1986) de usar conjuntamente y de modo puntual los métodos cualitativo y cuantitativo a la hora de efectuar y analizar los cuestionarios iniciales sobre las preferencias de los participantes de diversas etapas educativas en materia de cine y literatura así como los cuestionarios finales sobre la experiencia de conjunción analítica y creativa entre cine y literatura correspondientes a tales participantes. Tal apoyo permite extraer promedios y valores estadísticos sobre gustos cinematográficos y literarios, iniciativas creativas, y rendimiento de competencias.

Tal y como ha sido razonado en el apartado 2.1.2.6.2 del marco teórico de este informe de investigación, el aprendizaje basado en tareas es una opción metodológica idónea para desarrollar las competencias básicas en el aula, y de modo relevante la competencia en comunicación lingüística, según se evidencia en sus orígenes conceptuales ideados por estudiosos de segundas lenguas como Nunan, (1989), Breen (1987), Candlin (1990), Estaire y Zanon (1990), entre otros, para entender el aprendizaje como un desafío vital.

En este caso, optamos por el diseño de "tareas complejas" (Roegiers, 2001) al permitir situaciones de integración estratégicamente coordinadas para resolver problemas según los principios de acción, cooperación y autenticidad. Al respecto, interesa traer a colación el postulado de Escamilla (2008, p. 49-50) sobre la equivalencia de

tales tareas con el concepto de "competencias operativas" por ser las que se ejercen en la programación de área con acciones de aula que sirven para aprender en atención al currículo. Así que dichas competencias operativas o tareas complejas ocuparían el tercer nivel de concreción de las competencias educativas, ya que el primero lo detentan las competencias básicas como núcleo de referencia institucional y el segundo nivel lo ocuparían las "competencias específicas", que identifica con capacidades propias de un área específica, según curso y ciclo, y que deben ser relacionadas con las competencias básicas que les afectan y con los criterios de evaluación.

Por mi parte, en el momento de diseñar la promoción metodológica de las competencias básicas, he mantenido el término de "tarea", y no "competencia operativa", puesto que la tarea provoca que los alumnos desarrollen una forma de pensar contrastiva e integradora, realizando sus trabajos en cooperación con sus compañeros para tejer "tareas complejas" e incardinadas en progreso y jerarquía, mientras que la competencia operativa se presenta aislada e invita a pensar de modo taxonómico. Y, con respecto a las "competencias específicas", su discernimiento con respecto a los objetivos queda difuso, puesto que al igual que ellos, se escriben en infinitivo, se relacionan con los criterios de evaluación y con las competencias básicas. De modo que adopto el concepto "objetivos" para delimitar este estadio intermedio de concreción curricular.

En cuanto al aprendizaje basado en proyectos, también cabe indicar que en el apartado 2.1.2.6.2 del marco teórico de este informe de investigación constan los razonamientos que justifican la viabilidad de dicha opción metodológica para trabajar la consolidación y profundización de las competencias básicas en el aula. En síntesis, son cuatro las razones fundamentales:

- Reporta acciones cognitivas de madurez como son la investigación personal de carácter contrastivo y reflexivo sobre problemas actualizados. Este método es factible con cualquier tipo de alumnado, pero sus resultados de excelencia se obtienen en alumnos con altas capacidades intelectuales, ya que ellos, por sus facultades habilidosas, creativas y de compromiso laboral (Renzulli, 1994), son capaces de realizar su proyecto de modo complementario a las tareas habituales del aula.

- Propicia un manejo interdisciplinar del currículo por instar al aprendiz a que maneje numerosas fuentes de información de conocimientos diversos (Hernández, 2000).

- Al igual que la tarea, el proyecto de investigación también es complejo y sus resultados son impredecibles debido a la condición misma de toda investigación y a que requiere cooperación responsable en la perseverancia para llevarlo a efecto, dialogante para promover el aprendizaje compartido y negociadora para resolver conflictos entre los participantes.

- Supera en demostración de autonomía a la metodología basada en tareas, pues culmina en la exposición pública ante un auditorio o tribunal sobre los resultados de la investigación desarrollada a fin de argumentar ante los demás su trabajo constructivo y sus logros científicos.

3.5.2. FASE DE EXPLORACIÓN: RECOLECCIÓN DE DATOS Y TOMA DE DECISIONES

3.5.2.1. RECOLECCIÓN DE DATOS SOBRE LOS PARTICIPANTES Y SUS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN CINE Y LITERATURA

- **Información sobre los participantes**.- La primera acción exploratoria ha de ser recabar información sobre los aprendices participantes en la investigación-acción en el aula por medio de entrevistas al profesorado responsable del grupo o de los grupos de alumnos implicados centradas en dos aspectos: su contexto sociocultural y su nivel de competencia curricular.

- **Cuestionario inicial sobre las preferencias de los participantes en materia de cine y literatura**.- La segunda acción exploratoria debe recabar información sobre las ideas previas del alumnado en relación con la temática propuesta por medio del suministro directo al alumnado participante de un cuestionario inicial que sirva como instrumento de recogida de datos sobre sus preferencias y sus gustos con respecto al género

cinematográfico y al literario. Para evitar disfunciones posteriores, su diseño ha de ser cuidar la correcta identificación de datos y de preguntas bien emplazadas, legibles, comprensibles e inequívocas (Latorre, 2003, p. 69).

Importa contar con tales ideas previas para que el aprendizaje sea realmente constructivista, y no academicista, puesto que no se trata de imponerles un modelo de realidad sino de trabajar didácticamente con los esquemas que la persona ha ido construyendo en relación socioemocional con el medio, a fin de que aprender sea reestructurar el propio pensamiento (Coll *et all.*, 2007). Por tanto, los resultados obtenidos en dicho cuestionario deben condicionar la toma de decisiones sobre las tareas y la selección textual adecuada para realizar el trabajo de investigación.

3.5.2.2. TOMA DE DECISIONES SOBRE LA ESTRUCTURA DE LAS TAREAS COMPLEJAS (EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA)

En esta línea metodológica competencial de tercer grado de concreción curricular, y con la terminología que acabo de justificar, se toman cuatro decisiones que serán incardinadas en la formulación final de la tarea compleja.

Primera decisión: el foro de cine y literatura para el desarrollo de las competencias básicas.- Ya que el auténtico aprendizaje basado en competencias es aquel que procura conocimiento práctico para el desenvolvimiento personal y social en contextos vitales, es necesario que el foro sea el punto de partida en el itinerario didáctico porque promueve buenas prácticas significativas donde el alumno siente que su mundo particular es importante y que el conocimiento demandado está por descubrir a través de sus indagaciones particulares en pensamientos y sentimientos para poder organizar su realidad interior y exterior (Reyzábal, 1993, p. 59). Téngase en cuenta que el foro apela a las virtudes cognitivas, lingüísticas y socializadoras de la oralidad debido a su contexto de comunicación colectiva, a su espontaneidad e inmediatez en la comprensión y expresión de necesidades, gustos, opiniones e inventiva de los intervinientes, a su recurrencia a lo cotidiano y al conocimiento compartido, y a la puerta que abre hacia su interacción holística con la escritura. Es por ello que el foro es un trampolín para emplear todas las

competencias comunicativas en grupo, al tiempo que cataliza con naturalidad la educación en valores, tan ligada a la formación en competencias básicas. Este último aspecto didáctico ha sido destacado por parte de Raposo, Sarceda y Rodríguez (2009, p. 107) en relación con el uso del cine-forum en Primaria, y por Pereira (2005, p. 208) por la experiencia solidaria que comporta el pase de la película, la dinámica de juicio crítico en el coloquio, y el descubrimiento reflexivo de vivencias latentes en los espectadores que se juzgan a sí mismos y a su mundo en el espejo de la obra. Del mismo modo, el libro forum también "tiene consecuencias significativas respecto al ajuste y la adaptación social, familiar y laboral" (Escamilla, 2008, p. 166).

Se decide que haya tres foros con este orden sucesivo: primero el foro cinematográfico, pues sirve como reclamo del interés de niños y adolescentes por la tarea, ya que los gustos de participantes de tales edades en el siglo XXI están enraizados a la cultura digital del *homo videns*; segundo el foro literario, pues sirve como profundización en la temática suscitada en el foro cinematográfico pero desde una perspectiva argumental, ideológica y genérica diversa; tercero el foro intertextual, puesto que la capacidad cognitiva que requiere este último foro es de rango superior a las de los dos foros precedentes, y tras el entrenamiento previo e inmediatamente anterior de aquellos, a los alumnos les resulta más fácil estimular conexiones intertextuales entre las obras cinematográfica y literaria ya vistas y comentadas.

Segunda decisión: textos selectos para la lectura comprensiva y el foro.- El hecho de haber decidido seleccionar un solo texto literario y un solo texto cinematográfico para las tareas foráneas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria que serán referidas en el apartado IV de este informe dedicado al desarrollo de la investigación obedece a la razón de que, para educar la comprensión lectora, es mejor utilizar pocos textos y completos –en estos casos, una película y un cuento- que muchos fragmentos alusivos, puesto que reportan una visión de conjunto y la posibilidad de reconstruir la coherencia global de sus significados.

La película que se elegirá en cada etapa responderá al género preferido por el alumnado participante. Entre los géneros por los que optan están las películas de animación, el cual, como veremos más adelante, obtendrá los más altos porcentajes de aceptación y, por ello, reportará a un tratamiento de los personajes principales que se aproximan a la

cognición animista de la infancia (donde los animales tienen voz humana, como en las fábulas)y a la cognición "rebelde" de la pubertad (donde los jóvenes muertos reclaman su derecho de libertad personal). En cambio, el cuento seleccionado para la lectura comprensiva e intertextual obedece a un motivo docente doble: uno es dar continuidad a la experiencia didáctica desarrollada en segundo ciclo de Educación Primaria en cuanto a la presencia nodal de un mismo texto literario que permite vincular y contrastar resultados con la experiencia que se desarrollará en Educación Secundaria Obligatoria; el otro es mostrar la vigencia en distintas edades y épocas de un cuento maravilloso de tradición oral que demuestre raíces míticas y clásicas y una extensa red de versiones en el mundo que permitan advertir cruces interculturales. La conjunción de película y cuento selectos ha de compartir una condición narrativa de tópico semejante que permita un análisis contrastivo de ambos textos en sus elementos narrativos y comunicativos fundamentales.

Tercera decisión: educar en la competencia narrativa para la vida por vía de la transmodalización intermodal heterodiegética.- El cuento y la película seleccionados posibilitarán emprender una didáctica de la competencia narrativa indisociable del fondo humano que justifica las competencias básicas. El hecho de que la literatura haya optado por la selección de un cuento de tradición oral concuerda con las teorías de Walter Benjamín mostradas en "El narrador" (Benjamín, 1973) en defensa del arte de narrar cuentos de este tipo a causa de su poder regenerador por cinco acciones: dar consejos sabios para la vida, inventar a partir de la experiencia y hacerla común, favorecer la credibilidad en los prodigios, la concisión expresiva y la distensión receptiva, y la memoria de la tradición en el recuerdo humano. El arte de narrar defendido por Benjamín está al servicio del aprendizaje para la vida, ya que su tarea consiste en "elaborar de una manera sólida, útil, irrepetible, la materia prima de las experiencias, las propias y las ajenas" (Benjamín, 1973, p. 331). Desde el ámbito de la didáctica, su provecho ha sido señalado por Sánchez Corral (1995, p. 793):

> La competencia narrativa –esto es, la capacidad de fabulación- se instaura en la historia del sujeto como necesidad antropológica que requiere ejecutarse en la existencia individual y colectiva: es el deseo de evasión como huida de lo cotidiano, la expresión sublimada, el alter ego que se proyecta psíquicamente en los personajes "heroicos" de la ficción. El relato constituye el espacio enunciativo

> donde se encuentran los proyectos vitales de la realidad y de la utopía, de la imaginación y de la aventura, del mito del viaje y del mito de la iniciación.

El arte de narrar tiene poder regenerador porque suscita la *esperanza* de los hombres en sus propias posibilidades: "narrar es la posibilidad de reinventar la realidad, de recuperar las posibilidades frente a lo difícil o lo adverso. Cuando pierde su función regeneradora, directamente conectada con la experiencia sustantiva de la que ya hemos hablado, la narración se agosta" (Savater, 1986, p. 34). Consecuentemente, es una decisión beneficiosa para la educación en competencias básicas el que los alumnos fabulen sus propias narraciones, inspirándose tanto en la película como en el cuento leídos y comentados en clase como en su intertexto lector particular, y motivándose en la posibilidad de reinventar la realidad para vencer problemas de su libre elección e incumbencia; lo cual incrementa su valor educativo si se plantea con tareas inclusivas en las todos los participantes se sientan corresponsables en un trabajo valorado por sus compañeros y cuyo resultado final es obra de equipo.

Cuarta decisión: difundir en la comunidad educativa y en la Web la obra creativa del alumnado participante y los materiales didácticos sobre la película y el cuento de inspiración.- Finalmente, se pretende hacer compendio de las obras creadas por los alumnos en un formato digital para instalarlas en una página Web que permita su difusión social, pues, de acuerdo con las observaciones de la profesora Caro (2006b) acerca de sus talleres de creación literaria con los clásicos, ello fomenta la autoestima del aprendiz y el diálogo social, que son igualmente componentes indispensables para el logro de la calidad educativa.

Una vez que se hayan perfilado todos los elementos integrantes de la tarea compleja, es conveniente establecer la **formulación de la tarea compleja** como una unidad de trabajo bien cohesionada que retrate el conjunto de la intervención didáctica de modo integrado y holístico, así como trazar el esquema de la secuenciación de las subtareas integradas. El grado de desarrollo de las competencias básicas en una y otra etapa dependerá del grado de complejidad de la tarea diseñada y del grado de autonomía en el trabajo complejo por parte de los alumnos.

3.5.2.3. TOMA DE DECISIONES SOBRE LA ESTRUCTURA DEL PROCESO DIDÁCTICO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (BACHILLERATO)

La toma de decisiones coordinadoras sobre el proyecto de investigación interdisciplinar e intertextual que realiza el alumnado de primer curso de Bachillerato se resuelve en numeroso pasos trenzados por reuniones del profesorado y con el alumnado en torno a los bloques en los que, conforme a las disposiciones legales de la Orden de 27 de julio de 2009 (BORM de 7 de agosto) sobre la organización del Bachillerato de Investigación en la Región de Murcia, se despliegan los trabajos de investigación del alumnado integrados en el proyecto (Planificación, realización, exposición y evaluación). También se prevé la estipulación de conclusiones generales sobre dicho proceso y sus competencias de aprendizaje.

BLOQUE DE PLANIFICACIÓN:

Primera decisión: seminario inicial de los docentes para diseñar los proyectos interdisciplinares que serán ofertados al alumnado.- El equipo de profesores implicados en la realización de este tipo de proyectos aporta propuestas de investigación en torno a centros de interés formulados en atención al contexto vivencial de los aprendices (gustos, intereses, conocimientos previos, necesidades formativas, etc.) y a la relevancia, interés y oportunidad curricular y social que reporta.

Segunda decisión: seminario donde el coordinador general de todos los proyectos de investigación interdisciplinar informa al alumnado sobre las características y oferta de los mismos.- Se informa al alumnado sobre los diversos proyectos ofertados y sus características curriculares: el centro de interés de cada uno y las temáticas incardinadas que aborda desde diversas disciplinas, el problema y la hipótesis de trabajo general de cada caso, así como el grado de responsabilidad y autonomía de los aprendices para llevar tales proyectos a cabo y las acciones principales tanto del proceso investigador como de los resultados de aprendizaje en capacidades demostradas.

Tercera decisión: seminario donde el coordinador del proyecto interdisciplinar acuerda con el profesorado participante la delimitación de materias, objetivos y contenidos de los trabajos de investigación integrados y donde se asignan los alumnos

en tutoría.- Esta reunión permite cohesionar y afianzar la planificación de actuaciones tutoriales con respecto a los trabajos de investigación de los alumnos y su interconexión con las actuaciones del coordinador del proyecto de investigación. Se gererará un organigrama con los acuerdos adoptados.

Cuarta decisión: seminario donde el coordinador del proyecto interdisciplinar informa al alumnado sobre las características del mismo y la oferta de temas de investigación, así como demanda el inicio de la "planificación" del portafolio de investigación discente.- El coordinador de dicho proyecto interdisciplinar convoca a los alumnos implicados en el mismo con propósito motivador y clarificador de la estructura temática y funcional de tal proyecto tanto en la oferta de asuntos de investigación individual y de su propósito común como en sus cuatro bloques de trabajo (Planificación, realización, exposición y evaluación) y en el instrumento fundamental que usarán para anotar todo lo relativo a su proceso de consecución (portafolio de la investigación), para el cual ya encomienda trabajos de iniciación.

Quinta decisión: tutoría individual donde el tutor orienta al alumno en el trabajo de investigación sobre cine y literatura que tiene encomendado.- Ya que importa ante todo que el alumno sea protagonista de su aprendizaje y que su trabajo sea significativo, en todo momento el tutor ejercerá su guía sin rigidez. Ello no impide que este cuente con las pautas orientativas sobre las fases procesuales del trabajo de investigación (Planificación del esquema de trabajo, selección de la información, lectura y organización de la información, síntesis y elaboración del primer borrador, redacción definitiva y exposición oral) y sobre el esquema del trabajo de investigación (Portada, índice, introducción, desarrollo del tema, conclusiones, referencias consultadas y anexos) que constan en el anexo III (p. 44679) de la citada Orden de 27 de julio de 2009. Su función inicial será concertar con el alumno las bases específicas de su trabajo (problema, hipótesis y objetivos), los instrumentos de trabajo (bibliografía selecta sobre el tema de investigación y sección del portafolio que debe preparar) y el cronograma de tareas para los futuros encuentros tutoriales.

BLOQUE DE REALIZACIÓN:

Sexta decisión: tutorías individuales para el seguimiento procesual del trabajo investigador sobre cine y literatura.- Posiblemente sean necesarias tres reuniones

tutoriales para satisfacer un seguimiento adecuado del trabajo investigador del alumno. Este aportará su portafolio de investigación con los borradores del bloque de trabajo denominado "Realización" que demuestran sus avances de acuerdo con lo planificado en la tutoría anterior: el índice de asuntos, las búsquedas de documentos y comentario sobre su utilidad, las dudas, problemas e interrogantes sobre el progreso de la investigación. El tutor revisará los borradores y asesorará al alumno en tales aspectos para que adquiera sistematización en su estudio y en la redacción del informe.

Conviene tener presentes las indicaciones de Cassany (2008) sobre su proceso de planificación (basada en resolución de problemas con documentación), textualización (aprendizaje autónomo y cooperativo con mediación docente) y revisión (heteroevaluación docente y discente a través del coloquio, la reformulación de escrito y elaboración de informes). También, si lo considera necesario, le recomendará nuevos recursos informativos y le proporcionará organizadores previos y modelos textuales como elementos constructivos de su pensamiento y lenguaje. Y en todo momento ha de valorar con sentido realista las ideas originales y las iniciativas del alumno para solucionar problemas, reflexionar críticamente y plantear retos de aprendizaje.

Séptima decisión: seminario de los docentes para comentar el seguimiento procesual del proyecto interdisciplinar y establecer los criterios de entrega y valoración final.- Interesa que el profesorado que interviene en cada proyecto interdisciplinar se reúna con el coordinador del mismo para hacer un seguimiento sobre las incidencias de la realización de los trabajos de investigación implicados en dicho proyecto y para estipular la fecha de entrega del proyecto interdisciplinar así como los criterios de su valoración y la organización de su exposición y defensa oral ante tribunal.

Octava decisión: tutoría individual para revisar el trabajo de investigación completo.- El alumno enviará su trabajo de investigación completo a su tutor por vía de correo electrónico para que pueda revisarlo previamente y se concierta la tutoría en la que le dará consejos sobre su perfilamiento final.

Novena decisión: tutoría individual para entregar el trabajo acabado con visto bueno del tutor.- El alumno aportará su trabajo de investigación definitivamente rectificado después de haber corregido todos los aspectos requeridos por el tutor.. El tutor lo supervisará y, si lo

aceptara como obra acabada, le otorgará el visto bueno.

Décima decisión: seminario donde el coordinador del proyecto interdisciplinar orienta al alumnado sobre la conjunción de los trabajos en un volumen colectivo.- Además del ensamblaje de los trabajos individuales, se repartirá la elaboración del resto de las secciones del proyecto, tanto las metodológicas (objetivos, hipótesis, conclusiones, etc.) como las paratextuales (portada, índice, bibliografía, ilustraciones y gráficos, etc.), en cuyo proceso también se prevé la revisión del texto y de sus citas, su edición, impresión y encuadernación.

BLOQUE DE EXPOSICIÓN:

Undécima decisión: tutoría individual para orientar sobre su exposición pública.- Ha de ofrecerse orientación sobre la preparación de la exposición pública del trabajo de investigación del alumno. Para ello este habilitará en su portafolio el bloque de trabajo denominado "Exposición" a fin de anotar recomendaciones de esquematización de las ideas esenciales de su investigación que ha de exponer con ayuda de medios informáticos.

Duodécima decisión: tutoría individual para entregar el trabajo de investigación acabado y ensayar su defensa oral ante tribunal.- Cuando el tutor haya aceptado que el trabajo de investigación acabado cumple los requisitos científicos acordados, el alumno comentará con él la "Exposición" que ha preparado en su portafolio y, tras los consejos tutoriales oportunos, ensayará ante el tutor su exposición oral de su trabajo de investigación, quien nuevamente le dará orientaciones para su optimización.

Decimotercera decisión: seminario de los docentes en el Bachillerato de Investigación para estipular la organización del acto de exposición oral de los trabajos de investigación ante tribunal y en presencia de la comunidad educativa.- El acto de defensa consistirá en una exposición pública ante la comunidad educativa del trabajo realizado por cada estudiante en su línea de investigación grupal en el proyecto interdisciplinar con apoyo de medios informáticos, tras la cual los miembros del tribunal podrán realizar las consideraciones y preguntas que estimen oportunas, debiendo el estudiante y su grupo responder a dichas cuestiones.

Decimocuarta decisión: seminario del coordinador del proyecto interdisciplinar con los alumnos participantes en el mismo para informarles sobre la organización del acto de exposición de los trabajos de investigación, supervisar su exposición oral conjunta del proyecto con medios audiovisuales y determinar la compilación de todos los trabajos individuales del proyecto en un solo volumen.- El propósito de esta reunión es optimizar la presentación pública de la investigación discente con estrategias didácticas de cohesión grupal y de competencia comunicativa, así como prever la entrega al tribunal del volumen impreso que contiene todos los trabajos del proyecto, así como su depósito en la biblioteca del IES.

BLOQUE DE EVALUACIÓN:

Decimoquinta decisión: seminario del coordinador del proyecto interdisciplinar con los profesores tutores de los trabajos de investigación para emitir la calificación final por la redacción del trabajo de investigación individual.- La calificación obtenida por el alumno será el promedio de la calificación individual del alumno por su trabajo y de la calificación grupal otorgada por el tribunal sobre la exposición del proyecto de investigación al que pertenece.

Decimosexta decisión: seminario de comunicación oficial de la calificación obtenida.- El coordinador general del Bachillerato de Investigación comunicará personalmente a los alumnos las calificaciones obtenidas y habrá un coloquio sobre el tema.

Decimoséptima decisión: seminario final de los docentes para formular reflexiones recapitulares conjuntas sobre el proceso y los resultados de los diversos proyectos interdisciplinares.- Se pretende mejorar la organización curricular de las tres fases de la investigación con vistas a futuras ediciones de investigación-acción en el aula.

CONCLUSIONES:

Décimo octava decisión: seminario del coordinador del proyecto interdisciplinar con los alumnos participantes en el mismo para pasarles el cuestionario de autoevaluación final.- Se pretende que el alumnado reflexione sobre las capacidades que ha ejercido para

llevar a cabo todo el proceso de configuración de su trabajo de investigación particular y del proyecto de investigación interdisciplinar cooperativo. Importa rescatar sus respuestas cuantitativas y cualitativas sobre esta metacognición en sus propias competencias para evaluar la validez del modelo metodológico del proyecto diseñado en relación con el logro de las competencias básicas.

3. 5.2.4. CONEXIÓN CURRICULAR

Se prevé establecer la conexión curricular correspondiente al aprendizaje que se realizará en cada etapa y nivel educativo de acuerdo con la incardinación de las competencias básicas, objetivos, contenidos y criterios de evaluación que señalan los currículos vigentes, ya que los objetivos y los contenidos pretenden afianzar el desarrollo de las competencias básicas y los criterios de evaluación surten efecto como indicadores de logro de su adquisición.

Por el hecho de que todas las tareas y proyectos que se trabajarán en los procedimientos de intervención en el aula recogidos en esta investigación doctoral conciernen al área de conocimiento de Lengua castellana y Literatura y a Centros educativos ubicados en la Región de Murcia, los referidos elementos de conexión curricular atenderán a lo dispuesto acerca de la misma en los documentos legales habilitados para ello:

- En la etapa de Educación Primaria se consultarán las disposiciones sobre objetivos, contenidos y criterios de evaluación ubicadas en el Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre (BORM de 12 de septiembre) por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, así como las generalidades sobre la "contribución del área al desarrollo de las competencias básicas" dispuestas en dicho Decreto, las cuales, a su vez, remiten a las observaciones del anexo I del Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre (BOE de 8 de diciembre), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

- En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se consultarán las disposiciones sobre objetivos, contenidos y criterios de evaluación localizadas en el

Decreto nº 291/2007 de 14 de septiembre (BOE de 24 de septiembre), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, así como lo señalado sobre la "contribución del área al desarrollo de las competencias básicas" en dicho Decreto, lo cual enlaza con las observaciones del anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre; BOE de 5 de enero de 2007), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

- En la etapa de Bachillerato se consultarán las disposiciones sobre objetivos, contenidos y criterios de evaluación insertar en el Decreto nº 262/2008, de 5 de septiembre (BORM del 10 de septiembre), por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. El hecho de que no aparezcan textualmente las competencias básicas en este currículo por tratarse de capacidades imprescindibles que se adquirirán durante la enseñanza obligatoria no obsta para que sean contempladas de modo propedéutico, ya que en el mencionado Decreto del currículo de Bachillerato se indica como finalidad expresa "profundizar en aquellas competencias que tienen un carácter más transversal y favorecen seguir aprendiendo" (p. 28025), ya que, en efecto, la etapa de Bachillerato se orienta predominantemente hacia estudios superiores de carácter universitario cuyos currículos, desde la implantación de los estudios de Grado en España, están organizados en torno a competencias transversales (equivalentes de las básicas) y específicas.

3.5.3. FASE DE INTERVENCIÓN: ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN Y CRONOGRAMA

3.5.3.1. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN Y CRONOGRAMA DE LAS TAREAS COMPLEJAS (EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA)

Las tareas complejas que se desarrollarán en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria requieren tres fases de intervención intertextual:

Primera fase: lectura comprensiva e interpretación oral

1) Presentación y pase de la película seleccionada con recursos audiovisuales.
2) Foro sobre la película visionada con guía de comprensión temática.
3) Presentación y lectura en voz alta del cuento seleccionado con apoyo de documento impreso.
4) Foro sobre el cuento leído con guía de comprensión temática.
5) Foro de interpretación intertextual sobre la película y el cuento asimilados.

Segunda fase: organizadores previos y modelos textuales para la creación

6) Lectura de textos relacionados temática y genéricamente con el proceso de la creación fílmico-literaria posterior y apreciación de sus características.
7) Mostración de modelos textuales de la tipología discursiva correspondiente a la obra creativa discente y apreciación de sus características.

Tercera fase: invención por trasmodalización intermodal heterodiegética

8) Invención grupal de una obra creativa icónico-verbal con medios informáticos a partir de intertextos fílmico-literarios.
9) Revisión grupal de los textos inventados (lectura y corrección de errores expresivos).
10) Inclusión de todas las obras creativas icónico-verbales de inspiración fílmico-literaria en un paratexto digital común (página Web educativa).

El cronograma de las tareas complejas seguirá este modelo de recogida de datos secuenciales y contextuales, que coincide con el utilizado en el antecedente de la investigación señalado en el apartado 3.2.3.3.2 de este informe investigador.

Secuenciación			
Fase	**Sesión y fecha**	**Grupo y duración**	**Descripción de actividades y lugar**
EXPLORACIÓN			
INTERVENCIÓN			
CONCLUSIONES			

Tabla III.1. Modelo de cronograma de tareas complejas (Educación Primaria y ESO)

3.5.3.2. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN Y CRONOGRAMA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (BACHILLERATO)

Los trabajos de investigación intertextual incluidos en el proyecto interdisciplinar destinados a Bachillerato requieren cuatro bloques de desarrollo:

Primer bloque: planificación	
Mediación docente: 1) Seminario informativo sobre la oferta de proyectos de investigación interdisciplinar dirigida al alumnado. 2) Seminario de coordinación sobre el proyecto de investigación interdisciplinar en el que se integra el trabajo de investigación	Trabajo autónomo discente: Elaboración individual del portafolio de investigación en la sección "Planificación".

sobre cine y literatura del alumnado. 3) Tutoría de orientación sobre el trabajo de investigación individual sobre cine y literatura.	
Segundo bloque: realización	
Mediación docente: 4) Tutorías de seguimiento procesual del trabajo investigador sobre cine y literatura. 5) Tutoría de revisión del trabajo de investigación completo y orientación sobre su exposición y defensa públicas.	Trabajo autónomo discente: Elaboración individual del portafolio de investigación en la sección "Realización".
Tercer bloque: exposición	
Mediación docente: 6) Tutoría de entrega del trabajo de investigación acabado y ensayo de su exposición y defensa ante tribunal. 7) Seminario de coordinación sobre la exposición y defensa grupal del proyecto de investigación ante tribunal.	Trabajo autónomo discente: Elaboración individual del portafolio de investigación en el bloque "Exposición". Exposición y defensa grupal de los trabajos de investigación integrados en el proyecto interdisciplinar.
Cuarto bloque: evaluación	
Mediación docente: 8) Seminario de coordinación sobre la recapitulación coevaluadora de la experiencia formativa realizada.	Trabajo autónomo discente: Elaboración del portafolio de investigación en la sección "Exposición y evaluación".

Su cronograma de reuniones seguirá este modelo de recogida de datos:

Temporalización del proyecto de investigación				Secuenciación
Fase	**Bloque**	**Sesión / fecha**	**Tipo de reunión y participantes**	**Descripción de actividades**
EXPLORACIÓN				
INTERVENCIÓN	Planificación			
	Realización			
	Exposición			
	Evaluación			
CONCLUSIONES				

Tabla III.2. Modelo de cronograma de proyecto de investigación (Bachillerato)

3.5.4. FASE DE PRESENTACIÓN, COMUNICACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.5.4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS CUESTIONARIOS INICIALES (EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO)

Con el propósito de presentar y evaluar el impacto y relevancia de las evidencias derivadas de los cuestionarios iniciales interesa compilarlas en registros sistemáticos y establecer su correlación intrínseca en el análisis de sus resultados. El análisis y tratamiento de los datos obtenidos en tal investigación ha de acoplarse a los tres momentos señalados por Cases (2002, pp. 125-126) y Tesch (1990): *análisis exploratorio* (transcripción, organización y reducción de la información); *análisis confirmatorio* (categorización deductiva de los datos, determinación de indicadores inductivos, codificación de los resultados en programas informáticos y agrupación de datos por categorías para distinguir los relevantes de los sobrantes); *análisis descriptivo-interpretativo* (examen de la información de cada categoría para establecer patrones en los datos, y establecimiento de conexiones entre categorías y casos).

3.5.4.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN DISCENTE EN COMPETENCIAS BÁSICAS (EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO)

Después de entregar y comentar sus trabajos personales, con la intención de recabar las valoraciones de los alumnos sobre el desarrollo de las competencias básicas por la interacción entre cine y literatura a través de la tarea compleja realizada en el caso de la ESO y del trabajo de investigación realizado en el caso de Bachillerato, se programa pasarles como instrumento de recogida de información un cuestionario de autoevaluación global. Se prevé que las cuestiones empleadas antes en la escala Likert para que el profesorado de Educación Primaria que hubiera observado la realización de la tarea compleja sobre cine y literatura con los grupos a los habitualmente imparte docencia pudiera valorar el grado de desarrollo

de las competencias básicas de sus alumnos sean reconvertidas ahora en este cuestionario de autoevaluación en competencias básicas debido a que en la etapa de Educación Secundaria los aprendices han madurado en su capacidad metacognitiva y pueden juzgar por sí mismos sus avances en este sentido.

3.5.4.3. COMUNICACIÓN DE RESULTADOS: DIGITALIZACIÓN Y DIFUSIÓN DEL TRABAJO CREATIVO DE LOS ALUMNOS EN LA WEB (EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA)

El modelo didáctico que se prevé para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria se atiene al mismo plan de comunicación de resultados que se había desarrollado en la investigación antecedente realizada en Educación Primaria, puesto que, tras haber recogido y evaluado todos los trabajos creativos de los alumnos, se determina compilarlas en un espacio de difusión común, en este caso una página Web, previa digitalización de los mismos. No obstante, a diferencia del caso de Educación Primaria donde el tratamiento digital –a excepción del procesamiento de los textos icónico-verbales en Word por parte de los alumnos- corrió a cargo de profesorado especializado en medios informáticos, se pretende aumentar la responsabilidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la preparación digital del documento final que será colgado y difundido en la Web, así como recabar la evaluación del alumnado sobre los efectos educativos de dicha experiencia.

3.5.4.4. COMUNICACIÓN DE RESULTADOS: COMPILACIÓN Y DIFUSIÓN DEL TRABAJO INVESTIGADOR DE LOS ALUMNOS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA (BACHILLERATO)

El modelo didáctico que se prevé para el alumnado de Bachillerato se atiene a un plan de comunicación de resultados sustancialmente incardinado a los bloques de trabajo final del proceso educativo del proyecto de investigación interdisciplinar denominados "Exposición" y "Evaluación". Una vez que el alumnado participante en el proyecto haya acabado la realización de sus trabajos de investigación con el beneplácito tutorial, pasará a comunicar oralmente dichos trabajos con apoyo digital en el salón de actos del IES ante un

auditorio formado por los agentes fundamentales de la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores y personalidades de la administración educativa). Lo importante en esta comunicación no es tanto ampliar el acceso lector a los documentos generados por los alumnos como posibilitar una experiencia de madurez argumentativa de las ideas y perspectivas de la investigación personal de estos con ocasión de la exposición y defensa del trabajo ante un tribunal en vista pública. Además de la evaluación del tribunal, habrá encuentros de coevaluación y autoevaluación discente y docente.

3.5.4.5. RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS TAREAS COMPLEJAS (PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA)

La tarea compleja realizada en cada uno de los cursos incide en la doble vertiente de la competencia principal que necesita el aprendiz del área de Lengua castellana y Literatura: la del comunicador que adquiere su capacidad por su actividad oral y escrita en situaciones relevantes y significativas y la del investigador que usa la reflexión metalingüística para perfeccionar dicha competencia. Se analizará la vertiente comunicativa a través de las respuestas del alumnado ofrecidas conforme a las guías previstas en las tareas integradas de tipo foráneo (foro fílmico, foro literario y foro intertextual entre película y cuento) y la vertiente investigadora a través de las actividades creativas de la composición de tipologías textuales de voluntad imaginativa para confeccionar obras grupales de inspiración fílmico-literaria, las cuales serán analizadas pormenorizadamente en sus contenidos y formas. Se prevé al respecto analizar los resultados obtenidos por los alumnos de cada grupo en atención a la didáctica de cada una de las tareas integradas que han sido descritas en la toma de decisiones contemplada en el apartado 3.5.2.2 de este informe investigador y también en atención a los contextos concretos en los que estas se desenvolverán.

3.5.4.6. RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN (PRIMER CURSO DE BACHILLERATO)

Serán asunto de interés tanto los resultados procesuales como los definitivos del trabajo de investigación discente centrado en un tema donde se ensamblan cine y

literatura, incluida su exposición y defensa oral en público y ante tribunal. Dicho trabajo será interpretado a la luz de la didáctica de cada una de las tareas integradas en el trabajo proyectado, las cuales han sido descritas en la toma de decisiones contemplada en el apartado 3.5.2.3 de este informe investigador y también en atención a los contextos concretos en los que estas se desenvolverán. En este sentido, abarcará también la revisión previa de los resultados y el análisis interpretativo del proyecto interdisciplinar del que procede dicho trabajo de investigación.

3.5.4.7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO CURRICULAR DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA INVESTIGACIÓN INTERTEXTUAL ENTRE CINE Y LITERATURA (EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA)

El diseño del método de análisis y valoración de los datos curriculares que permiten categorizar resultados en cuanto al desarrollo de las competencias básicas en las investigaciones intertextuales fílmico-literarias invertidas en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria consta de varios asuntos de interés:

- **Análisis de resultados de la conexión curricular**.- De acuerdo con las premisas metodológicas señaladas en el apartado 3.5.2.4 de este informe de investigación, la conexión competencial en el área de conocimiento de Lengua castellana y Literatura destinada para los diferentes niveles curriculares de Educación Primaria y Secundaria en los que han de producirse las experiencias de investigación-acción sobre la incidencia conjunta del cine y la literatura en el desarrollo de las competencias básicas debe establecerse sistemáticamente incardinando cada uno de los objetivos y de los criterios de evaluación con todas las competencias básicas influyentes y la explicación de los motivos que los unen extrapolados de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas donde consta una explicación pormenorizada de cada una de tales competencias. En consecuencia, el procedimiento analítico de los resultados obtenidos en tal conexión curricular atenderá al número de aspectos puntualizados (puntos de conexión) en cada una de las competencias para estimar cuáles son las competencias básicas más tratadas en las tareas y las más deficitarias así como las posibilidades de proyección interdisciplinar que existen en el interior de una sola asignatura.

- Análisis e interpretación de las competencias implicadas en las tareas.- Se pretende realizar un análisis pormenorizado de la tarea compleja en atención a las competencias básicas que se han dinamizado para que la exposición de resultados sea sistemática en función de una serie de criterios interpretativos extraídos del anexo 2 (titulado "Descripción de las competencias básicas") del *Marco de Evaluación General de Diagnóstico* dispuesto por el MEC (2009, pp. 61-69) para agilizar el tratamiento de los contenidos competenciales enunciados en el anexo I correspondiente tanto al Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre (BOE de 8 de diciembre, pp. 43058-43063), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria como al homólogo de Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre; BOE de 5 de enero de 2007). El hecho de que haya optado por emplear ahora este nuevo *Marco* se debe a dos motivos: primero, porque está más actualizado; segundo, porque discierne entre conocimientos, destrezas y actitudes y permite así afinar mejor el análisis interpretativo de los resultados.

He diseñado un instrumento para emplazar dichos datos analítico-interpretativos: es un modelo de diagrama que procura la percepción de los contenidos concretos de las competencias implicadas en cada una de las tareas incardinadas. Su estructura para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria es esta:

TAREA 1	**TÍTULO DE LA TAREA**
Competencias implicadas	Resultados (Contenidos evidentes de la competencia)
Competencia en comunicación lingüística	*Conocimientos*:
	Destrezas:
	Actitudes:
Competencia matemática	*Conocimientos*:
	Destrezas:
	Actitudes:
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	*Conocimientos*:
	Destrezas:
	Actitudes:

Tratamiento de la información y competencia digital	*Conocimientos*:
	Destrezas:
	Actitudes:
Competencia social y ciudadana	*Conocimientos*:
	Destrezas:
	Actitudes:
Competencia cultural y artística	*Conocimientos*:
	Destrezas:
	Actitudes:
Competencia para aprender a aprender	*Conocimientos*:
	Destrezas:
	Actitudes:
Autonomía e iniciativa personal	*Conocimientos*:
	Destrezas:
	Actitudes:

Tabla III.3. Diagrama de análisis de las competencias básicas implicadas en las tareas

Tal modelo de representación analítica debe usarse para ofrecer tantos diagramas como tareas se hayan integrado en la conformación de la tarea compleja destinada a cubrir la intervención didáctica intertextual entre cine y literatura. Se usará en cada una de las experiencias didácticas de ciclo realizadas en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria. Los diagramas con los datos correspondientes figurarán en la sección de anexos y en el texto de la memoria constará la interpretación derivada de los mismos tanto en la revisión de cada una de las competencias tratadas como en su comparación y coherencia.

- Análisis e interpretación del desarrollo de las competencias básicas.- La revisión analítica del nivel de desarrollo de las competencias básicas depende directamente del grado de efectividad de las diversas modalidades cognitivas empleadas en la realización de las tareas integradas en la tarea compleja donde han interactuado cine y literatura. Con la intención de sistematizar resultados para su interpretación posterior, he recurrido al criterio clasificatorio de los grados de dominio de tales competencias dispuesto por el

MEC (2009) en su *Marco de Evaluación General de Diagnóstico,* el cual también he ofrecido en el apartado 2.1.2.7.3 del marco teórico de este trabajo de investigación, ya que permiten ponderar con mayor conciencia cognitiva el grado de idoneidad que, para tal fin, ofrece cada una de las tareas integradas en la tarea compleja. Estos criterios se aplican a cada una de las tareas integradas en la tarea compleja por medio de un diagrama analítico que he diseñado como instrumento de recogida de datos para cada una de las competencias. Su estructura es la siguiente:

1 COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA												
Tareas integradas	**Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)**											
Tarea 1	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6ª	6B
	Acciones cognitivas de reproducción:											
	-*Acceso e identificación*:											
	- *Comprensión*:											
	Acciones cognitivas de conexión:											
	- *Aplicación*:											
	- *Análisis y valoración*:											
	Acciones cognitivas de reflexión:											
	- *Síntesis y creación*:											
	-*Juicio y regulación*:											
Tarea 2	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6ª	6B
	Acciones cognitivas de reproducción:											
	-*Acceso e identificación*:											
	- *Comprensión*:											
	Acciones cognitivas de conexión:											
	- *Aplicación*:											
	- *Análisis y valoración*:											
	Acciones cognitivas de reflexión:											
	- *Síntesis y creación*:											
	-*Juicio y regulación*:											
Tarea 3	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6ª	6B

	Acciones cognitivas de reproducción:											
	-*Acceso e identificación*:											
	- *Comprensión*:											
	Acciones cognitivas de conexión:											
	- *Aplicación*:											
	- *Análisis y valoración*:											
	Acciones cognitivas de reflexión:											
	- *Síntesis y creación*:											
	-*Juicio y regulación*:											
Tarea 4	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B
	Acciones cognitivas de reproducción:											
	-*Acceso e identificación*:											
	- *Comprensión*:											
	Acciones cognitivas de conexión:											
	- *Aplicación*:											
	- *Análisis y valoración*:											
	Acciones cognitivas de reflexión:											
	- *Síntesis y creación*:											
	-*Juicio y regulación*:											

Tabla III.4. Diagrama de análisis del desarrollo de las competencias básicas

Así pues, he diseñado un diagrama analítico para cada una de las competencias básicas, en el cual aparecen todas las tareas integradas y el diagnóstico de grado de la capacidad demostrada en cada una de ellas, conforme a un cuadrante de 6 niveles cognitivos donde se distinguen dos momentos del proceso de adquisición, A y B, según se observe si la capacidad está "en iniciación" (ej. 1A) o "en desarrollo" (ej. 1B) para el modelo a Educación Primaria y Educación Secundaria.

Por tanto, y en atención a las observaciones preliminares, he aquí dicho cuadrante analítico:

Niveles de reproducción	Niveles de conexión	Niveles de reflexión
1A: acceso en iniciación 1B: acceso en desarrollo	3A: aplicación en iniciación 3B: aplicación en desarrollo	5A: síntesis y creación en iniciación 5B: síntesis y creación en desarrollo
2A: comprensión en iniciación 2B: comprensión en desarrollo	4A: análisis y valoración en iniciación 4B: análisis y valoración en desarrollo	6A: juicio y regulación en iniciación 6B: juicio y regulación en desarrollo

Tabla III.5. Cuadrante de niveles cognitivos para analizar el nivel de desarrollo de las competencias básicas

Obsérvese también en la tabla III.4 que están coloreados en gris oscuro algunos números clasificatorios de nivel competencial para indicar que en dichos casos la acción cognitiva a la que se refiere ha sido muy intensa. Con el fondo en blanco quedarían aquellas capacidades cognitivas que no han sido tratadas en la tarea. En el anexo específico donde consten los resultados analíticos correspondientes quedarán reflejados los descriptores desarrollados en cada tarea integrada. Y adviértase que, por tratarse de un diagrama que pretende servir para analizar e interpretar el aprendizaje valioso para la vida que los alumnos obtienen en su realización de cada una de las competencias básicas en atención a los procesos cognitivos empleados en el conocimiento contextualizado que le brinda la tarea compleja, he optado por ajustar los resultados al modelo de diagrama más lógico y global, en ese caso el de la competencia matemática (MEC, 2009, p. 103) porque, en efecto, su progresión lógica es válida para los asuntos contemplados en todas las competencias básicas, y también porque la operatividad del resto de los cuadrantes del *Marco* no es tan generalizable como esta por detentar rasgos de las metodologías específicas de las áreas de conocimiento alusivas. Tales diagramas son coherentes con los objetivos formulados en el marco metodológico de la investigación a la hora de ponderar y valorar en diagnosis el tipo de subtareas incardinadas a las tareas complejas que son auténticamente educativas en competencias básicas. Téngase en cuenta, además, que el *Marco de Evaluación General de Diagnóstico* no ofrece cuadrantes para cada una de las ocho competencias básicas (solamente lo hace para las cuatro primeras, es decir, competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática, la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana).

IV

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4. 1. Investigación intertextual entre cine y literatura en segundo ciclo de Educación Primaria: análisis e interpretación del nivel de desarrollo de las competencias básicas

4.1.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA CONEXIÓN CURRICULAR: COMPETENCIAS BÁSICAS, OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Por el hecho de que el propósito fundamental de esta investigación es el desarrollo de las competencias básicas con el alumnado de *Segundo Ciclo de Educación Primaria* (2 grupos, de 3º y 4º curso respectivamente), y dado que el currículo se estructura en áreas de conocimiento, decidí realizar prioritaria y pormenorizadamente la *conexión competencial* que concierne al *área de conocimiento de Lengua castellana y Literatura*.

Para ello, si bien tuve en consideración la delimitación introductoria de las competencias básicas dada por la LOE y las generalidades sobre la "contribución del área al desarrollo de las competencias básicas" dispuestas en el Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre (BORM de 12 de septiembre, p. 26418) por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, lo cierto es que, de modo específico, planteé tal conexión de acuerdo con las referencias expresas en el anexo I del Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre (BOE de 8 de diciembre, pp. 43058-43063), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, al cual remite el artículo 5 del citado Decreto nº 286/2007 por estar allí fijadas y desglosadas la descripción distintiva y la finalidad de cada una de las competencias básicas en relación con cada una de las áreas de conocimiento del currículo de Primaria. Así que, tal y como se indica en dicho anexo I, es en tales áreas donde han de buscarse los referentes que permitirán el desarrollo de las competencias en esta etapa.

Véase la formulación concreta de de la conexión curricular de las competencias básicas en el anexo 1.1. En función de las razones reseñadas con anterioridad, tal conexión se ha efectuado de acuerdo con las referencias expresas en el anexo I del Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre (pp. 43058-43063), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Repárese en que, dado que la redacción del texto del anexo I Real Decreto 1513/2006 es argumentativa, decidí modificar su sintaxis (respetando su semántica) para convertir los aspectos curriculares conectados en una enumeración lógica.

En dicho anexo también consta la conexión curricular de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación implicados en esta intervención didáctica, según lo dispuesto en el Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre (BOE de 12 de septiembre, p. 26418), por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Téngase en cuenta que tanto los objetivos como los contenidos seleccionados buscan asegurar el desarrollo de las competencias básicas, y que los criterios de evaluación sirven como indicadores de logro para valorar el progreso de su adquisición. Es por ello que sigo el consejo de Escamilla (2008, pp. 134-135) relativo a explicitar las competencias básicas que se cumplen en cada objetivo y criterio de evaluación, pues con ello se constata la sistematicidad, el rigor y la coherencia de esta conexión curricular.

El análisis de los resultados obtenidos en tal conexión curricular arroja los siguientes datos e interpretaciones:

- La conexión curricular referida a las competencias básicas implicadas en el plan de actuación didáctica de este trabajo de investigación centrado en el área de Lengua castellana y Literatura demuestra en el número de aspectos puntualizados que la competencia en comunicación lingüística y la competencia social y ciudadana son las que más aspectos abarcan (9 puntos de conexión). Le sigue en amplitud de aspectos la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (8 puntos de conexión). Después aparece la competencia para aprender a aprender (6 puntos) y a esta

le suceden la referida al tratamiento de la información y competencia digital, la competencia cultural y artística y la referida a la autonomía e iniciativa personal (5 puntos). La que menos aspectos abarca es la competencia matemática (4 puntos). Veremos más adelante que tales resultados concuerdan con los observados en los diagramas referidos al desarrollo de las competencias básicas y al perfil competencial de la tarea compleja, pues en ellos también destacarán por su amplitud las competencias comunicativa, social y ciudadana y de interacción con el medio y será señalada por su escasez de muestras prácticas la competencia matemática.

- En el caso de la conexión curricular de los objetivos, vemos que en cada uno de ellos hay un máximo de 5 competencias correlativas y un mínimo de 3, siendo el promedio 4 competencias por objetivo; lo cual da cuenta de la interdisciplinariedad intrínseca que hay en una disciplina si se abre su planteamiento curricular a la inclusión de las demás. Sucede también que en todos los objetivos se activan las denominadas competencias "sistémicas y holísticas" del informe Tuning, lo cual es muy positivo, pues el aprender a aprender y la iniciativa y autonomía personal deben tener esta condición holística en todo el proceso educativo, empezando por los objetivos. También cabe reseñar que en los 12 objetivos del currículo de Primaria que han sido señalados es permanente la competencia lingüística y son recurrentes el resto de las competencias instrumentales e interpersonales, excepto la competencia matemática y la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, que no aparecen conectadas a ninguno de los objetivos curriculares.

- Por otro lado, se aprecia que la tarea compleja está ligada a casi todos los contenidos del área de Lengua castellana y Literatura para el Segundo Ciclo de Educación Primaria, lo cual prueba la magnitud de su condición comunicativa, atenta a todas las habilidades lingüísticas y literarias.

- En cuanto a los 13 criterios de evaluación conectados, cabe indicar que el número de competencias básicas interrelacionadas a cada uno oscila entre 3 y 5, y que en todos los casos están presentes la competencia en comunicación lingüística y las competencias sistémicas y holísticas. De modo recurrente aparecen la competencia social y ciudadana, la de tratamiento de la información y competencia digital, y la

competencia cultural y artística. En ningún caso aparecen la competencia matemática y la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico.

- El hecho de que no se hayan correlacionado estas dos últimas competencias ni en los objetivos ni en los criterios de evaluación se debe no a su ausencia en el plan de intervención didáctica sino a su ausencia en el plan curricular decretado por el MEC, pues los currículos están diseñados oficialmente de modo especializado, y en el del área de Lengua castellana y Literatura, por ejemplo, si acaso hay formulaciones válidas para conectar competencias afines (de "letras" y de "sociales"), pero no las hay para conectar competencias tradicionalmente distantes (de "ciencias"). Esta mentalidad curricular debería cambiar de acuerdo con las experiencias reales del aula, pues hemos comprobado, por ejemplo, que la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico ha sido uno da las más tratadas en este trabajo de investigación, y sin embargo no encuentra hueco en la conexión curricular. Estimo que las competencias básicas son el primer paso institucional para cambiar este panorama.

4.1.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS COMPETENCIAS IMPLICADAS EN LAS TAREAS

Para ofrecer resultados sistemáticos en el análisis pormenorizado de la tarea compleja según las competencias que ha evidenciado, he diseñado un modelo de diagrama que muestra los contenidos concretos de las competencias básicas que han intervenido en cada una de las tareas integradas. He recurrido a un criterio ministerial: la descripción pormenorizada de las competencias básicas dispuesta por el MEC (2009) en el anexo 2 de su *Marco de Evaluación General de Diagnóstico* (MEC, 2009, pp. 61-69). Sus contenidos son muy semejante a los contenidos competenciales del anexo I del Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre (BOE de 8 de diciembre, pp. 43058-43063), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, sobre el cual queda establecido en el apartado anterior la conexión curricular correspondiente a la investigación intertextual entre cine y literatura para alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria que aquí se trata.

En consecuencia, he elaborado cuatro diagramas analíticos, uno para cada una de las tareas implicadas en esta investigación intertextual entre cine y literatura en segundo ciclo de Educación Primaria: foro cinematográfico / foro literario / foro intertextual / creación del álbum ilustrado. Tales diagramas analíticos con los resultados correspondientes constan en el anexo 1.2 de esta memoria de investigación. Dada su importancia sistémica, ruego al lector que se remita a dicho anexo para hacer un seguimiento de los mismos. De ellos derivo las siguientes consideraciones interpretativas, las cuales enuncio de modo puntualizado:

1ª) La coherencia formativa con que ha sido planteada la tarea compleja permite que las características de las competencias básicas funcionen de manera semejante en las diferentes tareas integradas.

2ª) La comparación de los distintos diagramas de tareas permite apreciar que, con su puesta en práctica, en la didáctica de la tarea compleja existe a menudo iteración de aspectos competenciales básicos, los cuales se convierten así en factores formativos que se refuerzan con el progreso en espiral de la tarea compleja a través de la creciente complejidad de las tareas integradas. En paralelo sucede que también existe entre tarea y tarea diferenciación de ciertos aspectos competenciales básicos por los cuales se constituye su pertinencia.

3ª) Se aprecia que la competencia en comunicación lingüística es primordial entre todas las competencias básicas por constituir el sostén del procesamiento de las demás y por permitir una ilación didáctica entre la oralidad, la lectura y la escritura como acciones que permiten la consecución secuencial y ordenada de todas las tareas analizadas. Entre todas las tareas, es la de creación del álbum ilustrado la que desarrolla plenamente todos los indicadores formativos de esta competencia tanto en los conocimientos como en las destrezas y las actitudes.

4ª) Se aprecia también que la competencia matemática se desarrolla sin problemas cuando se trabaja con textos narrativos, pues el decurso argumental educa en la lógica de la sucesividad y de la causa-efecto donde el criterio de coherencia coopera con el de validez.

5ª) Por otro lado, el hecho de haber escogido dos narraciones (cinematográfica y audiovisual) de espacio predominantemente abierto y de contraste entre los ámbitos natural y urbano ha propiciado que los alumnos desarrollen su capacidad de conocimiento y la interacción con el mundo físico natural de modo satisfactorio.

6ª) El hecho de que la tarea sea compleja y conste de tareas diferentes ha permitido acceder a fuentes de información tradicionales y actuales que cubren en gran medida el espectro de soportes de difusión de esta competencia, desde el oral al escrito, desde el impreso al digital y multimedia, en versiones tan antiguas como novedosas (pizarra digital y glog). Y también ha permitido que su tratamiento cognitivo sea el adecuado a los propósitos comprensivos y expresivos de la competencia en comunicación lingüística a los que debe ir ligada la competencia digital.

7ª) La competencia social y ciudadana es una de las más desarrolladas en esta tarea compleja, pues no sólo en los tres foros ha funcionado la relación grupal, sino que también en la construcción creativa se ha promovido el trabajo cooperativo (los microrrelatos hechos por parejas y la obra final que reúne todas las obras de tales colaboraciones). De ahí la homogeneidad de contenidos que han intervenido en todas las tareas. Además, al igual que ocurre con la competencia en comunicación lingüística, también la competencia social y ciudadana es transversal a otras competencias dedicadas a estas tareas foráneas y grupales. Ello ocurre de modo destacado en las competencias de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal.

8ª) La competencia cultural y artística se promueve desde el ámbito de la recepción significativa y estética en las tres tareas de los foros, y se expande en todos sus matices receptivos y expresivos en la tarea final dedicada a la creación del álbum ilustrado.

9ª) La competencia para aprender a aprender también adquiere proporciones más completas en la tarea final que en las tres precedentes del foro. En efecto, a través de los foros se trabaja el conocimiento de uno mismo, las estrategias de aprendizaje en dinámicas de grupo y la autoevaluación, mientras que la tarea del álbum ilustrado implica además todo lo relativo al compromiso con retos para crear obras personales.

10ª) La competencia en autonomía e iniciativa personal, al igual que en el caso anterior, requiere los mismos conocimientos y actitudes básicos en todas las tareas, pero abarca más destrezas en el caso de la tarea de creación del álbum ilustrado, pues no sólo requiere habilidades sociales sino también –en pequeña escala- la capacidad de proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos con la toma de decisiones y la evaluación formativa oportunas.

11ª) En conjunto, la comparación entre diagramas de tareas permite comprobar asimismo que la tarea integrada de la creación del álbum ilustrado es la más completa en variedad de aspectos logrados en las competencias básicas dado que requiere más esfuerzo e interés personal por parte de cada sujeto participante para rendir en la misma.

4.1.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

A continuación se revisa el nivel de desarrollo de las competencias realizadas desde las actividades cognitivas que se han evidenciado en las tareas para diagnosticar su grado de efectividad. Una vez que han sido definidas en sus dimensiones educativas dentro del marco teórico y que han sido aplicadas al área de Lengua en su conexión curricular dentro de las previsiones del marco empírico, cabe ahora a analizar pormenorizadamente los resultados de la acción didáctica destinada al desarrollo de las competencias básicas por la interacción cine-literatura.

De acuerdo con las indicaciones modélicas expresadas en el apartado 3.5.4.7 de este informe de investigación, la exposición sistemática de datos se atiene al criterio clasificatorio de los grados de dominio cognitivo en competencias básicas del *Marco de Evaluación General de Diagnóstico* del MEC (2009), los cuales se aplican a cada una de las tareas integradas en la tarea compleja por medio de un diagrama analítico que he diseñado como instrumento de recogida de datos para cada una de las competencias básicas. Allí aparecen todas las tareas integradas y el diagnóstico de grado de la capacidad demostrada en cada una de ellas, conforme a un cuadrante de niveles que también he diseñado para tal efecto, distinguiendo dos momentos del proceso de

adquisición: "en iniciación" y "en desarrollo", ya que juzgar tales niveles "en logro" sería tarea que solamente debe aplicarse al alumnado que haya llegado al término de Educación Secundaria. Los niños de Educación Primaria, tal y como advierte el MEC (2009), deben asumir tales competencias en grado de "desarrollo".

Por tanto, y en atención a las observaciones preliminares, he aquí dicho cuadrante analítico para Educación Primaria:

Niveles de reproducción	Niveles de conexión	Niveles de reflexión
1A: acceso en iniciación 1B: acceso en desarrollo	3A: aplicación en iniciación 3B: aplicación en desarrollo	5A: síntesis y creación en iniciación 5B: síntesis y creación en desarrollo
2A: comprensión en iniciación 2B: comprensión en desarrollo	4A: análisis y valoración en iniciación 4B: análisis y valoración en desarrollo	6A: juicio y regulación en iniciación 6B: juicio y regulación en desarrollo

Tabla IV.1. Cuadrante de niveles cognitivos para analizar el nivel de desarrollo de las competencias básicas (Educación Primaria)

En el anexo 1.3 ofrezco los ocho diagramas que he elaborado para analizar los resultados de desarrollo de cada una de las competencias básicas. Ruego al lector que se remita a dicho anexo para hacer un seguimiento atento de tales diagramas, dada su importancia sistemática. Obsérvese allí que, además de indicar el nivel competencial con números clasificatorios, al pie de estos redacto cuáles son los descriptores desarrollados en cada tarea integrada. Coloreo con gris oscuro aquella actividad cognitiva que ha sido especialmente intensa. Y menciono aquellas actividades cognitivas que se presuponen por apoyarse en otras correlacionadas y precedentes. Excluyo del diagrama la tarea 5 ("Digitalización y difusión del álbum en la Web") por ser obra docente posterior a la intervención didáctica en el aula. No obstante, también será comentada en el análisis de resultados en relación con las competencias básicas que promociona.

Del análisis logrado con tales diagramas derivo las siguientes consideraciones interpretativas igualmente formuladas con puntualizaciones:

1ª) Era de esperar que la competencia básica más desarrollada fuera la de comunicación lingüística, dado que se aplica a una tarea compleja ideada en el seno del área de Lengua castellana y Literatura.

2ª) Las secciones de aplicación y creación y síntesis quedan a menudo vacías en los foros porque se reservan para la tarea final de creación del álbum ilustrado, que como tal constituye la aplicación que da sentido a los foros en un proceso que culmina en una obra colectiva generada por los propios aprendices con mediación docente.

3ª) La competencia matemática se desarrolla menos que las restantes competencias básicas, pero ello no es motivo de valoración negativa, pues también ha sido tenida en cuenta. Es un paso importante su presencia en actividades de Lengua. La inconveniencia sería que esta competencia fuera responsabilidad exclusiva del profesorado de Matemáticas, pues volveríamos entonces a las enseñanzas conductivistas de la especialización.

4ª) La competencia en conocimiento e interacción con el medio ha funcionado de modo ostensible, pues escogí precisamente esta película y este cuento para realzar su tratamiento en el área de lengua, ya que precisamente –como explicaba más arriba- no se indica nada al respecto en las competencias básicas del currículo de Primaria.

5ª) El foro intertextual, si bien abarca los mismos grados de desarrollo que los dos foros precedentes, lo cierto es que su labor cognitiva es intensamente analítica y valorativa. De hecho, el resto de acciones cognitivas giran en torno a ésta. Este tipo de foros son la antesala perfecta para reforzar la capacidad de inspirarse en lo otro que sostiene el nivel de acción de la síntesis y la creación y la capacidad de generar teorías propias que sostiene el nivel de acción del juicio y la regulación.

6ª) Sin duda, la más completa de las tareas integradas es la creación del álbum ilustrado, y por ello es la que mejor satisface las diversas acciones cognitivas que se contemplan en el desarrollo de las competencias básicas. A diferencia del resto de tareas

(en las que siempre hay lagunas), en esta tarea se dinamizan todas las acciones cognitivas en todas las competencias básicas, excepto en la matemática. Aún así, en la matemática también despliega más acciones cognitivas que lo hacen el resto de tareas. Añádase que, aunque en el post-test no hay ninguna cuestión que evidencie cuál ha sido la tarea que más le ha gustado a los alumnos, estos sí han expresado espontáneamente en clase su preferencia por la actividad creativa debido a la motivación que les ha reportado sentirse capaces de hacer una obra creativa personal y difundirla en Internet.

7ª) La tarea compleja, y en especial la tarea de creación del álbum ilustrado, permite desarrollar sin trabas el proyecto educativo de las competencias, que consiste en aprender capacidades a través de tareas que potencian el estilo de aprendizaje de cada uno. En efecto, hemos seguido este criterio definitorio para proponer el plan didáctico de esta Tesis Fin de Máster, pues las tareas de convergencia cine-literatura que hemos realizado procuran desarrollar la madurez de los alumnos en sus competencias básicas con actividades que potencian en todo momento el estilo de aprendizaje de cada alumno.

4. 2. Investigación intertextual entre cine y literatura en primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria

4.2.1. PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

4.2.1.1. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN INTERTEXTUAL "FLORES DE OTRO MUNDO"

La investigación intertextual entre cine y literatura para el desarrollo de las competencias básicas que se dirige al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria guarda una estrecha relación de herencia cíclica con respecto a la investigación que se describe en el marco metodológico de esta tesis doctoral como su antecedente inmediato (apartado 3.2), la cual iba dirigida al alumnado de 2º Ciclo de Educación Primaria. Ambas se sustentan en una concepción estratégica del término educativo "competencia" que dista de mucho de ser comparable con la noción funcional de "habilidad", puesto que no se limita al manejo especializado de hábitos adquiridos sino que se expande de modo transversal en la movilización de conocimientos heterogéneos (conceptos, procedimientos y actitudes) para su integración y transferencia en contextos nuevos, auténticos e imprevisibles a través de tareas complejas y significativas donde se afrontan problemas.

Por el procedimiento cíclico de la investigación-acción se ha retomado en la etapa de Educación Secundaria el modelo metodológico ya habilitado y validado en la mencionada experiencia didáctica de la etapa de Educación Primaria a fin de consolidar sus efectos operativos en las buenas prácticas de educación en competencias de acuerdo con las premisas científicas de la OCDE para la introducción de las competencias clave en el ámbito profesional y para la introducción internacional de las competencias básicas en el ámbito educativo de acuerdo con los estudios pertinentes desarrollados por diversos equipos de investigación desde finales del siglo XX hasta la fecha actual. De todo ello da razón el extenso apartado 2.1 correspondiente al marco teórico de esta tesis doctoral. Interesa tener

en cuenta la sistematización pragmática de las recomendaciones europeas que ha sido adoptada en España con el marco de la LOE para la introducción de las competencias básicas en los currículos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria a fin de cubrir las expectativas de formación imprescindible para la vida en democracia. Debido a que en el primer curso de ESO la adquisición de tales competencias todavía está en proceso, la investigación concerniente a este nivel se centrará en trabajarlas en su fase de desarrollo y dejará para Bachillerato la comprobación de su consecución a través de trabajos de mayor complejidad y autonomía en el aprendizaje.

En cuanto a la concreción curricular de tales expectativas, desde el primer nivel correspondiente al currículo prescriptivo, es necesario tener en cuenta que, en conformidad con el enunciado del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 5/1/2007), el propósito de que las competencias básicas sean adquiridas por el alumnado con las áreas y materias del currículo no implica que exista relación unívoca entre unas y otras, puesto que "cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias" (p. 685). Dicho Real Decreto insiste a continuación en la importancia que la organización escolar detenta en la formación de las competencias básicas. Así pues, su orientación ministerial ofrece al segundo nivel de concreción curricular, concerniente a los proyectos educativos de centro y a las programaciones de los departamentos, el aviso de cuidar que el desarrollo de las competencias básicas se vea favorecido por toda la dinámica educativa del centro, desde las normas de régimen interno hasta el uso de la biblioteca escolar, pasando, entre otras acciones, por el uso de metodologías y recursos didácticos en el aula, las actividades complementarias y extraescolares, y la acción tutorial. En el tercer nivel de concreción curricular, correspondiente a la estipulación de unidades didácticas para su aplicación real con alumnos concretos, queda ubicado el propósito de esta investigación intertextual entre cine y literatura en primer curso de ESO, y su función fundamental es desarrollar una metodología de aprendizaje basado en tareas que contribuya a generar buenas prácticas educativas para el desarrollo adecuado de las competencias básicas desde el área de conocimiento de Lengua castellana y Literatura, las cuales sirvan como fuente de recursos para la acción educativa.

En cuanto a la integración curricular de las competencias básicas, de acuerdo con los niveles señalados por Moya y Luengo (2011, pp. 62-86) y reseñados en el apartado 2.1.2.5.2 del marco teórico de esta tesis, debido a que, en este caso, se expone una investigación individual en el área de Lengua castellana y Literatura con un grupo de alumnos de primer curso de ESO, consecuentemente tales niveles son trabajados desde dicho ámbito de trabajo. Así pues, como se verá a continuación, se atiende al nivel 1 de integración de las competencias básicas con el área curricular mencionada a través de la conexión curricular entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación con las competencias básicas; se procura el nivel 2 de integración de las actividades del currículo concreto a través de una estructura de tareas complejas compartidas por los alumnos; se especifica el nivel 3 de integración de modelos y métodos de enseñanza que generan el currículo real del centro, los cuales constituyen verdaderas fuentes de recursos para el trabajo cotidiano en el aula; se efectúa el nivel 4 de integración de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas a través de diagramas de análisis y evaluación de los indicadores de desarrollo de las competencias a través de las tareas; y, por último, se cuida el nivel 5 de integración en el currículo de distintos tipos de aprendizaje en interacción: el formal del centro escolar, el no formal experimentado en la escuela y el informal de la vida cotidiana. El hecho de que estos aprendizajes interactúen con tareas abiertas a la vida garantiza que las competencias básicas se desarrollen con aprendizajes situados y corresponsables por su auténtica función social.

Por tanto, la fundamentación de la investigación intertextual "Flores de otro mundo" reclama no solo una base científica coherente con el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea para la adquisición de las competencias básicas en la escolarización obligatoria, sino también una previsión reguladora de todas las instancias que afectan al centro educativo y al aula donde se realizan las intervenciones didácticas para que los saberes y las funciones se integren orgánicamente en procesos educativos con sentido vital. Tal es su humanismo. Es así como cabe combatir la problemática costumbre profesional del técnico especialista de enseñanzas monológicas, fragmentarias, de utilitarismo y eficacia inmediata por estar prefijadas desde patrones de control y competitividad. El cometido fundamental de esta investigación es, pues, emprender acciones propias de una educación humanista dentro del área de Lengua castellana y Literatura. Y dado que todavía existen pocos materiales didácticos sobre el tema que respondan genuinamente a este gran reto de remodelar las tareas de

comprensión y expresión de los aprendices con el fin de aprovechar su cognición conectiva y reflexiva, esta investigación ha optado por promover una didáctica de la intertextualidad que permita introducir la vida cotidiana de los aprendices en su mundo escolar y que cuente con sus intereses y gustos como principio significativo de la programación didáctica. A ello responde, pues, la decisión de profundizar en el desarrollo de las competencias básicas en el ámbito del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria tomando como elementos de interacción didáctica intertextual dos manifestaciones de hondo calado cultural: el cine y literatura; y, de modo concreto, la decisión de titular "Flores de otro mundo" a la tarea compleja que constituye el nodo de la investigación realizada en primer curso de Bachillerato, puesto que aúna un símbolo presente en el cuento *La flor de Lililá* y en la película *La novia cadáver* (las flores mágicas que hablan de otro mundo) para transmodalizar aquellos géneros en uno nuevo tan original como próximo a la informalidad de la vida cotidiana: el karaoke-fílmico literario, que en este caso tiene el mérito de ser producido por el ingenio y el artificio de los discentes implicados en dicha tarea. El binomio cine-literatura se convierte, por tanto, en la tríada cine-literatura-música, puesto que también, en atención a las investigaciones didácticas de Mª Isabel De Vicente-Yagüe (2008; 2012a, pp. 141-149; 2012b), de Guerrero y Cano (2009), de Escolar (2010) acerca de las convergencias educativas entre literatura y música, está demostrado que ello estimula en la infancia y aún más en la adolescencia la sensibilidad artística y el placer de inventar.

No hay que olvidar que los antecedentes empíricos de esta investigación proceden de aquella investigación que realicé con alumnos de segundo ciclo de Educación Primaria del CEIP "Nuestra Señora de Belén" de Murcia. Dada la efectividad previa en aquellas aulas de los materiales didácticos generados entonces y su revalidación en nuevos contextos de aprendizaje con la prueba empírica que le reporta este segundo ciclo de intervención en las aulas de Educación Secundaria, ha resultado viable extractar en el apartado 3.5 de este informe de investigación la estructura didáctica de un modelo depurado de investigación-acción para el acoplamiento metodológico entre las características esenciales de tales competencias y las características operativas de enseñanza-aprendizaje propuestas para promover la interacción de tales lenguajes imaginativos.

4.2.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Experimentar, analizar e interpretar el desarrollo curricular de las competencias básicas en primer ciclo de Educación Secundaria desde una metodología intertextual basada en tareas complejas entre cine y literatura que promuevan un aprendizaje integrado y actualizado con transferencia de conocimiento a su contexto vital.

2. Motivar al alumnado hacia la realización corresponsable de una tarea compleja que culmina en el reto de realizar y difundir karaokes fílmico-literarios creados imaginativamente por los alumnos.

3. Avanzar hacia la innovación en el área de Lengua castellana y Literatura con la integración curricular de las competencias básicas y las capacidades interpersonales, instrumentales y sistémicas-holísticas que estas brindan.

4. Analizar e interpretar la conexión curricular y la implicación de las competencias básicas en las tareas realizadas así como su nivel de desarrollo y la autoevaluación del alumnado al respecto a fin de promover un diagnóstico interno sobre las buenas prácticas educativas en competencias básicas.

5. Conectar en sus arquetipos un cuento de tradición oral con una película de cine actual dirigida al espectador juvenil para estimular en los aprendices la competencia narrativa (capacidad de fabulación) con expectativas significativas, humanistas e interculturales.

4.2.1.3. DISEÑO DE LA METODOLOGÍA Y DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

4.2.1.3.1. Metodología cualitativa de aprendizaje basado en tareas

En coherencia con la metodología y fases del antecedente de esta investigación referidas en el apartado 3.2.3.1 de este informe, esta nueva investigación se apoya en las

bases científicas de la *metodología cualitativa de la investigación-acción* sostenida por el sistema espiral de los ciclos de investigación-acción de Kemmis (1989) por el que en un primer ciclo el docente planifica la tarea en donde cobrarían sentido los objetivos de la investigación y se daría validez a la hipótesis que sostiene el problema de la investigación. Después de esto, se llevaría a cabo la intervención didáctica en el aula de acuerdo a lo planificado; y con todo, se podrían examinar los resultados obtenidos en el aprendizaje discente y hacer una reflexión de todo ello con el fin de confirmar la hipótesis de investigación o de reestructurarla según las necesidades educativas reales. En el segundo ciclo el docente revisa el plan de trabajo y plantea un nuevo plan que se llevaría a la práctica haciéndose posteriormente las reflexiones necesarias "con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión" (Latorre, 2003, p. 24). En este caso, el primer ciclo de investigación lo constituyó el plan metodológico llevado a cabo con el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria durante el curso 2010-2011, el cual constituye el antecedente inmediato de este segundo ciclo de investigación llevado a cabo con la misma metodología aplicada a discentes de primer ciclo de Educación Primaria durante el curso 2011-2012.

El proceso de exploración, intervención y reflexión analítico-interpretativa sobre los resultados sigue los pasos del modelo metodológico diseñado por Pedro Guerrero dedicado a integrar "la relación intertextual, la interpretación y participación activa en el aula, de modo que se pase de un lector semántico a un lector crítico" (Guerrero, 2008, p. 103): la fase de preparación, exploración o preanálisis para la planificación y recolección de datos previos sobre los participantes en la investigación; la fase de intervención en el aula para observar conforme a lo planificado; y la fase de análisis interpretativo de los datos y de conclusiones de la investigación cualitativa.

Conforme a las necesidades de la investigación, de modo puntual se ha combinado el método cualitativo con el cuantitativo para resolver la recogida de datos de la investigación por medio de un cuestionario inicial sobre las preferencias de los alumnos participantes en materia de cine y literatura así como un cuestionario final que sirvió como autoevaluación en competencias básicas a partir de los aspectos aprendidos durante la realización de la tarea compleja "Flores de otro mundo" ligada a la intertextualidad entre cine y literatura. Gracias a los resultados recogidos por medio de dichos instrumentos y a la extracción de promedios y valores estadísticos con el programa IBM® SPSS® Statistics 19

se han podido analizar e interpretar los gustos cinematográficos y literarios de los discentes, sus iniciativas creativas y su rendimiento en la adquisición de competencias básicas.

4.2.1.3.2. Fase de exploración

4.2.1.3.2.1. *Recolección de datos*

- Información sobre los participantes .- Mi primera acción exploratoria consistió en recabar información sobre el contexto sociocultural y el nivel de competencia curricular de cada uno de los alumnos que componían el grupo de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria del IES "Infante Don Juan Manuel" de Murcia que iba a participar en la investigación (Grupo "D", del cual yo era profesora responsable en el área de conocimiento de Lengua castellana y Literatura) a fin de adecuar el diseño de la tarea a la situación real de sus participantes en los planos cognitivo, académico y familiar.

- Cuestionario inicial sobre las preferencias de los participantes en materia de cine y literatura.- En afinidad funcional y estructural con el modelo investigador que había diseñado antes para segundo ciclo de Educación Primaria, mi segunda acción exploratoria se centró en recabar las ideas previas de los estudiantes sobre la temática propuesta por medio de un cuestionario inicial que serviría como instrumento de recogida de información acerca de los gustos y preferencias sobre cine y literatura de los alumnos del grupo "D" de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, al cual responderían en un encuentro previo con los alumnos. Los resultados que se obtuviesen permitirían tomar decisiones sobre la selección textual y las tareas intertextuales idóneas para fomentar el aprendizaje significativo, heurístico y constructivista durante la intervención didáctica. Las cuestiones y el protocolo analítico para analizar y valorar los datos de dicho cuestionario inicial constan en el apartado 4.2.1.5.3 titulado "Instrumentos de recolección de datos y de evaluación".

4.2.1.3.2.2. *Toma de decisiones sobre la tarea compleja*

Primera decisión: el foro de cine y literatura para el desarrollo de las competencias básicas.- Importa comenzar el itinerario didáctico del cultivo de las competencias básicas desde la realización de un foro en las aulas debido a dos motivos educativos: primero, que el cultivo de la oralidad en circunstancias de convivencia grupal y de convenio cortés para la aportación de opiniones en torno a centros de interés proporciona una situación auténtica de aprendizaje porque activa la espontaneidad comunicativa de los aprendices en contextos vitales cotidianos donde relaciona el mundo percibido en el cine y en la literatura con su mundo personal; segundo, porque el alumno siente que sus propias ideas, cultura y experiencias interesan a sus compañeros y que el saber no es un paquete de datos sino un conocimiento que se teje en diálogo y con la contribución de indagaciones singulares en las que pensamiento y sentimiento pueden ir enmadejados y es necesaria una educación en valores.

A fin de que sea gradual el proceso de acercamiento significativo a la educación fílmica y a la educación literaria que comienza a afianzarse con el pase y la lectura de obras selectas y con su comentario oral en grupo que culmina en la activación de una lectura intertextual, se decide que se produzcan tres foros con este orden: el foro cinematográfico para interesar a los adolescentes por la tarea con la motivación del placer de la imaginación audiovisual; el foro literario para aprender a disfrutar de la profundización en asuntos argumentales y estéticos próximos a los de la película pero en género diverso; el foro intertextual para activar la capacidad cognitiva de conexión entre los textos fílmico y literario recibidos y comentados.

- Segunda decisión: textos selectos para la lectura comprensiva y el foro.- Decidí nuevamente seleccionar solamente un texto cinematográfico y un texto literario para dichos foros, ya que, como se indica en el diseño metodológico de esta investigación (apartado 3.5.2.2), a la hora de desarrollar la capacidad de comprensión global es preferible emplear pocos textos y completos (una película y un cuento sobre los que los alumnos descubren coherencias e interpretan significados) antes que usar muchos fragmentos alusivos a una temática pero sin visión de conjunto ni de coherencia global.

Las preferencias de los alumnos mostradas en sus respuestas al cuestionario inicial demostraron que, conforme va entrando en la adolescencia, el gusto infantil por

la aventura y la diversión se irá atemperando a favor de otras emociones como el gusto por los misterioso y terrorífico y por el amor rebelde. Es por ello que escogí una película acorde con la educación emocional que demandan los propios alumnos: *La novia cadáver*, una comedia musical romántica producida y dirigida por el equipo de Tim Burton (Burton, T. & Abbate, A. (Productores) & Burton, T. & Johnson, M. (Directores), 2005) y patrocinada por Warner Bross, que procede de la adaptación de un cuento popular ruso-judío decimonónico y fue grabada artesanalmente durante años con marionetas y escenarios de maqueta real desde la minuciosa técnica de *Stop-Motion* (fotograma a fotograma) donde lo inanimado cobra vida y siguió el estilismo subversivo de una reivindicación del mundo de ultratumba que su director ya había iniciado en *Pesadilla antes de Navidad,* pues su guión, ambientación y banda sonora contrasta un mundo de los vivos grisáceo y egoísta con un mundo de los muertos lleno de colorido y celebración común, y se sustenta en tres temas tópicos en la trayectoria fílmica de su director: la desdramatización de la hora de morir, la afirmación tópica de que el amor es más fuerte que la muerte y el recordatorio de que lo monstruoso es una cualidad moral y no física (Solaz, 2003).

En esta nueva trayectoria decidí mantener como texto literario selecto el cuento maravilloso de tradición oral *La flor de Lililá,* el cual ya había empleado en la investigación correspondiente en segundo ciclo de Educación Primaria (remito al resumen expreso en el apartado 3.2.3.2.2 de este informe). *La flor de Lililá* es el título que de la versión castellana que recogió el folclorista Antonio Rodríguez Almodóvar (1988) sobre un cuento que a lo largo de su pervivencia internacional ha recibido títulos muy variados (Jiménez, 1990; López, 1991). Los motivos por los que se mantiene su selección para la investigación correspondiente a primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria son los siguientes:

- Su temática es similar a *La novia cadáver,* ya que ambas historias proceden del tópico de la prosopopeya del difunto, cuyas raíces míticas y clásicas ligan ambas obras a los arquetipos más profundos de la imaginación humana. Es más, en ambos casos los protagonistas han sido asesinados y reclaman justicia en el mundo de los vivos, y también existe un planteamiento maravilloso de la narración que recurre a objetos y palabras mágicas para establecer puentes de trascendencia entre la vida y la muerte. Por

tanto, la conjunción intertextual de esta película y este cuento da razón de ser a uno de los fundamentos de esta tesis doctoral: la reivindicación de los lenguajes artísticos en un foro intercultural que demuestra que la relación entre oralidad y escritura es hipertexual en su entramado y en su difusión (Ong, 1987), donde sobre el criterio de autoría prima el criterio más antiguo de la colaboración.

- La presencia nodal de un mismo texto literario permite vincular y contrastar resultados entre las experiencias didácticas desarrolladas en ambas etapas educativas, aprovechando la "clasicidad" de la literatura oral tradicional, cuyas obras siguen vigentes para cualquier edad y época debido a su aquilatada intensidad simbólico-alegórica y a su inmensa red extensional tanto en sus orígenes míticos con en sus versiones cruzadas en el mundo.

Tales vínculos me impulsaron a construir un análisis contrastivo de ambos textos en sus elementos narrativos y comunicativos fundamentales, el cual aparece en el anexo 2.18 de este informe investigador. Las razones didácticas de dicho análisis constan en el apartado 4.2.1.5.1 de este informe donde consta la descripción del mismo como instrumento de la investigación. Al igual que en el caso del análisis contrastivo con los textos elegidos para el nivel de 2º ciclo de Educación Primaria, he seguido las consideraciones de Sánchez Corral sobre la competencia narrativa, y por tanto he recurrido a criterios actanciales, antropológicos y contextuales para saturar tal comparación y escarbar en sus "mitemas", es decir, en las hiperestructuras ficcionales que siguen presentes en el inconsciente colectivo y tienen alcance antropológico universal. Como en el caso anterior, se contrastan aquí dos textos distantes en el tiempo, en el género formal y en el argumento, los cuales, sin embargo, guardan correspondencias profundas en el género temático y en la perspectiva ética que le interesaba mostrar a sus autores. El aprovechamiento de las conexiones posibles entre tal película y tal cuento permitirá elucidar las correspondencias culturales entre épocas, lugares y valores que ambos reportan. *La novia cadáver* y *La flor de Lililá* son dos obras de signo cruzado: la película comporta un viaje significativo de los aprendices desde lo que conocen (lo nuevo) hacia lo que no conocen (lo antiguo) y el cuento trae la ruta inversa, es decir, el trayecto de lo antiguo a lo nuevo para valorar la herencia recibida de antaño y estimular el compromiso con su preservación.

Al igual que ocurre con el análisis contrastivo efectuado entre *Up* y *La flor de Lililá,* también el análisis entre *La novia cadáver* y *La flor de Lililá* demuestra que en ambas narraciones (audiovisual y literaria) funcionan los esquemas permutacionales que Propp (1977) estableció en *Morfología del cuento* como inventario de metaestructuras narratológicas de la cuentística popular. Esta nueva confirmación da cuenta de que tales categorías metaestructurales permiten expandir la educación en la competencia comunicativa con estrategias intertextuales válidas para comprender el significado global de tales obras en conexión y para inspirar hacia la creatividad con "binomios fantásticos" (Rodari, 1981) cuya lógica invita a inventar por parejas interdependientes y secuencias recíprocas.

- Tercera decisión: educar en la competencia narrativa para la vida por vía de la transmodalización intermodal heterodiegética (de la película y el cuento al karaoke fílmico-literario).- Decidí aprovechar este cuento y esta película como ejemplos oportunos para emprender una didáctica de la competencia narrativa indisociable del fondo vital que justifica las competencias básicas, de acuerdo con las ideas de Benjamín, de Sánchez Corral y de Savater enunciadas en el apartado 3.5.2.2 de este informe sobre el valor humano genuino del arte de narrar, ya que fabular es una necesidad antropológica de sublimación de la existencia propia y colectiva para superar problemas con la esperanza iniciática y proyectiva que enhebra la imaginación que inventa mundos.

Entendida desde un enfoque hipertextual, la educación intertextual en cine y literatura ha de impulsar, tal y como recomienda Genette (1989), acciones transmodalizadoras entre géneros que exciten la imaginación obrando conexiones entre lo dispar en la lectura (como puede ser la heterodiégesis propia de obras con argumentos diferentes que no obstante detentan arquetipos comunes) y en la escritura creativa a partir de intertextos (donde la heterodégesis se halla en la obra de recreación libre con respecto a los contenidos de sus referentes de inspiración). Proponer que los alumnos inventen sus propias historias a partir de las historias de fondo común y trazado diverso en argumentos, épocas y géneros que han sido leídas y comentadas en clase implica también contar con su intertexto lector (Mendoza, 2001) particular para asociar el mundo ajeno con su mundo y recrear la realidad con libertad para expresar y vencer en la narración aquellos problemas que les afectan. En el caso del alumnado de primer

curso de Educación Secundaria, tales historias deberían expresarse en verso para facilitar su transposición final al género informal de la canción inserta en karaokes. Y al igual que ocurría en segundo ciclo de Educación Primaria, a estos también se les propone la tarea de ilustrar sus narraciones secuenciadas a fin de que los dibujos sean el fondo visual de los karaokes generados.

Es importante la decisión de que, a diferencia de que en Educación Primaria el montaje digital del álbum ilustrado lo hubieran hecho adultos y no niños, sean ahora los propios alumnos de Educación Secundaria Obligatoria quienes realicen la digitalización de sus obras audiovisuales así como las coloquen en la Web, pues la psicología genética permite advertir que, en el caso de hacer películas, conviene iniciar esta práctica a partir del primer ciclo de Educación Secundaria, pues los niños de segundo ciclo de Educación Primaria todavía poseen un pensamiento integrado y un interés por el mundo exterior y por elementos concretos que les impide alcanzar conciencia madura de su propia perspectiva, mientras que a partir de los 11 años empiezan a desarrollar la capacidad de abstracción lógica y de conciencia subjetiva de su mundo interior y el de los demás, lo cual les permite salirse de sí mismos y adoptar para cada película un nuevo punto de vista. Y es realmente a partir de los 13 años cuando son capaces de realizar por sí mismos una película: "Si se da a los alumnos la oportunidad de realizar una película, sólo los adolescentes de trece a quince años tratarán en realidad de utilizar los recursos propios del lenguaje cinematográfico" (Peters, 1961, p. 81).

Es por eso que la confección de películas la hemos propuesto en la etapa de Educación Secundaria y que en el caso de 1º de ESO ha ido ligada al ordenamiento de dibujos sucesivos en un karaoke. Lo mismo ocurre con la comprensión razonada de películas: "Hacia la edad de trece años, y a condición de que el sujeto tenga ya cierta costumbre del cine, la comprensión de la película apenas ofrece dificultad" (Peters, 1961, p. 81).

- Cuarta decisión: difundir en la comunidad educativa y en la Web los karaokes fílmico-literarios creados por los alumnos y los materiales didácticos sobre la película y el cuento de inspiración.- Con el debido asesoramiento digital por parte de Mª Teresa González Valverde, decidí componer la página Web "Flores de otro mundo CCC" con tres propósitos: primero, albergar en ella todos los materiales didácticos que

los alumnos de primer curso de ESO necesitaran para progresar en la tarea compleja y lograr finalmente crear karaokes fílmico-literarios en pequeños grupos de trabajo; segundo, ubicar allí todos los karaokes creados por tales alumnos; tercero, establecer enlaces a un "glog" o póster digital donde también se ubicarían los karaokes para que su presentación fuera más visible y atractiva, así como también establecer enlaces a la página Web "Cadáver exquisito CCC" que contendría las obras creativas creadas por los alumnos de segundo curso de ESO en el marco de la misma investigación sobre competencias básicas a partir del cuento *La flor de Lililá* y la película *La novia cadáver.* El hecho de difundir sus obras creativas en la Web fomenta la autoestima del alumnado y la función social de su aprendizaje escolar en contextos no formales e informales.

- Formulación de la tarea compleja.- La ideación de una tarea compleja a partir de la conexión cine-literatura que dote de sentido "orgánico" (cohesionado, funcional, integrado y holístico) al conjunto de la intervención didáctica para dinamizar un aprendizaje para la vida a través de la adquisición de las competencias básicas queda formulada en estos términos:

> Crear y difundir obras narrativas personales realizadas por cooperación grupal a través de la lectura comprensiva, interpretativa e intertextual de un texto literario antiguo (un cuento tradicional) y otro cinematográfico reciente (una película de animación) y del posterior trabajo imaginativo que consiste en la trasmodalización intermodal heterodiegética de tales textos de cine y literatura en conexión a fin de conseguir hipertextos narrativos personales en un género nuevo donde también interactúan imágenes y letras: karaokes fílmico-literarios que deben contener los microrrelatos en verso y los dibujos ilustrativos de sus secuencias elaborados por todos los alumnos de la clase. Tales karaokes serán compendiados en una página Web y en un glog para fomentar la difusión de tales obras y de sus respectivos materiales didácticos en la comunidad educativa.

Esta tarea compleja está compuesta por las siguientes tareas integradas:

Tarea compleja				
Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
Foro cinematográfico	Foro literario	Foro intertextual cine-literatura	Creación de karaokes fílmico-literarios	Digitalización y difusión de los karaokes en la Web

Al igual que ocurrió en la toma de decisiones de la investigación realizada en segundo ciclo de Educación Primaria, mi determinación en esta investigación destinada a primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria es que en cada una de las tareas integradas se produzcan actividades comunicativas de comprensión y expresión oral y escrita y se integren los lenguajes verbal e icónico. Sin embargo, a diferencia del mencionado antecedente de la etapa de Educación Primaria, donde las tareas 1, 2, 3 y 4 tuvieron como agentes a los alumnos, mientras que la tarea 5 fue labor docente posterior a la intervención didáctica, la decisión tomada aquí es diferente, pues sí se quiere implicar a los alumnos en la digitalización y difusión de los karaokes en la Web.

4.2.1.3.2.3. *Conexión curricular*

La conexión curricular que compete a este apartado se halla en el anexo 2.18 de esta memoria de investigación. A continuación se ofrecen los razonamientos ligados a las decisiones tomadas para su elaboración.

Por el hecho de que el propósito fundamental de esta investigación es el desarrollo de las competencias básicas con el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (2 grupos, de 1º y 2º curso respectivamente), y dado que el currículo vertebra en áreas de conocimiento, se procede a realizar prioritaria y pormenorizadamente la conexión competencial que concierne al área de conocimiento de Lengua castellana y Literatura.

Para ello, si bien se ha considerado la delimitación introductoria de las competencias básicas dada por la LOE y las generalidades sobre la "contribución del área al desarrollo de las competencias básicas" dispuestas en el Decreto nº 291/2007 de 14 de septiembre (BOE de 24 de septiembre, página 27182) por el que se establece el

currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, lo cierto es que, de modo específico, se ha planteado tal conexión de acuerdo con las referencias expresas en el anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE de 5 de enero de 2007), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, al cual remite el artículo 5 del citado Decreto nº 291/2007 por estar allí fijadas y desglosadas la descripción distintiva y la finalidad de cada una de las competencias básicas en relación con cada una de las áreas de conocimiento del currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Así que, tal y como se indica en dicho anexo I, es en tales áreas donde han de buscarse los referentes que permitirán el desarrollo de las competencias en esta etapa.

La conexión curricular de las **competencias básicas** se ha efectuado de acuerdo con las referencias expresas en el anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre; BOE de 5 de enero de 2007), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Véase que, dado que la redacción del texto del anexo I Real Decreto 1631/2006 es argumentativa, decidí modificar su sintaxis (respetando su semántica) para convertir los aspectos curriculares conectados en una enumeración lógica.

La conexión curricular de **objetivos, contenidos y criterios de evaluación** implicados en esta intervención didáctica, según lo dispuesto en el Decreto nº 291/2007 de 14 de septiembre (BOE de 24 de septiembre, página 27238-27251), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Téngase en cuenta que tanto los objetivos como los contenidos seleccionados buscan asegurar el desarrollo de las competencias básicas, y que los criterios de evaluación sirven como indicadores de logro para valorar el progreso de su adquisición. Es por ello que sigo el consejo de Escamilla (2008: 134-135) relativo a explicitar las competencias básicas que se cumplen en cada objetivo y criterio de evaluación, pues con ello se constata la sistematicidad, el rigor y la coherencia de esta conexión curricular.

4.2.1.3.3. Fase de intervención: estrategias de actuación y cronograma

4.2.1.3.3.1. *Estrategias de actuación*

La tarea compleja requiere tres fases de intervención intertextual:

Primera fase: lectura comprensiva e interpretación oral

1) Presentación y pase de la película *La novia cadáver* en aula de recursos audiovisuales.
2) Foro sobre la película *La novia cadáver* con guía de comprensión temática.
3) Presentación y lectura en voz alta del cuento *La flor de Lililá* con apoyo de documento impreso
4) Foro sobre el cuento *La flor de Lililá* con guía de comprensión temática.
5) Foro de interpretación intertextual sobre *La novia cadáver* y *La flor de Lililá.*

Segunda fase: organizadores previos y modelos textuales para la creación

6) Lectura de textos relacionados temática y genéricamente con el proceso de la creación fílmico-literaria posterior y apreciación de sus características.
7) Mostración de modelos textuales de la tipología discursiva correspondiente a la obra creativa discente y apreciación de sus características.

Tercera fase: invención por transmodalización intermodal heterodiegética

8) Invención grupal de una obra creativa icónico-verbal con medios informáticos a partir de intertextos fílmico-literarios: el karaoke fílmico-literario.
9) Revisión grupal de los textos inventados (lectura y corrección de errores expresivos).
10) Inclusión de todos los karaokes fílmico-literarios en un paratexto digital común (la página Web "Flores de otro mundo CCC").

4.2.1.3.3.2. *Cronograma de tareas*

La tarea compleja consta de 14 sesiones: 10 sesiones para la intervención en el aula, 2 para la fase exploratoria y otras 2 para la fase de conclusiones. Tal previsión es realista en función del cumplimiento de plazos en el suministro de materiales didácticos tanto por parte de la profesora como por parte de los alumnos.

Secuenciación			
Fase	**Sesión y Fecha**	**Grupo y duración**	**Descripción de actividades y lugar**
EXPLORACIÓN	1ª Enero 2012	Profesora de 1º ESO	Recolección de información sobre los participantes y disposición del calendario de actuaciones. *En el departamento de Lengua castellana y Literaturas.*
	2ª Enero 2012	1º ESO: 20 min.	Cuestionario inicial sobre las preferencias de los participantes en materia de cine y literatura. *En el aula de referencia*.
INTERVENCIÓN	1ª Febrero 2012	1º ESO: 90 min.	Presentación y pase de la película *La novia cadáver*. *En el aula de referencia*.
	2ª Febrero 2012	1º ESO: 55 min.	Foro sobre la película con guía temática. *En el aula de referencia*.
	3ª Febrero 2012	1º ESO: 55 min.	Presentación y lectura del cuento *La flor de lililá.* Foro sobre el cuento con guía temática. *En el aula de referencia*.
	4ª Febrero 2012	1º ESO: 55 min.	Foro de investigación intertextual sobre la película y el cuento. Lectura y análisis de un cuento de Roal Dahl y anuncio de la tarea compleja. *En el aula de referencia*.
	5ª Febrero 2012	1º ESO: 55 min.	Lectura de intertextos de la película y del cuento. Investigación por equipos y puesta en común. *En el aula de referencia.*
	6ª Marzo 2012	1º ESO: 55 min.	Explicación de la tarea compleja "Flores de otro mundo", entrega de materiales didácticos y conformación de grupos de trabajo. *En el aula de referencia. Trabajo investigador para casa.*
	7ª Marzo 2012	1º ESO: 55 min.	Trabajo en grupos con cuadernillo de materiales didácticos: acopio de datos investigados sobre la flor asignada / acuerdos sobre la invención del cuento en verso / trabajo para casa: redacción grupal del cuento. *Lo inician en el aula de referencia y lo acaban en casa*.
	8ª Marzo 2012	1º ESO: 55 min.	Trabajo en grupos con cuadernillo de materiales didácticos: lectura y revisión de cuentos inventados / encomienda de storyboard.

			Lo inician en el aula de referencia y lo acaban en casa.
	9ª Marzo 2012	1º ESO: 55 min.	Trabajo en grupos con cuadernillo de materiales didácticos: entrega del storyboard e inicio del montaje digital del karaoke. *Lo inician en el aula Plumier y lo acaban en casa.*
	10ª Abril 2012	1º ESO: 55 min.	Trabajo en grupos: entrega de karaokes en formato digital y su ubicación en la Web. *En aula Plumier.*
CONCLUSIONES	1ª Abril 2012	1º ESO: 55 min.	Entrega de informe final (con autoevaluación en competencias básicas) Visualización e interpretación musical de los karaokes fílmico-literarios enlazados a la página Web "Flores de otro mundo CCC" y al glog homólogo. Cuestionario final sobre la experiencia didáctica realizada y la autoevaluación en competencias básicas. *En el aula de referencia.*
	2ª Mayo-junio 2012	Profesora de 1º de ESO	Valoración de la experiencia didáctica. *En el Departamento de Lengua castellana y Literatura*.

IV.2.1.3.4. Fase de presentación, discusión e interpretación de los resultados

En conformidad con las estipulaciones modélicas del diseño metodológico general referido a la fase de presentación, discusión e interpretación de resultados que figura en el apartado 3.5.4 de este informe de investigación, enumero a continuación los aspectos que se determina tratar en el apartado 4.2.1.7 correspondiente al análisis de resultados de la presente investigación dedicada a primer curso de Educación Secundaria Obligatoria:

- Presentación de los resultados y análisis interpretativo del **cuestionario inicial.**
- Presentación de resultados y análisis interpretativo del **cuestionario final** de autoevaluación discente en competencias básicas.
- Comunicación de resultados por medio de la **digitalización y difusión en la Web** del trabajo creativo de los alumnos.
- Presentación de resultados y análisis interpretativo de la **tarea compleja**.
- Análisis e interpretación del **nivel de desarrollo de las competencias básicas** en la investigación intertextual entre cine y literatura, que atenderá a los resultados de la

conexión curricular, del diagrama de las competencias implicadas en las tareas y del diagrama de desarrollo de cada una de las competencias básicas.

4.2.1.4. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Esta experiencia educativa se desarrolló con alumnado del IES "Infante Don Juan Manuel", un centro público que está situado en una zona céntrica de la ciudad de Murcia. El contexto socio-económico de los miembros de su comunidad educativa es de nivel medio-alto. El centro es conocido por su elevado rendimiento académico e iniciativas innovadoras. De hecho, en el curso 2010-2011 mereció el prestigioso premio "Marta Mata" y en el curso 2011-2012 recibió el Sello AEVAL de excelencia educativa europea según el modelo EFQM por su sistema de gestión de calidad de la enseñanza (es el único centro educativo de la Región de Murcia que lo posee). Es también el primer centro de la Región donde se implantó hace cuatro años el plan experimental del Bachillerato de Investigación y los resultados que ha obtenido desde entonces son excelentes. Por lo demás, se trata de un centro donde se incentiva mucho la innovación educativa y la atención a las altas capacidades, y que cuenta con pocos alumnos conflictivos y con escaso índice de inmigrantes y de alumnos con necesidades educativas especiales. A ello se añade que la filosofía del centro es promover una enseñanza de calidad entre sus alumnos atendiendo a la singularidad intelectual de cada uno; sin olvidar que este instituto dispone de un plan específico de convivencia para regular los problemas discentes y docentes con racionalidad dialogante con el que logra un ambiente de trabajo adecuado para transmitir conocimientos y valores democráticos.

Los alumnos de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria que han participado en esta investigación pertenecen al grupo "D" de dicho nivel, del cual yo fue profesora responsable en el área de conocimiento de Lengua castellana y Literatura durante el curso 2011-2012, pues imparto docencia desde el departamento correspondiente en este IES desde 2009-2010. Son 27 los alumnos (10 chicas y 17 chicos) que han participado en la intervención didáctica de la investigación intertextual entre cine y literatura denominada "Flores de otro mundo". Las características que presentaban tales estudiantes y que han sido tenidas en cuenta a la hora de llevar a cabo nuestro estudio son las siguientes: curiosamente, y a diferencia de la tendencia generalizada que hay en los centros educativos de Educación Secundaria de la Región de

Murcia, en este grupo no hay ningún alumno procedente de otro país. En este sentido, el contexto cultural de esta intervención es muy distinto al que había en la intervención aplicada con alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria, puesto que en aquel caso un 30 % del alumnado provenía de otros países y la riqueza multicultural era un beneficio para la investigación.

También sucede que en este grupo había muy pocos casos de alumnos con necesidades educativas especiales. Concretamente, había un alumno con diagnóstico de ACNEAE, una alumna con trastorno hipercinético leve que, no obstante, seguía la clase normal sin necesidad de adaptaciones curriculares significativas, y cuatro alumnos diagnosticados con altas capacidades, un número muy elevado con respecto a los grupos de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de dicha Región. Este dato concuerda con el perfil del proyecto educativo de este Centro cuya determinación es promover la excelencia educativa y, en especial, la del alumnado del programa de altas capacidades, al cual pertenezco y del que puedo afirmar que procede con gran rigor psicopedagógico en el estudio y asesoramiento de cada caso diagnosticado en este Centro.

Los alumnos del grupo "D" de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de este Instituto son, en general, aficionados a la lectura tanto por motivación propia como por motivación extrínseca, dado que sus padres son personas con estudios de grado medio o superior -y no pocos pertenecientes al gremio del profesorado de enseñanza primaria, media y superior- y tanto su actitud cultural como su apoyo constante a sus hijos ha dado fructificado positivamente. Uno de los efectos de la afición lectora, y en especial lecto-literaria, de estos alumnos es que muestran un vocabulario rico y una capacidad notable de estructuración sintáctica de sus discursos personales. Otro es que, como bien afirmaba Azorín en su ensayo "El arte de leer" inserto en *Estética y política literarias* (Azorín, 1963, pp. 1160-1164) acerca del poder de investigación que inspira la lectura de buena literatura, en estos alumnos se han despertado dos capacidades: la curiosidad y el reto, de suerte que lo incierto y lo difícil constituye para ellos más un estímulo que una desazón. Eran chicos y chicas inquietos y muy interactivos sin llegar a ser disruptivos, pues a la hora de estudiar la mayoría se aplicaba a ello sin dilación. Con tales circunstancias generalizadas, era de esperar que de los 27 alumnos que forman este grupo solamente uno repetía curso.

Por todo ello, cabe afirmar que el estadio cognitivo de este grupo era muy interesante para investigar la idoneidad de la hipótesis de trabajo de esta investigación con tal ciclo de aprendizaje, pues, aunque no pocos alumnos todavía son niños, en tal edad (11-12 años) está justificado trabajar el desarrollo óptimo de las competencias básicas porque ya se detentan razonamientos de causalidad lógica que procuran la expansión reflexiva de la indagación en lo abstracto, de la visión integradora de lo disperso y del sentido crítico ante el conocimiento. Más que nunca, en la edad del paso a la pubertad los alumnos necesitan aprender a afianzar normas y valores de socialización democrática. Estos alumnos a caballo entre la infancia y la adolescencia deben encontrar en el mundo escolar ocasiones para afirmarse personalmente y participar cooperativamente en grupos de trabajo, de modo que las tareas cooperativas y lúdicas son muy recomendables para su educación, especialmente aquellas en las que la competencia en comunicación lingüística desempeña una función primordial. No hay que olvidar que ya se ha afianzado ostensiblemente en su mente el discernimiento entre imagen y realidad, de modo que es menor la manipulación que pueden recibir de los medios audiovisuales y mayor su posibilidad de apreciar las formas estéticas que hoy se procesan a través de las TIC. El cine es el recurso artístico y educativo idóneo para lograrlo, más aún si es recibido por los alumnos buscando conexiones con otras artes y, en especial, con una de las más imaginativas, la literatura, cuya lectura significativa y escritura creativa les dan la oportunidad para mezclar la cultura ajena con la suya desde la calidad educativa que mejor define toda competencia humana: el enfoque creciente de su propia perspectiva.

4.2.1.5. INSTRUMENTOS

4.2.1.5.1. Instrumentos didácticos de la tarea compleja

- **Presentación y guía del cine-forum de la película *La novia cadáver*** (2.6).- Se presenta esta obra dirigida y producida por Tim Burton en su proceso de creación y en su temática con fotografías ilustrativas e indicación de la Web oficial de la misma. La guía del cine-forum detenta 62 preguntas repartidas en tres unidades temáticas de modo semejante a la guía que fue planteada en los antecedentes de la investigación dirigidos a segundo ciclo de Educación Primaria. En este caso, se dedican 11 cuestiones para la

presentación de la historia y los personajes, 37 cuestiones para el análisis comparado de relaciones de las personas con otros seres (10 para personas-entorno, 7 para personas-otras especies, 9 para vivos-muertos, 11 para relaciones interpersonales), y 14 cuestiones para la reflexión sobre las cualidades del héroe, el tema central y la moraleja.

- **Presentación, texto y guía del libro-forum del cuento *la flor de Lililá*** (Anexo 2.8).- Se presenta esta obra tradicional y anónima en su proceso de transmisión cultural en el folclore internacional y en su temática con añadidura de su texto para facilitar su acceso. La guía del cine-forum detenta 27 preguntas repartidas en unidades temáticas de modo semejante a la guía que fue planteada en los antecedentes de la investigación dirigidos a segundo ciclo de Educación Primaria. En este caso, se dedican 9 cuestiones para la presentación de la historia y los personajes, 7 cuestiones a la relación con otros textos, mitos e historias, y 11 cuestiones para la reflexión sobre las cualidades del héroe, el tema central y la moraleja.

- **Guía del foro intertextual entre *La novia cadáver* y *La flor de Lililá*** (Anexo 2.10).- Esta guía detenta 19 preguntas que, en cohesión metodológica con la guía correspondiente habilitada en el antecedente inmediato de la investigación centrado en la etapa de Educación Primaria, también han sido repartidas en cuatro unidades temáticas. En este caso, se dedican 4 cuestiones al recuento de personajes y objetos con rasgos comunes, 4 cuestiones a la comparación de lugares y motivos, 10 cuestiones a la comparación de los personajes y de los argumentos y una cuestión a la elección de preferencias sobre la obra.

- **Intertextos de *La novia cadáver*: Imaginación escrita y audiovisual** (Anexo 2.12).- Aquí se hallan varios instrumentos de trabajo en el aula unidos por su pretensión de estimular la comprensión intertextual de la invención y composición de película de Tim Burton. Son varios los epígrafes integrados: “la inspiración: un cuento legendario”, que presenta y recoge el texto del cuento popular “La novia muerta”; “El tópico de la novia difunta en la literatura” con menciones expresas a la literatura hispánica y de otros países; “La visión de ultratumba en otras películas de Tim Burton” acompañado de ilustraciones fotográficas; “Pinturas y creaciones sobre el más allá: de lo tétrico a lo simpático” también ataviado de ilustraciones y enlaces a la Web; y “Estudio comparativo intertextual” entre el cuento inspirador y la película.

- **Intertextos de *La flor de Lililá*: mitos, versiones y adaptaciones. Estudio comparativo** (Anexo 2.13).- Aquí se ubican los instrumentos de trabajo en el aula que contribuyen a la activación conjunta de la comprensión textual del citado cuento anónimo y de la cognición conectiva intertextual sobre su proceso cultural de transmisión por vía de mitos, de otras versiones orales en el mundo y de adaptaciones literarias por parte de prestigiosos autores. Son varios los epígrafes integrados: "Concomitancias mitológicas de *La flor de Lililá*" con breves alusiones a mitos de la antigüedad provenientes de Irán, Egipto y Grecia; "Versiones populares anónimas de *La flor de Lililá*" con inclusión de un texto ejemplar ("La flor del Aguilar"); "Adaptaciones literarias de *La flor de Lililá*" con inclusión de textos selectos ("El hueso cantor" de los hermanos Grimm y un fragmento de la novela *Lágrimas* de Fernán Caballero); y "Estudio comparativo intertextual" entre los pasos y elementos narrativos de los textos aportados literarios aportados en tal anexo (ficha y solucionario).

- ***Flores de otro mundo:* tarea creativa y de autoevaluación para 1º de ESO (Cuadernillo de trabajo)** (Anexo 2.14).- Sin duda, este es el documento más entramado, nutrido e imprescindible de todos los que se incluyen como instrumentos didácticos de la tarea compleja. Es por ello que, en sí mismo, constituye un cuaderno didáctico del alumno que fue entregado de modo individual en soporte de papel y que también fue colgado con desgloses en la página Web "Flores de otro mundo CCC" para acceder con mayor facilidad y recursividad a los dominios audiovisuales enlazados y a las instrucciones que requerían el ejercicio de competencia digital por parte de los estudiantes. Su función central es doble: inducir hacia la creatividad personal y promover la autoevaluación del propio aprendizaje.

El primero de sus contenidos es la presentación de la tarea creativa (creación de un karaoke fílmico-literario por un proceso de ideación, composición, revisión y digitalización que finalmente se difunde en la Web) y de los instrumentos didácticos que deben emplearse en su consecución. Estos son expuestos en dicho cuadernillo con el criterio secuencial que sigue estos puntos:

1. Instrucciones y materiales para realizar la historia cómica en verso.- Su proceso requiere seis tareas sucesivas: primera, la investigación en libros y páginas Web sobre la

nueva flor de la historia cómica; segunda, el reparto del texto de *La flor de Lililá* para transformarlo en una historia en verso; tercera, las decisiones sobre los elementos de la historia cómica de la nueva flor; cuarta, la formulación de hipótesis fantásticas para imaginar; quinta, la composición de la estructura narrativa de la nueva historia cómica; sexta, la escritura de los pareados con modelo de composición textual.

2. Instrucciones y materiales para realizar el storyboard.- Incluye definición e ilustración visual con fotogramas de *La novia cadáver* los tipos fundamentales de plano y de ángulo cinematográfico, así como una ficha con plantilla y modelo textual para la composición de un storyboard a partir de los pareados inventados.

3. Instrucciones y materiales para hacer el karaoke.- Incluye definición y formulación procesual de las actividades implicadas: primera, elección de bases musicales de karaoke; segunda, adaptar la letra de la historia en pareados a la base musical del karaoke; tercera, la creación del vídeo-karaoke.

4. Instrucciones para subir el karaoke a YouTube

5. Instrucciones para enlazar el karaoke al glog correspondiente.

6. Informe de autoevaluación del grupo de trabajo.- Consta de un informe individual donde cada alumno entregará su autoevaluación en competencias básicas a través de las tareas realizadas y de un informe grupal elaborado por el secretario de cada grupo de trabajo a partir de fichas donde recoge datos aportados sobre la descripción de la flor con los cinco sentidos, las ideas constructivas para transformar el cuento y para componer una historia inventada por convergencia entre el cuento y la película trabajados así como en atención a su propio intertexto lector; la adaptación de la historia a la música del karaoke; la realización de este con Windows Movie Maker; la subida del Karaoke a YouTube y su enlace con el glog "Flores de otro mundo CCC"; y la autoevaluación de cada miembro en la tarea compleja y la aportación de motivos justificativos.

- Análisis contrastivo de los elementos narrativos y comunicativos de la película y del cuento.- El análisis contrastivo de *La novia cadáver* y *La flor de Lililá* aparece en el anexo 2.18 de este informe investigador. Se muestra que textos distantes en el tiempo y distintos en su semiosis guardan importantes concomitancias semánticas en su fondo ético, su género temático, sus intertextos y arquetipos interculturales. Sus criterios comparativos narratológicos y comunicativos son los siguientes: la temática, el género formal, el subgénero narrativo, el motivo argumental, los arquetipos espaciales, el carácter del protagonista así como de los antagonistas y sus respectivos ayudantes (personas y cosas), la invención, la transmisión, los valores y los intertextos motivados ya sea por mitos implícitos, por similitud argumental o por indagación intercultural.

Por ello, con tal análisis se sustenta la idoneidad didáctica de la conjunción de dichas obras en la tarea compleja prevista en la medida que existe afinidad o complementariedad isotópica entre ambas y es factible el planteamiento coherente de una guía de reflexión para el foro y la viabilidad imaginativa y verbal de una transmodalización heterodiegética de ambas mezcladas con libertad para crear otra obra nueva y distinta.

4.2.1.5.2. Instrumentos de registro de tareas

- **Grabadora de audio y cámara fotográfica**.- Su uso ha sido necesario para registrar mediante grabación de voz en mp3 las opiniones de los alumnos en los foros cinematográfico, literario e intertextual y para hacer las fotografías necesarias de los dibujos realizados por los alumnos a modo de storyboard para la composición secuencial del karaoke con la inclusión de dichas fotografías en Movie Maker.

- **Ordenador e Internet**.- Su uso ha sido necesario para componer y registrar en Word los textos verbales ideados por los alumnos y para registrar o maquetar imágenes recurrentes creadas por sí mismos, tomadas de la realidad o importadas de Internet. Igualmente, entre los servicios mediáticos de Internet, la Web de YouTube ha servido como depósito de dichos vídeo-karaokes.

- **Difusión digital de las obras creativas (karaokes fílmico-literarios) y los materiales didácticos de 1º de ESO: la página Web *Flores de otro mundo CCC* y el glog homólogo. Conformación y evaluación** (Anexo 2.16).- Se reúnen en este anexo tres contenidos sobre el tema que enuncia: el primero es la conformación de la página Web "Flores de otro mundo CCC", donde a la indicación de la dirección electrónica donde puede ser consultada se añade la explicación pormenorizada de todos los contenidos integrados a los que da acceso a través de su directorio principal, los cuales van complementados con imágenes de pantalla de cada lugar; el segundo es la conformación del glog "Flores de otro mundo CCC", donde a la indicación de su dirección electrónica se añaden breves precisiones sobre su presencia digital; el tercero se dedica a la evaluación discente sobre la aportación de esta Web al proyecto "Cadáver exquisito CCC", donde, junto a los diagramas que presentan con exactitud todos los datos de incumbencia, se añade la representación gráfica de su análisis estadístico y el registro de las opiniones que los alumnos participantes dejaron escritas en la sección de evaluación de la Web en cuestión.

4.2.1.5.3. Instrumentos de recolección de datos y de evaluación

- Cuestionario inicial sobre las preferencias de los participantes en cine y literatura.- En el anexo 2.1 se localiza el cuestionario inicial realizado con los alumnos de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. De las 15 cuestiones redactadas, 10 (75%) demandan información doble de tipo cuantitativo por respuesta cerrada (sí/no) y cualitativo por respuesta abierta (el por qué). Las 5 cuestiones restantes (25%) se formulan en modalidad multiopcional, de las cuales 3 piden respuesta cerrada, y 2 permiten respuesta abierta, ya que se puede especificar "otros". Por tanto, su estructura es similar en todos sus términos a la formulada en la investigación antecedente realizada con alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria y los contenidos de las preguntas son en gran medida semejantes, de modo que esta homología estructural y temática permitirá establecer comparaciones estadísticas entre la investigación llevada acabo en ambas etapas.

- Cuestionario final para el alumnado de primer ciclo de ESO: autoevaluación.- En el anexo 2.4 está el cuestionario final destinado a que el alumnado de los dos cursos de

primer ciclo de ESO participantes en esta investigación se autoevalúen en competencias básicas traducidas a través de cuestiones que giran en torno a su conciencia de aprendizaje relativa a la realización de la tarea compleja. De las 40 cuestiones formuladas, el 100 % demanda respuesta única entre tres posibilidades de elección sobre el grado de aprendizaje logrado (mucho/poco /nada), pues combinar datos efectivos sobre la asimilación de las competencias básicas con la metacognición lograda por parte de los encuestados. Tales cuestiones se asemejan a las que fueron formuladas en su día con formato estadístico de escala Likert para ser respondidas por las profesoras responsables de los grupos de tercer y cuarto curso de Educación Primaria que participaron en la investigación que antecedió a la que aquí se refiere.

- **Conexión curricular (primer curso de ESO)** (Anexo 2.19).- La conexión curricular contempla dos secciones expositivas: la primera refiere la relación de aspectos puntuales de cada una de las competencias básicas que entran en vigor con la realización de las distintas tareas integradas en la tarea compleja "Flores de otro mundo"; la segunda muestra los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación correspondientes a la legislación vigente para primer curso de ESO que se dinamizan a través de la realización de dicha tarea, y relaciona objetivos y criterios de evaluación con las competencias básicas indicando qué competencias básicas inciden en cada uno de los objetivos y de los criterios de evaluación implicados.

4.2.1.5.4. Instrumentos de análisis y valoración de datos

- **Portafolio docente**.- Su utilidad principal ha sido contener un diario de seguimiento de la intervención didáctica concerniente a la tarea compleja, el cual se ha construido con anotaciones procesuales de tipo analítico y valorativo sobre la observación de mi propia intervención docente en el aula y su influencia en la motivación y aprendizaje competencial de los discentes participantes.

- **Diagramas descriptivos de las competencias implicadas en las tareas** (Anexo 2.21).- Ofrece un diagrama para cada una de las tareas integradas en la tarea compleja que cubre la intervención didáctica intertextual entre cine y literatura "Flores de otro mundo" (foro cinematográfico, foro literario, foro intertextual y creación de un karaoke

fílmico-literario), las cuales son analizadas individualmente por su incidencia en todas las competencias básicas según los rasgos sistemáticos ofrecidos en el anexo 2 (relativo al perfil de la "Descripción de las competencias básicas") del *Marco de Evaluación General de Diagnóstico* dispuesto por el MEC (2009, pp. 61-69) donde se distingue entre conocimientos, destrezas y actitudes.

- **Diagramas descriptivos del nivel de desarrollo de las competencias básicas** (Anexo 2.22).- Ofrece diagramas de revisión analítica para cada una de las competencias básicas en cuanto a su nivel de desarrollo en función del grado de efectividad de las diversas modalidades cognitivas (reproducción, conexión y reflexión) dinamizadas en cada una de las tareas integradas en la tarea compleja de relación intertextual entre cine y literatura. Se emite el diagnóstico del grado de la capacidad (A= iniciación; B= desarrollo) demostrada en cada tarea. Los grados de dominio de tales competencias se atienen al criterio clasificatorio dado por el MEC (2009) en su *Marco de Evaluación General de Diagnóstico.*

4.2.1.6. PROCEDIMIENTOS

4.2.1.6.1. Cuestionario inicial (detección de conocimientos previos discentes)

Durante la segunda sesión dedicada a la fase exploratoria de esta investigación comuniqué a los alumnos del grupo "D" de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria del IES "Infante Don Juan Manuel" mi interés por trabajar con ellos el cine actual y el cuento tradicional, y a continuación les pasé un cuestionario inicial sobre las preferencias que tenían en materia de cine y literatura, el cual, salvo ciertos matices, era muy semejante al que había pasado en el curso anterior al alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria debido a que la intención analítica disponía de tres facetas idénticas en ambos casos: la primera, obtener datos sobre las preferencias discentes en asuntos fílmicos y literarios para preparar la intervención didáctica posterior con la base significativa que reporta la detección de sus conocimientos previos; la segunda, promover la actividad metacognitiva a través de la posibilidad que se otorga a los encuestados de mostrar su opinión y razones acerca de sus propias preferencias; la tercera, preservar su homología estructural y temática con el cuestionario inicial que había sido aplicado al alumnado de

segundo ciclo de Educación Primaria en la investigación antecedente a fin de facilitar el análisis comparativo posterior que podría ser establecido entre los resultados de este cuestionario inicial aplicado en ambas etapas.

Tanto el vaciado de información de este cuestionario inicial como del cuestionario final se realiza con el sistema de medida que proporciona el programa estadístico SPSS 19.0 de IBM que aplica básicamente medidas de tendencia central (media aritmética) y de dispersión (desviación típica), con el objetivo de describir las características e irregularidades de los datos aportados por el alumnado encuestado (Rodríguez y otros, 2006). El modelo de este cuestionario consta en el anexo 2.1 y el análisis estadístico de sus resultados en el anexo 2.2.

4.2.1.6.2. Foro cinematográfico

La primera sesión de la intervención didáctica con el alumnado del grupo "D" de primer curso de ESO fue la más extensa (90 minutos) pues se dedicó a la presentación y visualización de la película *La novia cadáver* proyectada en pantalla con el cañón de vídeo que había en el aula de referencia. Los organizadores previos que se ofrecieron al alumnado constan en el anexo 2.6 de esta investigación.

La breve presentación contextual de la obra que consta allí tiene la pretensión de concienciar a los estudiantes de que Burton no trabajó solo ni se inspiró en la nada, sino que logró realizar su costosa película trabajando en equipo (como ellos iban a hacer con el proyecto que se les avecinaba) y con un proceso metódico (del guion al dibujo, y de este a la película, el cual después sería reproducido en la tarea creativa encomendada a los alumnos). Fue necesario pedir parte del horario de otra asignatura para culminar el pase de esta película de 75 minutos de duración.

La segunda sesión fue la que se empleó para desarrollar el foro cinematográfico en el aula de referencia de los grupos con una guía bien nutrida de cuestiones organizadas con aspectos narratológicos que abarcaban una serie de isotopías semejantes a las que se habían utilizado en la guía del foro cinematográfico que aconteció en los antecedentes de la investigación aplicados al alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria en el CEIP

"Nuestra Señora de Belén" de Murcia. Al igual que había ocurrido en la ocasión anterior, la recogida de datos fue realizada con el registro de la voz de los intervinientes en el foro por medio de una grabadora de MP3 (con permiso previo del equipo directivo del IES) para facilitar el análisis de los resultados exactos.

La guía de comentario que preparé sobre *La novia cadáver* permitió desarrollar con orden secuencial e indagación estructural el foro cinematográfico. La sinopsis argumental de la película revela cómo una pareja de jóvenes tímidos de un pequeño pueblo decimonónico van a casarse en matrimonio de conveniencia por imposición paterna (los padres de Victoria son aristócratas arruinados y los padres de Víctor son nuevos ricos), pero la torpeza del novio en el ensayo de la ceremonia irrita al reverendo y el joven humillado se interna en un bosque para ensayar los votos poniendo el anillo en la rama de un árbol que en realidad es el dedo de Emily, una novia que murió asesinada en su noche de bodas y esperaba en pena la pedida en matrimonio hasta ese momento en que entiende que Víctor es su esposo y lo lleva al inframundo de los muertos. Mientras él intenta regresar a la superficie de los vivos, descubre que el pérfido Lord Barkis ha conseguido pedir en nupcias a Victoria y, desanimado, decide volver con Emily para hacerla feliz en su muerte eterna. Pero la novia cadáver advierte que él está enamorado de Victoria, y renuncia a él para que vuelva con su novia viva, no sin vengarse antes de Lord Barkis, su asesino, tras lo cual se transforma en mil mariposas que vuelan hacia la luna.

Antes de confeccionar la guía, estudié la estructura narrativa de la película de acuerdo con los parámetros narratológicos de comentario fílmico aconsejados por Carmona (1991, pp. 72-79). Así pues, segmenté el filme en secuencias o unidades episódicas y lo estratifiqué en sus principales elementos internos (tiempo, espacio, acción, elementos figurativos y banda sonora).

Después recompuse de modo lineal y jerárquico los elementos analizados con la lógica que presta a la obra su sentido orgánico, fruto de lo cual es el siguiente organigrama de cuestiones por isotopías estructurales que reúne las 62 preguntas formuladas en el procedimiento de intervención de dicho foro:

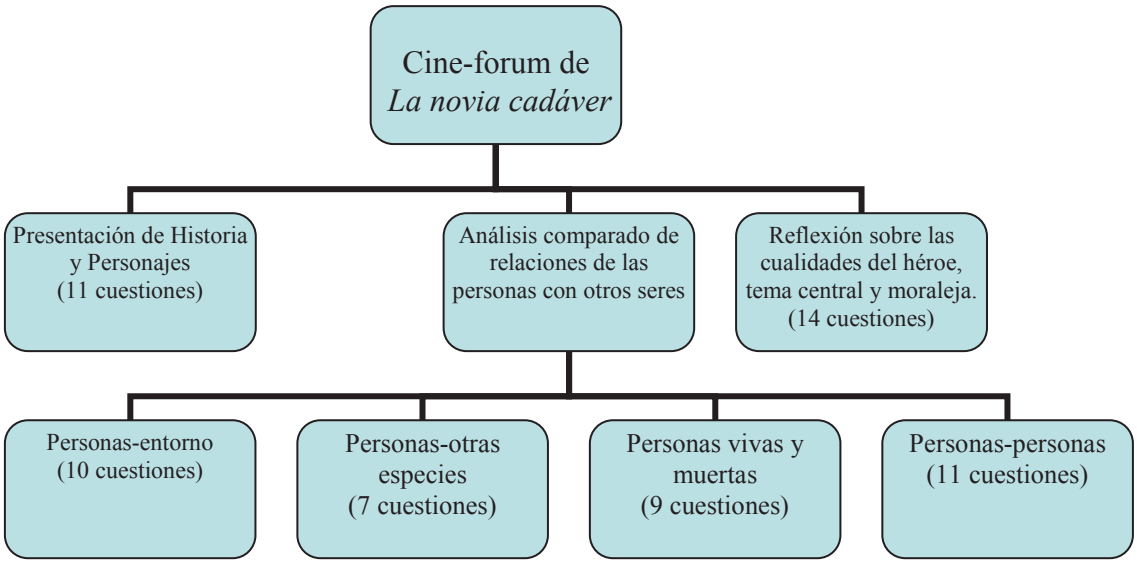


Figura IV.1. Organigrama isotópico del cine-forum de *La novia cadáver*

La motivación docente principal en la confección de tales preguntas era procurar que fuera el receptor de la película quien condicionase la interpretación de la obra, y no los datos culturales reconocidos al respecto, puesto que el estímulo crítico y creativo surgiría verdaderamente cuando el significado de la obra adquiriere sentido singular en cada uno de los estudiantes que iban a disfrutar de la película. Así que, a la hora de formular las preguntas de la guía, contaba con la finalidad del cumplimiento de las competencias básicas a la luz del aprendizaje para la vida singular de cada cual y con el sustrato receptivo de los gustos de los alumnos y de su capacidad cognitiva.

Los resultados de este foro formulado tanto para el alumnado de primer curso como de segundo curso del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria del IES "Infante Don Juan Manuel" constan en el anexo 2.7 de esta tesis doctoral. Y el análisis interpretativo de las respuestas otorgadas por los alumnos a cada pregunta puede ser consultado en el apartado 4.2.1.7.4.1 de este informe para el caso de primer curso de ESO y en el apartado 4.2.2.7.3.1 del mismo para el caso de segundo curso de ESO.

4.2.1.6.3. Foro literario

La tercera sesión se abrió con una presentación breve presentación y lectura en voz alta del cuento tradicional *La flor de Lililá.* Seguidamente realizamos con guía el

foro sobre el cuento utilizando para la recogida exacta de datos, en este caso el registro sonoro de las intervenciones en el foro, una grabadora de MP3. Le proporcioné a cada alumno una fotocopia del texto del cuento tanto para seguir la lectura como para disponer de tal documento para trabajos posteriores.

En correspondencia con la guía cinematográfica descrita antes, la guía destinada al comentario oral de este cuento también había sido diseñada para desarrollar con orden secuencial e indagación estructural el foro que siguió a su lectura en el aula de referencia del alumnado del grupo "D" de primer curso de ESO y para confeccionarla primeramente extraje el texto de la colección *Cuentos al amor de la lumbre* de Rodríguez Almodóvar (1988, pp. 173-174), quien a su vez había lo recogido de la versión folclórica recopilada por Guichot en la "Biblioteca de tradiciones populares" y compilada en Sevilla por el padre de los hermanos Machado.

Su argumento recoge la trágica y heroica historia del menor de tres hermanos cuyo padre, el rey, les pide ayuda para curarse de una grave enfermedad con la flor de Lililá. Los dos primeros, por tratar con egoísmo y desprecio a una anciana que les pide ayuda, fracasan en su misión. El menor, por ayudarla, recibe consejos mágicos para hallar y recoger la flor de salud en un jardín recóndito y celado por un león. Sin embargo, los hermanos mayores por envidia y avaricia, matan al pequeño y lo entierran junto a un río. Pero la justicia nace de su cadáver enterrado: un dedo le queda fuera y se convierte en caña que resucita su voz órfica cuando un pastor hace con ella una flauta que al tocarla canta el testimonio del crimen, hasta que llega a oídos del rey, quien halla a su hijo, el cual resucita y es nombrado heredero universal mientras que sus hermanos asesinos son desterrados del reino.

Sorprende la riqueza intercultural que reporta este cuento cuando se indaga en su dimensión hipertextual desde el tramo de las influencias genealógicas, pues existen muchísimas versiones del miso en España e Hispanoamérica (Fajardo, 1959), y el tópico de la voz del fantasma que habla para hacer justicia se remonta a orígenes míticos orientales (Gayomard y Osiris) y occidentales (Orfeo y Polidoro), y tiene recreaciones literarias ("El hueso cantor" de los hermanos Grimm; *Lágrimas* de Fernán Caballero).

Al leerlo en clase en voz alta con ánimo de dar credibilidad a la ficción emocional tendente al aprendizaje de lo auténtico del ser humano (Pelegrín, 2008; Morote, 2010, pp. 115-116), pretendí que en los alumnos se despertara la reflexión acerca del gozo de contar historias muy antiguas con ánimo lúdico y vital y con afecto por la poesía y el misterio.

Al igual que había hecho con el planteamiento del foro literario de la intervención didáctica en Educación Primaria que es antecedente directo de esta investigación así como con las películas *Up* y *La novia cadáver* para los foros respectivos de las etapas de Educación primaria y Educación Secundaria Obligatoria, la estructura de la guía que sirvió para realizar el foro en el aula respondía a una segmentación del decurso semántico de este cuento en unidades temáticas en función de los elementos narratológicos constitutivos (narrador, personajes, tiempo, espacio, acción, y elementos figurativos) y a su posterior recomposición complementaria con el propósito de realzar la percepción de su organicidad isotópica en torno a la cual tenían razón de ser las diversas cuestiones de la guía (Anexo 2.8). Este es su esquema donde 27 preguntas se distibuyen en tres bloques de contenidos:

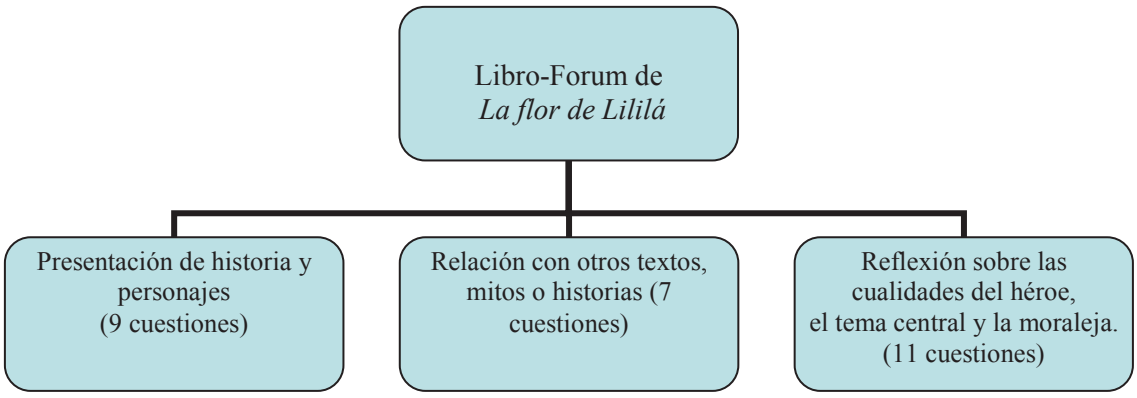


Figura IV.2. Organigrama isotópico del foro literario sobre *La Flor de Lililá*

Si el lector quiere realizar enlaces correlativos en este punto, encontrará las respuestas del alumnado de ambos grupos al foro literario en el anexo 2.9 (las cuales aparecen separadas por recoger los datos ofrecidos por cada grupo) y el análisis docente de tales respuestas en los apartados 4.2.1.7.4.2 (para primer curso de ESO) y IV.2.2.7.3.2 (para segundo curso de ESO) de este informe.

4.2.1.6.4. Foro intertextual cine-literatura

La guía del foro intertextual entre *La novia cadáver* y *La flor de Lililá* se localiza en el anexo 2.10. Su aplicación al alumnado participante en esta investigación sucedió, en conformidad con el cronograma previsto, durante la cuarta sesión de intervención didáctica. El foro discurrió sin problemas de comprensión por parte de los alumnos porque las conexiones isotópicas planteadas en coherencia con los elementos narrativos y comunicativos de la película y del cuento contaban con el hecho de que aquellos ya habían sido consultados a los alumnos en los dos foros precedentes y, por tanto, activaban los conocimientos previos discentes derivados de sus comentarios sucedidos al respecto durante el coloquio.

Tanto en la actividad analítica previa que realicé para indagar en las concomitancias semánticas y funcionales de carácter narrativo y comunicativo entre ambas obras dispares en argumento y género –análisis que puede ser consultado en el anexo 2.18- como durante el desarrollo de la intervención discente en el foro sobre las mismas, se hizo evidente y útil la siguiente consideración reflexiva derivada del conocimiento práctico de la investigación-acción: la interculturalidad literaria solo se puede estudiar con autenticidad social si se considera a la literatura en una dimensión teórico-práctica de carácter transtextual, es decir, en un espacio dinámico de prestaciones donde pierden preponderancia las barricadas clasificatorias de géneros y autorías que se fundan en primacías jerarquizadoras de semas pertinentes por rasgos distintivos, y, antes bien, adquieren relevancia científica imprescindible los puentes de conocimiento antropológico que procuran la fundación de arquetipos humanos y de actantes lógicos desde una dinámica semiótica que tiende redes gracias a enlaces expansivos por rasgos de filiación, similitud, afinidad o, en el mejor de los casos, por asociación retórica libre (donde la distinción es una opción más para construir el pensamiento, pero no la básica).

El esquema isotópico de la guía que sostiene el decurso de este foro muestra cuatro bloques de consulta temática. He aquí su relación:

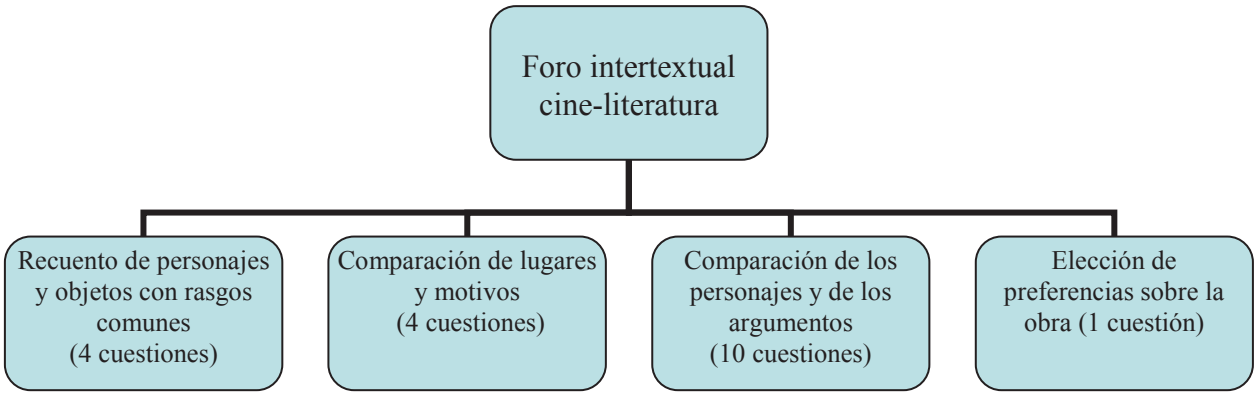


Figura IV.3. Organigrama isotópico del foro intertextual sobre cine y literatura

Adviértase también que, si bien las respuestas del alumnado de ambos grupos al foro literario estén recogidas en el anexo 2.11, en dicho documento aparecen sus formulaciones respectivas en epígrafes diferenciados (uno para primer curso de ESO y otro para segundo curso de ESO) ya que, obviamente fueron diferentes las respuestas emitidas en el foro en cada grupo. En consecuencia, también son diferentes los análisis reflexivos emitidos en este informe para cada grupo. Para enlazar con las respuestas mencionadas, el lector encontrará en el apartado 4.2.1.7.4.3 el análisis correspondiente a primer curso de ESO y en el apartado 4.2.2.7.3.3 el referido a segundo curso de la misma etapa educativa.

4.2.1.6.5. Creación de un karaoke intertextual

Con antelación a la formulación de la creación fílmico-literaria en la que culminaría la tarea compleja, realicé con los alumnos lecturas de profundización intertextual sobre el cuento y la película directamente implicados en los foros y en la creación posterior. Ello sucedió en la sesión quinta del procedimiento de intervención. Primeramente, les proporcioné un dossier con información previa y con textos relevantes sobre cada obra, los cuales constan en los anexos 2.12 ("Intertextos de *La novia cadáver:* imaginación escrita y audiovisual") y 2.13 ("Intertextos de *La flor de Lililá*: mitos, versiones y adaptaciones. Estudio comparativo") y con ellos los alumnos investigaron correlaciones intertextuales e hicimos una puesta en común de los hallazgos.

A *La novia cadáver* se dedicaron diversos epígrafes de voluntad intertextual. El primero en ser leído y comentado es "la inspiración: un cuento legendario", donde los alumnos pudieron saber que los guionistas de la película se basaron en el argumento de un cuento popular ruso del siglo XIX, "La novia muerta", cuyo origen se remonta a una serie de antecedentes literarios (el cuento "El dedo" escrito en el siglo XVI por el místico judío Rabbi Isaac Luria) y legendarios (un "pogrom" ruso que refiere cómo las novias judías eran asesinadas de camino a su boda por rusos antisemitas para impedir nuevas generaciones judías en su tierra) y leyeron el cuento en cuestión. Le siguió el epígrafe titulado "El tópico de la novia difunta en la literatura", donde pudieron advertir su vigencia en obras como *La difunta pleiteada de Lope de Vega, Noches lúgubres* de Cadalso, *El estudiante de Salamanca* de Espronceda, *La Venus de Ille* de Merimée o *El novio de ultratumba* de Irving, entre otras, cuyos textos podrían consultar en la antología que deposité en la biblioteca del IES. Después accedieron a "La visión de ultratumba en otras películas de Tim Burton", texto acompañado de ilustraciones fotográficas que recorre obras del cineasta como *Pasadilla antes de Navidad* y *Beetlejuice,* o de autores de culto en los que se inspira su estética, como *Nosferatu* de Murnau y *El Gabinete del Doctor Caligari* de Wiene. Les sigue "Pinturas y creaciones sobre el más allá: de lo tétrico a lo simpático" también ataviado de ilustraciones y enlaces a la Web donde pueden ir a sitios tan variopintos como las cómicas pinturas de difuntos de tradición mejicana o canciones pop como "No es serio este cementerio" de Mecano, por ejemplo. Su último epígrafe recoge un "Estudio comparativo intertextual" entre el cuento inspirador y la película que fue encomendado a los alumnos para que advirtieran sus deudas y disidencias narratológicas. Con este documento didáctico los alumnos han mejorado su aprendizaje en el discernimiento genealógico (por la detección de filiaciones en la inspiración creadora del cineasta y por el rastreo receptivo de la pervivencia de tópicos culturales incidentes en la película y en la semiosis de obras de este y otros géneros artísticos afines) y en el discernimiento comparativo (por contraste de los elementos narrativos que identifican el género temático del cuento maravilloso, tales como….) que hacen madurar la interpretación hacia los cauces heurísticos de la creatividad.

A *La flor de Lililá* se dedicó un documento semejante para activar la comprensión del contenido sapiencial de este cuento de transmisión oral y la conexión del mismo con otros textos en un marco de concomitancias míticas, de interferencias

hacia otras versiones folclóricas de su argumento y de adaptaciones literarias por autores que alteran su perspectiva ideológica. Para estimular la cognición conectiva de los estudiantes, utilicé las mismas estrategias metodológicas que había ideado para la conexión intertextual entre la película y otros textos aliados. La primera consiste en poner la erudición cultural al servicio del discernimiento genealógico por medio de tres vías de consulta intertextual: una brevísima presentación alusiva a las "Concomitancias mitológicas de *La flor de Lililá*" con figuras cuya muerte reanuda en vida provenientes de las antiguas tradiciones orientales (Gayomard en la iraní; Isis y Osiris, Horus y Set de la egipcia; Orfeo y Polidoro de la griega); una sencilla presentación de las "Versiones populares anónimas de *La flor de Lililá*" donde se rastrea la existencia de otras versiones folclóricas sobre el argumento del cuento y el tópico de la flor sanadora que permitan tomar consciencia de la importancia que tiene incluir en el canon educativo textos de tradición popular por reportar la vitalidad internacional del imaginario arquetípico que es fuente y transmisión de conocimiento ético para la humanidad; y un acercamiento directo a ciertas "Adaptaciones literarias de *La flor de Lililá*" por medio de la lectura de "El hueso cantor" de los hermanos Grimm y de la inserción del cuento en un episodio de la novela *Lágrimas* de Fernán Caballero. La segunda consiste en poner el análisis estructural al servicio de la estimación isotópica entre textos por medio del "Estudio comparativo intertextual" de los elementos internos y de los pasos narrativos que, según Propp, caracterizan genéricamente al cuento maravilloso. Todo ello, unido, al intertexto lector discente que se estimuló a través de diversas cuestiones de los foros literario e intertextual donde afloraron menciones culturales del mundo cotidiano de los aprendices, constituye un enmadejamiento muy propicio para emprender una tarea de auténtica educación literaria que gana en inteligencia con la conexión y la reflexión y culmina con la creación de hipertextos creativos personales obrados, como ocurre en las películas y en los cuentos populares, por un colectivo humano.

He denominado "Flores de otro mundo" a la tarea compleja que culmina con la creación de obras colectivas por parte de los alumnos inspiradas a su vez en dos obras de carácter colectivo: un cuento anónimo perfilado por multitud de voces de la tradición oral y una película que, aunque se confunde con el sello de Tim Burton, en realidad es obra de tres directores, tres productores y tres guionistas, más un extenso equipo técnico de producción. Y como toda obra colectiva, su elaboración es procesual con

intervención de sus hacedores en sus diversos productos intermedios. En este caso, primero se mezcla en la imaginación compositiva el cuento y la película recibidos y comentados en foros significativos donde se ha estimulado el intertexto lector de los aprendices así como las conexiones narratológicas entre tales obras de géneros y lenguajes diversos. La intención primera es idear y escribir una historia en verso original basada en el nombre de una flor que tenga propiedades sanadoras. A continuación hay que preparar un storyboard rudimentario con pocas imágenes ilustrativas de dicha historia. Y, con la mezcla de ambos, texto verbal e ilustración icónica, en conjunción acorde con la base musical de un karaoke elegido por los componentes del grupo, preparar su propio karaoke intertextual, de inspiración fílmico-literaria, reajustando todos los elementos para colocar su nueva letra en verso en el mismo con la necesaria cohesión estructural de modo que sea factible cantarla sin problemas al ritmo de la música y con la necesaria coherencia lógica de modo que también se pueda comprender la historia que en ella se narra. La tarea se cierra cuando cada grupo sube su karaoke fílmico-literario a la página de YouTube y todo es enlazado al glog y a la página Web "Flores de otro mundo CCC", pues estas flores crecidas en su imaginación participan de la fuerza inventiva y estética del cuento, del cine y de la canción.

La tarea de composición creativa como tal comienza en la sesión sexta de la intervención didáctica, en la cual se explica a los alumnos la tarea compleja "Flores de otro mundo" en su globalidad y se les entrega los materiales didácticos en forma de cuadernillo (Anexo 2.14) donde se especifican las tareas integradas, con sus organizadores previos, sus modelos textuales y sus procedimientos de registro de trabajo en fichas de investigación, así como el informe de autoevaluación que presentarán al final. Seguidamente se conforman los grupos de trabajo con todos los alumnos y la primera consigna es que cada grupo va a construir un cuento en verso con pareados. Se les encomienda entonces tomar como punto de partida de su inspiración la atención al cuento *La flor de Lililá,* puesto que su nuevo cuento también será titulado con el nombre de una flor sanadora. No obstante, también las flores de otro mundo son motivo escénico en *La novia cadáver*, pues esta lleva consigo un ramo ajado.

Así que se forman cuatro grupos compuestos por o seis o siete alumnos aproximadamente y se nombra como secretario a una de las personas más responsables

de cada grupo con la intención de que la tarea de la conformación de los informes grupales discurra convenientemente. A continuación, se les asigna a cada grupo una de las cuatro flores que han sido previamente seleccionadas por su trascendencia en la sanación humana. En el listado correspondiente que se les proporciona en su cuadernillo de trabajo hay dos flores reales (de espectro natural, que son la flor de la orquídea y la flor de loto) y dos flores irreales (de espectro ancestral –la flor de la vida- y nobiliario –la flor de Lis-). Una vez asignadas las "otras flores para imaginar" -cuya referencia también pueden encontrar en la Web "Flores de otro mundo CCC"- se les encomienda para casa una investigación por medio de una caza del tesoro en la Web sobre las propiedades físicas, químicas y culturales de dicha flor a fin de disponer de criterios congruentes que orienten su inventiva para originar su nueva historia intertextual. También se les proporciona un listado de videos musicales a los que también podrían recurrir como bases musicales de karaoke con el propósito de que las consulten y comiencen a pensar en cuál sería el mejor tema musical para acoplarle el cuento en verso que van a realizar sobre la flor asignada. Estos vídeos proceden de los aprendizajes no formales de los alumnos ya que sus autores son muy conocidos en la música pop (Amaral, Amy Winehouse, Beyoncé y una parodia sobre la misma de José Mota, Dani Martin, Maldita Nerea, Maná, Michael Jackson y Shakira). Las direcciones electrónicas de tales vídeos quedan a su disposición tanto en el cuadernillo de trabajo como en la página Web "Flores de otro mundo CCC".

En la séptima sesión de intervención, los componentes de cada grupo traen a clase sus investigaciones sobre la flor elegida y las comentan en sus características y posibilidades narrativas. También se les pide que imaginen dicha flor con los cinco sentidos y el secretario de cada grupo anota en la ficha correspondiente del informe grupal situado en el cuadernillo de trabajo las impresiones aportadas al respecto. Ello les ayudará a elaborar las descripciones y los dibujos del relato. Seguidamente, toman los acuerdos fundamentales sobre el argumento, los personajes, los objetos, el lugar y el tiempo del cuento que van a escribir en verso. Debido a que se quiere partir de *La flor de Lililá* como punto de partida, se les ofrece en el cuadernillo de trabajo dicho cuento dividido en siete secuencias, pues se piensa que puede ser recreado en puzzle, es decir, atribuyendo a cada miembro del grupo una de tales secuencias. Pero pronto se desiste de esta estrategia prevista, pues se observa que el procedimiento es engorroso y, antes que desatar la imaginación, la entorpece. Así que se exime al secretario de anotar en el

informe grupal los nombres de los alumnos asignados a cada secuencia (ficha II). En cambio, sí se le encomienda anotar todo lo referente a los acuerdos sobre los asuntos narrativos del cuento en trance de invención intertextual (ficha III), cuya puntualización es esta: 1- Determinación de lugar, tiempo, personajes y problema. / 2- Inclusión de elementos conjuntos de *La flor de Lililá* y de *La novia cadáver.* / 3- Inclusión de elementos de otros cuentos, mitos, películas, canciones, etc. relacionados con *La flor de Lililá* o con *La novia cadáver.* / 4- Inclusión de elementos de otras obras (cuentos, mitos, películas, cómic, video-juegos, etc.) que sean del gusto de los propios alumnos.

Para espolear su invención les proporciono en el cuadernillo de trabajo siete hipótesis fantásticas para imaginar que siguen los consejos retóricos intertextuales de Gianni Rodari expresados en su *Gramática de la fantasía* y que pueden ser usadas y combinadas a su antojo. Todas tienden hacia la mezcolanza y subversión de los términos elegidos por la tradición (Qué pasaría si… los personajes de *La novia cadáver* se mezclaran con los de *La flor de Lililá,* la historia sucediera en otra época y en otro lugar, los amigos se volvieran enemigos y al revés, se planteara una historia pequeña dentro del gran relato, se presentaran los hechos desde varias perspectivas, se introdujera la referencia al propio cuento donde se juntan estos personajes, apareciera alguno de vosotros en la historia). Y, como se verá en el análisis de resultados de la tarea, surten efecto creativo.

Para organizar su composición narrativa de la historia inventada les proporciono en dicho cuadernillo los pasos del cuento maravilloso que ya habían analizado en *La flor de Lililá* cuando la compararon con sus versiones y adaptaciones, cuya secuencia es: 1. Problema inicial / 2. Convocatoria / 3. Viaje de ida / 4. Muestra de generosidad del héroe a sus semejantes / 5. Donación del objeto mágico (Como recompensa a lo anterior) / 6. Combate (entre el héroe y el agresor) / 7. Pruebas (a las que es sometido el héroe, quien las supera gracias al objeto mágico) / 8. Viaje de vuelta / 8. Reconocimiento del héroe.

Se les recuerda que tienen la opción de dotar a su nueva historia con un acento cómico. Para que observar un ejemplo de dicho tratamiento jocoso al tiempo que les sirva como modelo textual para escribir su historia en verso, se les facilita en el cuadernillo y en la página Web "Flores de otro mundo CCC" el texto "Caperucita y el

lobo" extraído de *Cuentos en verso para niños perversos* de Roald Dahl. A fin de todos los alumnos de cada grupo participen en la redacción, se les pide que cada alumno componga un mínimo de 2 pareados (4 versos) de la historia. Así, la historia compuesta por los cuatro grupos puede tener 28 versos y en caso de necesitar más pareados para acabar mejor la historia o para acoplarse al modelo textual de la canción a fin de perfilar correctamente el karaoke, es el secretario del grupo quien debe consultármelo y rellena en el apartado correspondiente del "Informe de autoevaluación del grupo de trabajo", los nombres de los responsables de escribir tales pareados. Esta es una medida que he ideado para evitar que en los trabajos de grupo existan calificaciones injustas, pues a menudo sucede que, por no distinguir funciones en las tareas grupales, se trata con la misma valoración a los casos que apenas se han responsabilizado de sus tareas y a los que, por el contrario, incluso han trabajado por los demás. Con tal fin también el secretario recoge en las fichas habilitadas (III y IV) las decisiones narrativas tomadas para la construcción del cuento en verso y para adaptar la letra de la historia a la música del karaoke, con añadidura de la idea central que sostiene el título, el estribillo y la moraleja que van a sostener el sentido del hipertexto.

En esta sesión ya deben decidir cuál será la base musical del karaoke adecuada al cuento, puesto que deberán acoplar su construcción del cuento en verso a la estructura modélica del texto de la canción correspondiente. La base musical que han elegido se la proporciono desde una descarga legal de la Web y efectuada con el pago correspondiente por mi parte, dado que esta investigación no está inscrita en ningún proyecto que la subvencione. Debido a la ingente información suministrada en tal sesión para preparar la escritura creativa, se determina que cada grupo realice este taller como trabajo encomendado para casa a fin de que en el inicio de la sesión siguiente entregue el primer borrador de su cuento acabado y que pueda ser leído, comentado y perfilado en el aula con interacción docente-discente.

En la sesión octava de los procedimientos de intervención didáctica los cuatro grupos leen en clase su primer borrador del cuento en verso que han inventado y reciben recomendaciones docentes para su revisión en un taller inmediato que se realiza en clase. En dicho taller deberán tener presente que la tarea de adaptar la letra del cuento a la base musical del karaoke debe seguir los seis pasos determinados en el cuadernillo de trabajo para ello y además debe contar con una indicación muy precisa de los segundos

de parte de la canción donde va a ser insertados los pareados y sus imágenes correspondientes, pues solamente así será posible editar después un karaoke acompasado.

A continuación, repasamos los organizadores instructivos que hay en el cuadernillo de trabajo y en la página Web "Flores de otro mundo CCC" sobre la realización del storyboard. Allí se ofrecen definiciones y ejemplos visuales de *La novia cadáver* para la composición morfológica de planos y ángulos, así como una plantilla para localizar el acoplamiento entre cada pareado del cuento inventado y la imagen que han de dibujar y pintar en colores, la cual es acompañada de un modelo textual para facilitar la comprensión de su uso. Luego, como mínimo, cada alumno del grupo realiza cuatro ilustraciones del karaoke. Las imágenes serán perfeccionadas en casa y traídas a clase en la sesión inmediata en versión de papel y en versión digital (escaneadas individualmente con formato de imagen).

La sesión novena se desarrolla en el aula "Plumier" del IES, ya que requiere utilizar ordenadores y cañón de vídeo para las tareas programadas. Cada grupo entrega su storyboard con los dibujos correspondientes de cada miembro. Hay algunas ausencias y, además, cuatro alumnos han olvidado traer sus ilustraciones. Se les insta a que los traigan sin dilación en la sesión siguiente. No obstante, se les indica que dichas imágenes deben insertarlas en el vídeo del karaoke fílmico-literario como fondo visual de la letra del cuento en verso. Se les explica cómo crear dicho vídeo con instrucciones muy precisas sobre el manejo del programa Windows Movie Maker para capturar vídeo, editar película y finalizar película y con la añadidura de la dirección de dos tutoriales en la Web que son muy útiles para esta acción. El tiempo restante de clase lo dedican a manejar dicho programa en los ordenadores del aula "Plumier" y a consultar dudas sobre las dificultades o iniciativas de montaje cada grupo. Les indico que hagan el montaje audiovisual en casa y que dos semanas después, en la décima sesión y última de la fase de intervención didáctica con la tarea compleja, entreguen el archivo digital de la película tanto en su versión renderizada como en su proyecto de edición por si fuera necesario reajustar la película en cuanto a la sincronización de texto-imagen-música en algún caso desacompasado. No obstante, los alumnos encuentran dificultades generales a la hora de componer la película (es la primera vez que lo hacen), por lo que reciben ayuda docente en todo momento a través de encuentros tutoriales en recreos. En

el informe grupal recogido por el secretario no se rellena la ficha V correspondiente a este asunto por no haber compromisos de alumnos específicos.

En la sesión décima los grupos entregan sus vídeo-karaokes fílmico-literarios en conformidad con los requisitos digitales previstos. En el aula Plumier son visualizados y cantados a coro con algarabía los karaokes creados. No obstante, como tres de las cuatro películas quedan todavía uno poco desacompasadas, con posterioridad a esta sesión dedico de nuevo un tiempo extra de los recreos para la atención individualizada a cada uno de estos grupos con vistas a mejorar la presentación final de sus obras en el aula Plumier antes de subirlas a la Web.

Finalmente, quiero precisar que los alumnos de cada grupo han ejercido una autoevaluación procesual de su competencia estratégica (dificultades y soluciones aportadas) y de su implicación responsable en las tareas por medio del registro de su participación en cada tarea realizado por el secretario de cada grupo en las fichas correspondientes del informe inserto en su cuadernillo de trabajo. Con ello han fomentado su iniciativa de autosuperación de los propios errores y la conciencia de que "el éxito del grupo es suma del éxito individual de todos los integrantes" (Ballester y Sánchez, 2011, p. 28). También se han autoevaluado todos en la calificación que merecen y en los motivos que alegan para ello por medio de la ficha última de dicho cuadernillo que también registra y firma el secretario del grupo.

4.2.1.6.6. Digitalización y difusión de los karaokes "Flores de otro mundo CCC" en la Web

Como se aprecia en el epígrafe precedente, la creación del karaoke fílmico-literario culmina con la entrega de los vídeos producidos por cada grupo de trabajo en la décima sesión de intervención en el aula. También se aprovecha dicha sesión para informar a los participantes sobre los pasos que han de seguir para subir sus vídeo-karaokes a la Web de YouTube, los cuales también constan en el cuadernillo de trabajo y están mucho más ampliados con detalles instructivos en la sección "Descargar instrucciones" de la página Web "Flores de otro mundo CCC". El secretario anota en la

ficha VI del informe grupal del cuadernillo de trabajo los compromisos de los alumnos, así como de las dificultades y soluciones aportadas.

Los alumnos suben sus karaokes a YouTube. Después podrían enlazar sus trabajos a los sitios Web de la página "Flores de otro mundo CCC" y del glog homólogo siguiendo los consejos resumidos que aparecen en el cuadernillo de trabajo o las instrucciones pormenorizadas incluidas en la mencionada página Web. Pero como tendría que ser un trabajo autónomo que, a pesar de los materiales instructivos indicados, no podría hacerse en clase debido a que el desenvolvimiento de la sesión décima no deja tiempo real para tal previsión, queda decidido que no sean los alumnos sino yo misma quien, asesorada por Mª Teresa Valverde González, realice tales enlaces. Así que el secretario de cada grupo queda eximido de cumplimentar la ficha VII del informe grupal. Ahora bien, una vez que todo queda enlazado, dedico parte de la sesión de conclusiones prevista para la autoevaluación del alumnado en las tareas y competencias básicas implicadas a fin de que también sean visualizados y cantados los karaokes fílmico-literarios enlazados en la página Web "Flores de otro mundo CCC" y en el glog homólogo. El ver y disfrutar de su obra acabada es motivo de orgullo y algarabía entre los discentes.

Quiero precisar también que fue Mª Teresa Valverde quien me asesoró para recurrir a Google Sites a la hora de elaborar la página Web "Flores de otro mundo CCC", pues se trata de una aplicación on line y gratuita que permite crear un sitio Web sin tener conocimientos de HTML y sin necesidad de instalación o mantenimiento, tan solo con el requisito de tener una cuenta en Google (Gmail). Su construcción ha sido tan fácil como editar un documento, pues permite seleccionar la plantilla, la fuente y también subir archivos. En este sentido, fue Mª Teresa Valverde González quien me asesoró en su conformación y quien construyó con HTML algunos gadgets de dicha página. A ella también debo el apoyo logístico necesario para conformar con el programa Gloster el glog o póster digital homólogo donde los alumnos iban a enlazar sus karaokes y donde pueden ser consultadas dichas obras.

Además, la consulta del anexo 2.16 procura una visión panorámica de los contenidos y prestaciones digitales de la página Web "Flores de otro mundo CCC" y del glog homólogo. En ella, además de los materiales didácticos instalados y de las obras

creativas de los alumnos, existe espacio para la evaluación discente sobre la aportación de esta Web al proyecto "Cadáver exquisito CCC". Este anexo recoge en diagramas los resultados de tal evaluación y su análisis estadístico.

4.2.1.6.7. Cuestionario final (detección de autoevaluación discente)

En la fase de conclusiones sobre el procedimiento de intervención didáctica dedicamos una primera sesión en el aula de referencia del grupo "D" de primer curso de ESO para que estos alumnos ejercieran su autoevaluación en competencias básicas con un instrumento didáctico contenido en el cuadernillo de trabajo (Anexo 2.15) que a ellos, por su falta de discernimiento en asuntos curriculares, se les mostraba como un informe individual que cada alumno presentaría a la profesora con su autoevaluación en la tarea global según 40 preguntas donde marcaba con una cruz en la opción conveniente (Mucho /poco /nada).

Esta acción es común a los dos grupos de primer ciclo de ESO participantes en estas investigaciones intertextuales entre cine y literatura. Y el modelo de cuestionario rescatado procede de la escala Likert que había sido aplicada a las profesoras de la experiencia antecedente efectuada en segundo ciclo de Educación Primaria, puesto que los niños de tercer y cuarto curso de aquella etapa carecen de las capacidades de abstracción que ya poseen aquellos que entran en la pubertad en primer y segundo curso de esta etapa.

Concretamente, los alumnos de primer curso de ESO respondieron a este cuestionario final pensando en sus dificultades y logros de aprendizaje encontrados durante su realización de las tareas integradas en la experiencia "Flores de otro mundo". El pase de este cuestionario fue ágil, y los alumnos no preguntaron dudas sobre la formulación de sus muchas preguntas, lo cual da evidencia de que su redacción era diáfana en la exposición de contenidos y apropiada para tal edad.

Dada su importancia estructural en la investigación, tal cuestionario también aparece aislado en el anexo 2.4 y además ha recibido el análisis estadístico de sus datos

en el anexo 2.5 en resultados comunes con los obtenidos por los alumnos de segundo curso de ESO, ya que se valoran estos resultados a nivel de ciclo, no de curso.

4.2.1.7. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS

De modo semejante al protocolo llevado a cabo en la investigación realizada con alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria que antecede**,** la compilación de las evidencias empíricas de cada cuestionario y de cada tarea en registros sistemáticos ha servido para evaluar su impacto y relevancia.

En mi diario personal de investigación he ido registrando las observaciones pertinentes sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos participantes relacionado con las competencias básicas así como con los materiales de referencia (registros orales de los diversos foros que han sido grabados en mp3 y transcritos en los anexos correspondientes, registros escritos de las tareas creativas del alumnado) y también mis propias reflexiones sobre las incidencias y valoraciones de lo obrado.

4.2.1.7.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial

En el anexo 2.2 constan los resultados analíticos del cuestionario inicial. El rasgo más característico del mismo es la formulación de cuestiones abiertas a respuestas cualitativas. Con su formulación he pretendido no sólo enriquecer el suministro de datos sino también activar la competencia de "aprender a aprender" según la conexión curricular con el Real Decreto de enseñanzas mínimas de Primer Ciclo de Secundaria (1º y 2º ESO).

Contestaron el cuestionario un total de 46 alumnos: 27 alumnos proceden de 1º ESO (58,7%) Y 19 alumnos de 2º ESO (41,3%). Y debido a que he comprobado que son muestras homogéneas y su discernimiento no arroja aspectos relevantes en los resultados de los cuestionarios, he decidido reunir los resultados estadísticos de sus respuestas en un solo bloque para analizarlos no como cursos independientes sino como alumnos pertenecientes a un mismo Ciclo, lo cual también concuerda con mi propósito

de investigar el desarrollo de las competencias básicas con el alumnado de Primer Ciclo de Educación Secundaria. Del conjunto de tales niños 54% tenía 12 años, el 28% tenía 13 años, el 9% tenía 14 años y, también el 9% contaba con 15 años. Tampoco el discernimiento por edades arroja resultados relevantes en los participantes, y por ello reflejo las respuestas del cuestionario sin diferenciar este aspecto, como tampoco lo he hecho con el caso de la diferencia de sexo (62,22% niños frente a 34,78% niñas), por el mismo motivo.

Las cinco primeras cuestiones pretendían detectar si la idea de usar el cine y la literatura conjuntamente les iba a motivar para desarrollar su competencia comunicativa como pórtico al desarrollo del resto de las competencias básicas. A la **pregunta 1** (¿Te gusta ver películas en el instituto?), el 93,48% dice que sí, los motivos que dan para ello son: 1. Cambias la rutina diaria (45,2%), 2. Es divertido (26,2%), 3. Aprendemos de forma diferente (19%), 4. Son buenas (4,8%), 5. Estoy con mis compañeros (2,4%) y 6. Te relajas (2,4%). Estas razones aducidas por los alumnos desprenden una desmotivación por parte de los mismos, necesitan y desean que el profesor desarrolle en clase nuevas metodologías que les haga despertar de la apatía en que, a veces, están inmersos. Solo el 6,52% de los alumnos encuestados responden negativamente, las razones que dan para su respuesta negativa son los siguientes: 1. No puedo comentarla mientras la vemos (33,33%), 2. Interrumpen y la paran (33,33%), 3. A veces son malas (33,33%). Exigen que las películas tengan calidad y poder verlas en unas condiciones óptimas.

Con **la pregunta 2** pretendía saber qué hacen los alumnos en clase tras haber visto la película (Cuando veis una película en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien), para ello tenían un amplio abanico de opciones para elegir como debates, dibujos, juegos, ejercicios de números y letras, canciones, manualidades, otras…Curiosamente la opción más señalada ha sido "otras" con un 65% y han añadido más opciones como resumen, comentario o cuestionarios. Las actividades lúdicas de Primaria han desaparecido y lo que realizan son actividades más academicistas y menos creativas. Esto nos permite saber lo que pasa en las clases. No hacen obras de teatro, no crean imaginando composiciones (Vigostky). No hay transferencia de conocimiento, no trabajan las competencias básicas, no transfieren la información a otro contexto. Se olvida el imitar o el jugar a…

Con **la pregunta 3** pretendía conocer el gusto que los alumnos encuestados tienen por la lectura (¿Te gusta leer cuentos en el instituto?). Los resultados arrojados fueron los siguientes: un 76,1% respondió afirmativamente, mientras que un 23,9% contestó que no. Las razones que dieron para ello fueron: 1. Me gusta leer 41,94%, 2.Aprendemos 16,13%, 3. Cambiamos la rutina 12,90%, 4. Son divertidos 12,90%, 5. Estoy con mis compañeros 3,23%, 5. Conocer nuevas historia 3,23%, 6. Fomentar la lectura 3.23%, 7. Ejercitamos la imaginación 3,23% y 8. Me relaja 3,23%. Estos fueron los motivos aducidos por aquellos que contestaron afirmativamente; los alumnos que dijeron no, dieron los siguientes motivos: 1. Es aburrido 60%, 2. Si hay ruido, no puedo 20%, 3. Algunos compañeros leen mal 10% y 4. Es infantil 10%. De todo esto se desprende una mayor evolución cognitiva con respecto a Primaria y, de nuevo vuelve a salir la necesidad de innovar en clase y romper con la monotonía diaria. Algunos alumnos que responden negativamente muestran su disgusto por un contexto desfavorable para poder leer. Es un "no" relativo, pues también se quejan de que sus compañeros no leen bien y, por esta razón, no quieren leer en clase. Son, pues, factores contextuales.

En **la pregunta 4** (Cuando leéis un cuento en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien), han respondido lo siguiente: 1. Debates 14%, 2. Ejercicios de números y letras 11%, 3. No leo cuentos en clase 5%, 4. Ninguna actividad 4%, 5. Dibujos 2%, 6. Obras de teatro 0%, 7. Canciones 0%, 8. Manualidades 0%, 9. Juegos 0%, sin embargo un 64% de los alumnos selecciona la opción "otras", donde incluyen preguntas de comprensión, resumen, comentarios y opinión personal. Ocurre lo mismo que en la 2ª pregunta. Son opciones de competencia lectora, pero no de animación a la lectura. Las actividades son academicistas y no comparativas con otros textos. No hay desarrollo de ideas personales. La opinión personal sólo una persona la ha puesto. "Reflexionar" y "Crear" estos dos conceptos no se desarrollan. Desarrollan actividades de reconocimiento y análisis y se han descuidado los niveles superiores de evaluación de diagnóstico en competencias básicas.

Con **la pregunta 5** (¿Te gustaría comentar con tus compañeros en qué se parece la película vista en clase y el cuento leído en clase que guardan relaciones ocultas?), un 89,13% respondió que sí, frente a un 10,87% que contestó que no. Las razones que han

dado para una y otra respuesta han sido: 1. Conocer la opinión de mis compañeros 43,33%, 2. Detectar las diferencias 26,67%, 3. Interesante 16,67%, 4. Perdemos clase 10% y 5. Me ayuda a comprender mejor 3,33%; los alumnos que han respondido negativamente aducido lo siguiente: 1. Parece aburrido 75% y 2. Me pondría nervioso 25%. Como se puede apreciar, a la inmensa mayoría, les gustaría hacer estudios intertextuales entre cine-literatura, por tanto la capacidad de abstracción está poco aprovechada.

En **la pregunta 6** (¿Te gustan las películas basadas en cuentos?), responden un 80% afirmativamente frente a un 20% que responde negativamente. Los motivos que dan para ellos son los siguientes: Los que responden que sí: 1. Puedo verlas y escucharlas 30,77%, 2. No tengo que leerlo 19,23%, 3. Puedo compararlos 15,38%, 4. Es divertido 15,38%, 5. Me gusta la fantasía 11,54% y 6. Pueden ser mejor 7,64%. Los que responden negativamente exponen: 1. Ya conozco la historia 37,50%, 2. No son reales 25%, 3. Son infantiles 25% y 4. Suelen ser aburridas 12,50%. Por lo tanto, y conectando con la razón principal por la que les gusta las películas basadas en cuentos se debe, pues, a una sobredimensión audiovisual de la imaginación, lo cual conecta con los hábitos perceptivos de los jóvenes de hoy "homo videns" antes que "homo sapiens" (tics, videojuegos…). "Todo entra por los ojos". Sus respuestas son más maduras y en algunas de ellas se declara cierta actitud picaresca hacia la lectura, cuando exponen "así no tengo que leerlo", indican que ven la película antes de leer el libro. También aquí encontramos cierta evolución con respecto a Primaria. Hay una mayor madurez a la hora de expresar sus opiniones personales, ya no es todo divertido sino que sus apreciaciones son más específicas y estratégicas.

En **la pregunta 7** (¿Qué tipo de películas son tus preferidas?), las respuestas que dieron fueron las siguientes: 1. Grabadas de la realidad 43,18%, 2. De animación virtual en 3D 6,82%. De dibujos animados 5%. Los gustos cinéfilos con respecto a Primaria han cambiado. Se confirma la teoría de Piaget y sus estadios cognitivos. 22 alumnos prefieren las películas grabadas de la realidad. *La novia cadáver* está filmada a través de maquetas y marionetas, tiene un tono teatral, luego no es de animación en 3D. Aunque, si bien es cierto, las películas de animación en 3D les atraen mucho y es su segunda opción. Esto demuestra su afición y gusto por las nuevas tecnologías ("parece que estoy dentro").

En **la pregunta 8** (¿Qué tipo de historias te gusta ver en el cine?) Coinciden con los alumnos de Primaria en sus preferencias temáticas. El 33% eligen como primera opción las de aventuras, sin embargo en séptima y última opción, la que menos les gusta son las de guerra. Es la más rechazada con un 42%. Rechazan más la guerra que aman las aventuras. Las opciones que tenían eran las siguientes y han quedado de la siguiente manera:

Historias	**Opción 1 (%)**	**Opción 2 (%)**	**Opción 3 (%)**	**Opción 4 (%)**	**Opción 5 (%)**	**Opción 6 (%)**	**Opción 7 (%)**
Aventuras	33	20	15	22	7	7	2
Humor	28	17	26	13	7	2	4
Amor	11	11	11	13	18	15	20
Miedo	9	20	20	12	13	15	7
Guerra	9	11	13	12	9	9	42
Animales	6	6	0	15	24	27	18
Magia	4	15	15	13	22	25	7
TOTAL	100 %						

Tabla IV.2. Porcentajes de resultados de las respuestas a la pregunta nº 8

En **la pregunta 9** (¿Qué tipo de historias te gusta leer en los cuentos?) se les daba una serie de opciones temáticas. De entre las opciones dadas, al igual que ocurría en la pregunta anterior con un 33%, las historias de aventuras sobresalen como primera opción con un 35%. La opción más rechazada ha sido las historias sobre magia con un 35%, les sigue las historias de humor con un 24% y, después las de guerra con un 19%. Ello demuestra que quieren ser mayores, rechazando la magia, que son coherentes con el rechazo a la guerra tanto en el cine como en la literatura. Prefieren el humor en el cine antes que en la literatura. El humor ha salido, en el cine, como segunda opción después de las historias de aventuras. Sin embargo, en la literatura, ha salido el segundo como última opción. Posiblemente se deba a que están acostumbrados a ver películas de humor, pero no a leer libros de humor. Pensamos que esta falta de lectura es la causa de su rechazo y pretendemos contrarrestarla, mostrándoles algún cuento de humor para que disfruten de su lectura (Roald Dahl, *Cuentos en verso para niños perversos*). Es un desafío de este proyecto que desarrollen su sentido del humor y equiparen la literatura al cine en este sentido, pues no se ríen con la literatura. Con 12 o 13 años son capaces de captar ironías y parodias y vamos a trabajar esto en nuestro taller literario.

Historias	Opción 1 (%)	Opción 2 (%)	Opción 3 (%)	Opción 4 (%)	Opción 5 (%)	Opción 6 (%)	Opción 7 (%)
Aventuras	35	6	24	15	9	9	2
Humor	0	13	9	4	24	26	24
Amor	6	6	13	22	19	22	9
Miedo	11	26	17	15	13	11	7
Guerra	22	10	11	11	11	17	19
Animales	19	24	17	18	13	4	4
Magia	7	15	9	15	11	11	35
TOTAL	100 %						

Tabla IV.3. Porcentajes de resultados de las respuestas a la pregunta nº 9

Con respecto a **la pregunta 10** (¿Qué prefieres, el cine o la literatura?), encontramos que un 78% de los alumnos prefiere el cine, un 10,87% la literatura y otro 10,87% ambos (se ha incluido la categoría "ambos", aunque no estaba en el formulario, porque 5 alumnos lo han respondido. Esto ocurrió también en Primaria). Las razones que dan para ello son las siguientes: Los que contestan afirmativamente: 1. Lo puedo ver y escuchar 30,30%, 2. No hay que leer 30,30% (estas dos primeras respuestas sacan el mismo porcentaje, de ellas deducimos que sus razones son pragmáticas, hay ausencia de comprensión lectora y son rápidas), 3. Más divertido 27,27% y 4. Más rápido 12,13%. Aquellos alumnos que se han decantado por la literatura (10,87%) son personas soñadoras pues 1. Les gusta fantasear (60%), 2. Tiene más detalles (20%), son más meticulosas y amantes de la palabra, 3. Aprendo vocabulario (20%). Una vez más se nota que las respuestas de los alumnos de Secundaria son más elaboradas y maduras que las de Primaria. Tres alumnos contestan que les aporta cosas diferentes, el mundo diferente de la literatura.

En **la pregunta 11** (¿Piensas que las películas y la literatura te ayudan a conocer el mundo mejor el mundo donde vives?).El 80,43% afirman que sí, que efectivamente el cine y la literatura les enseña a conocer el mundo. Las razones que dan para ello son las siguientes: 1. Aprendes cosas nuevas 55,56%, 2. Están basadas en la vida real 36,11% y 3. Transmiten un mensaje 8,43%, por lo tanto les atrae el aumento de la cultura que les aporta, la conexión con la realidad y la educación en valores, que algunos llaman "moraleja". Aquellos que contestan negativamente, responden un "no" matizado, con un criterio unánime y de carácter crítico: 1. No siempre reflejan el mundo real 100%. El cine puede manipular la realidad y la literatura puede sublimarla, la cual se resume con la expresión "no reflejan la realidad".

En **la pregunta 12** (¿Te gustan las historias donde se resuelven los conflictos entre los personajes?). El 73,33% afirma que desea que se resuelvan los conflictos entre los personajes, (la razón es tautológica), frente al 26,67% que responden negativamente. Las razones que dan para ello son las siguientes: Los que responden afirmativamente dan una única razón, 1. Prefiero que se resuelvan los problemas 100%; los alumnos que responden negativamente sí aportan diferentes motivos para su negativa: 1. Sabes lo que va a pasar 62,50% (los finales felices son típicos y carecen de intriga), 2. Prefiero el final abierto 25% (prefiere un final abierto por lo imprevisible, que haga meditar al espectador sobre las posibilidades de resolución), 3. No siempre ocurre así 12,50% (tienen una actitud estoica, que dice que "en la vida no siempre ocurre así", luego las historias felices no son realistas).

En **la pregunta 13** (¿Te gusta que las películas y los cuentos acaben bien y ganen los buenos?). Los alumnos que responden que sí son 52,17% dan una única razón: 1. Me gustan los finales felices 100%; por el contrario, los alumnos que responden negativamente, que son el 47,83%, dan dos razones para ello: 1. No siempre sucede así 80% y 2. Sabes qué va a suceder 20%. Como pedemos apreciar, los porcentajes están muy igualados. Es propio de estas edades saltarse las normas y desear que los transgresores y los rebeldes sean también los ganadores, por esta razón les gusta tanto la saga *Crepúsculo.*

En **la pregunta 14** (¿Disfrutas dibujando a los protagonistas de cuentos y películas?). Los que responden afirmativamente son el 54,35% frente al 45,65% que responde negativamente. Al igual que ocurría en la pregunta anterior, los porcentajes están muy igualados. Los alumnos que responden afirmativamente dan las siguientes razones. 1. Me gusta dibujar 62,50%, 2. Es divertido 25%, 3. Entretenido 6,25% y 4. Recuerdo mejor las películas 6,25%; los alumnos que responden negativamente: 1. No me gusta dibujar 59,09%, 2. Con mi imaginación me basta 27,27%, 3. No lo hacemos en clase 9,09% y 4. Es aburrido 4,55%. Recordemos que los porcentajes aparecidos en Primaria no se corresponden con los porcentajes salidos en Secundaria. En Primaria les gusta más dibujar, ahora, por el contrario, existe un rechazo hacia el dibujo, prefieren imaginar. Están pasando de una mente icónica a una mente abstracta. Los que

contestaban afirmativamente se basan en el entretenimiento y la diversión que esta actividad de dibujar les reporta.

Finaliza el cuestionario final la **pregunta 15**, (¿Serías capaz de inventar una historia mezclando un cuento con una película?). El 82,61% responde afirmativamente que serían capaces de inventar una historia mezclando cine y literatura y dan tres razones diferentes: 1. Tengo mucha imaginación 68,42% (presumen de su capacidad), 2. Más emocionante y divertido 26,32% y 3. Me gusta imaginar 5,26%. Aquellos alumnos que responden negativamente son un 17,39%, las razones que dan para ello son las siguientes: 1. No tengo imaginación 50%, 2. No es fácil 33,33% y 4. No me gusta escribirlo 16,67% reconocen su falta de imaginación y la dificultad o falta de capacidad escritora junco con su pereza a la hora de escribir.

4.2.1.7.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final

Los resultados estadísticos de los datos del cuestionario final destinado a la autoevaluación en competencias básicas que fue aplicado al alumnado de primer ciclo de ESO están en el anexo 2.5. Por tanto, conciernen a los dos grupos que han desarrollado la adquisición de competencias básicas a través de tareas complejas de tipo intertextual entre cine y literatura, de los cuales el 58 % de las respuestas pertenece a primer curso de ESO y el 42 % a segundo curso de ESO; luego el análisis interpretativo que sigue a continuación es válido para ambos y quiere extraer conclusiones a escala de ciclo educativo.

El modelo del cuestionario final sigue una estructura formal y temática próxima a la escala Likert que en los antecedentes de esta investigación había sido aplicada a las profesoras responsables de los alumnos de segundo ciclo de Educación Primaria del CEIP "Nuestra Señora de Belén" de Murcia para recabar su valoración, en tanto que observadoras participantes, sobre el desarrollo de las competencias básicas en sus alumnos tras la intervención didáctica en la que se llevó a cabo la tarea compleja de tipo intertextual entre cine y literatura. Sin embargo, tal y como consta en las decisiones tomadas para la presente investigación, el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, dado que ya dispone de capacidades cognitivas de abstracción

para juzgar por sí mismos la evolución de su aprendizaje, es quien ha realizado dicha valoración a modo de autoevaluación en competencias básicas a través de las tareas desarrolladas en las experiencias "Flores de otro mundo" y "Cadáver exquisito". Luego lo que importa ahora no es saber si les gustó la tarea (como fue el cuestionario final para el alumnado de Educación Primaria antes mencionado), sino extraer su valoración sobre el grado de asimilación de las competencias básicas a través de preguntas adaptadas para que, juzgando por sí mismos los aprendizajes concretos que han recibido en las tareas, den respuesta a las mismas sin necesidad de intelectualizarlas. Es por eso que en lugar de 8 cuestiones explícitas correspondientes a cada una de las competencias básicas, el cuestionario consta de 40 preguntas sobre las tareas, asignando un mínimo de 4 cuestiones a cada competencia y un máximo de 19 cuestiones a través de las cualidades permanentes que estas detentan en tales tareas. En suma, el análisis de resultados que refiero a continuación, pretende esclarecer si estos alumnos son capaces de autoevaluarse en sus competencias una vez que han sido fomentadas desde sus gustos y acciones estratégicas. En coherencia con este criterio, este análisis no seguirá el orden de las cuestiones del documento sino su reunión en función de cada competencia.

Consecuentemente, aunque en el anexo 2.5 aparece detallado el análisis estadístico de los porcentajes de valoración discente sobre cada una de las 40 cuestiones planteadas, no obstante interesa exponer aquí un análisis interpretativo centrado en la incidencia de dichas valoraciones en cada una de las 8 competencias básicas.

La **competencia en comunicación lingüística** es, después de la competencia sistémica "Autonomía personal, iniciativa y espíritu crítico", la que más transita por este cuestionario, ya que incide en 15 formulaciones del mismo. Según dispone la LOE, esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones. Además, contribuye a la creación de una imagen personal positiva y fomenta las relaciones constructivas con los demás y con el entorno. Por tanto, incide en el aprendizaje de comunicación estableciendo lazos con otras personas y con nuevas culturas que adquieren consideración y afecto en la medida en que se conocen, y tiene relevancia imprescindible en la resolución de conflictos para aprender a convivir en democracia. Lógicamente, esta competencia primordial debía estar en presente en todas las tareas abordadas, de ahí su gran importancia en la autoevaluación discente que aquí

se analiza. Estas son las cuestiones implicadas en dicha competencia y la autoevaluación practicada al respecto por los alumnos de primer curso de ESO:

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
1. He disfrutado participando en foros respetuosamente y dando a conocer allí mis opiniones, gustos y experiencias	95 %	5 %	0 %
2. He analizado y comparado textos con sentido crítico	72 %	28 %	0 %
3. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura	72 %	26 %	2 %
11. He buscado, obtenido, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.	79 %	21 %	0 %
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).	86 %	9 %	5 %
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.	74 %	26 %	0 %
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).	91 %	5 %	5 %
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.	88 %	12 %	0 %
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	74 %	26 %	0 %
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).	79%	19%	2%
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.	91 %	9 %	0 %
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.	72 %	28 %	0 %
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES.	72 %	21 %	7 %
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.	70 %	28 %	2 %
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	88 %	12 %	0 %

Tabla IV.4. Porcentajes de resultados de la competencia en comunicación lingüística

De estos porcentajes se desprende, en primer lugar, en la cuestión 1 que a los alumnos les gusta que se les propongan tareas donde tenga que participar en foros, expresando así sus opiniones, compartiendo con sus compañeros sus gustos y preferencias, sus reflexiones y pensamientos. Es esta la cuestión más valorada (95%).

Seguidamente encontramos la cuestión 25 (91%): en ella los alumnos valoran que se les propongan tareas estimulantes por el reto de crear con su propia imaginación, dejando a un lado los procedimientos de memorización de contenidos. En tercer lugar, con un porcentaje más elevado encontramos la cuestión 36 (88%,) en la cual los alumnos toman consciencia de la importancia de trabajar en equipo y de la necesidad de esto para resolver tareas que de otra manera quedarían inconclusas. Si analizamos las cuestiones 1, 22 y 36, vemos cómo van incardinadas en torno a una misma idea: la necesidad de sentir la clase-grupo como un cuerpo cohesionado donde se trabaja en equipo con espíritu crítico y cívico a la vez. Valoran también el que las tareas propuestas les hayan hecho entrar en contactos con distintos lenguajes (icónico, verbal, musical, plástico…), potenciando así su capacidad para expresarse con los demás y con el medio que les rodea (por ejemplo, la cuestión 24 con un 79%). El resto de las cuestiones apenas desprenden nada reseñable y sus porcentajes están muy igualados.

La **competencia matemática** es, junto con la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, la que menos incide en las tareas realizadas por estos alumnos. Las disposiciones de la LOE indican que concierne a la habilidad para utilizar números y sus operaciones básicas: los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones, para conocer más sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
4. He utilizado operaciones matemáticas básicas (contar elementos).	33 %	56 %	12 %
5. He utilizado operaciones matemáticas básicas para resolver problemas.	8 %	76 %	16 %
6. He usado enumeraciones ordenadas para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.	60 %	35 %	5 %
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).	86 %	9 %	5 %

Tabla IV.5. Porcentajes de resultados de la competencia matemática

Ciertamente, aunque en menor grado, pues solo está presente en 4 cuestiones, la competencia matemática también ha tenido su espacio en nuestra investigación: concretamente, la cuestión 14 da cuenta del enriquecimiento que ha supuesto la necesidad de trabajar con distintos lenguajes. Unido a esto, era imprescindible que los alumnos supieran ordenar y comprender sus propias ideas, además de expresarlas con corrección. Para ello hicieron uso de enumeraciones, ordenamientos, asimilaciones, oposiciones y jerarquizaciones que les ayudaran a llevar a buen puerto su trabajo.

La **competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**, como ya hemos indicado, figura entre las menos incidentes en las tareas. Según la LOE, esta competencia es la habilidad que se ha de desarrollar para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana. Con ello se facilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y las acciones dirigidas a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de los demás hombres y mujeres y del resto de los seres vivos.

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
7. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.	93 %	5 %	2 %
8. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.	74 %	26 %	0 %
9. He identificado problemas sociales y medioambientales.	81 %	16 %	2 %
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES.	72 %	21 %	7 %

Tabla IV.6. Porcentajes de resultados de la competencia en conocimiento e interacción con el medio

Solo cuatro cuestiones están relacionadas con esta competencia. Ahora bien, han sido muy valoradas por los alumnos. Se les ha formado en el conocimiento de que el entorno es un bien que hay que preservar y que este ejerce una poderosa influencia a la hora de perfilar nuestra personalidad y nuestras acciones. La cuestión 7 da cuenta de ello con un 93%, de igual manera la cuestión 8 ahonda en la importancia de un comportamiento solidario con la naturaleza, en su preservación y respeto, con un porcentaje del 74%, pero un porcentaje mayor obtiene la cuestión 9, donde a los alumnos se les pregunta por su capacidad de identificar problemas sociales y

medioambientales (81%). Con trabajos como este contribuimos a que tomen conciencia de los problemas medioambientales que sufre el planeta y nuestro país: la desertización que hace que todo se vuelva gris y plomizo, como ocurre en la película de Burton.

La **competencia en el tratamiento de la información y competencia digital** presenta 5 cuestiones relacionadas directamente con ella. Recordemos que la LOE en sus disposiciones indica que esta competencia hace referencia a las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento. Incluye aspectos diferentes que van desde el acceso y selección de la información hasta el uso y la transmisión de esta en distintos soportes, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
11. He buscado, obtenido, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.	79 %	21 %	0 %
12. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).	74 %	19 %	7 %
13. He utilizado la tecnología como instrumento de trabajo intelectual.	72 %	21 %	7 %
18. He seleccionado y valorado las innovaciones tecnológicas.	72 %	21 %	7 %
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).	79%	19%	2%

Tabla IV.7. Porcentajes de resultados de la competencia en tratamiento de la información y competencia digital

La tarea en sí y las distintas fases por las que ha atravesado este proyecto han contribuido de manera sobresaliente al desarrollo de esta competencia, independientemente de que esta se encuentre únicamente relacionada con 5 cuestiones. Para poder llevar a cabo el trabajo era necesario que los alumnos acudieran a Internet y utilizaran las nuevas tecnologías. La familiarización con las mismas es indispensable en la sociedad actual tan globalizada y mimética. La búsqueda de información y el uso del procesador de textos eran herramientas básicas: así lo reflejan las cuestiones 11, 12, 13,

18 y 24. A esto se une el uso de otros lenguajes que, como hemos indicado, contribuyen a afianzar el dominio de su capacidad de expresión, pues la utilización no solo del código verbal sino de otros códigos como el plástico, musical y corporal dota al alumno de seguridad en sí mismo a la hora de relacionarse con sus compañeros y con el medio. Así pues, una de las ideas vertebrales del trabajo era incentivar la presencia de la tecnología como instrumento de trabajo intelectual (cuestión 11, 12, 13 y 18) y, a su vez, interrelacionada con otros instrumentos y formas de expresión (cuestión 24). Los porcentajes que arrojan estas cuestiones son muy similares.

La **competencia social y ciudadana** está presente en 11 cuestiones. Atendiendo a lo que establece LOE, podemos de decir que esta competencia permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática. Incorpora formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, relacionarse con los demás, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos. Adquirir esta competencia supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
1. He disfrutado participando en foros respetuosamente y dando a conocer allí mis opiniones, gustos y experiencias.	95 %	5 %	0 %
3. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura.	72 %	26 %	2 %
8. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.	74 %	26 %	0 %
9. He identificado problemas sociales y medioambientales.	81 %	16 %	2 %
10. He reflexionado sobre el consumo racional para la salud.	84 %	12 %	5 %
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.	74 %	26 %	0 %
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).	91 %	5 %	5 %
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.	88 %	12 %	0 %
23. He expresado mi compromiso personal en la			

necesidad de mejorar la sociedad.	74 %	26 %	0 %
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES.	72 %	21 %	7 %
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	88 %	12 %	0 %

Tabla IV.8. Porcentajes de resultados de la competencia social y ciudadana

La educación basada en competencias pretende formar alumnos que sean capaces de llevar a buen puerto cualquier tarea compleja que se les cruce en el camino de la vida. Sin embargo, no es esta la única misión de la educación: estos alumnos han de ser unos ciudadanos comprometidos con su comunidad, respetuosos con el medio, tolerantes con las diferencias, reflexivos y con espíritu crítico, respetuosos y con deseos de mejorar el mundo que los rodea. A todo esto contribuye como ninguna otra la competencia social y ciudadana. Por tanto, no nos ha de extrañar que esté presente en 11 cuestiones planteadas a los discentes y que el diseño de este trabajo la tuviera muy presente. Los alumnos han tenido que abordar y reflexionar sobre ideas como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres u otros colectivos (cuestión 21 con 91%), han valorado su participación en foros, respetando siempre las opiniones contrarias de sus compañeros y el turno de participación (cuestión 1 con 95%; cuestión 22 con 88%), además han sido capaces de ver que solo con el compromiso personal de cada uno se puede mejorar esta sociedad (cuestión 23, con 74%), compromiso social y trabajo en equipo. La tarea final era un complejo engranaje y cada miembro de un equipo sabía la responsabilidad que había adquirido hacia los demás, pues cuando se trabaja en equipo todos los miembros son necesarios. La maduración en sus pensamientos de esta idea es fundamental, pues con ello educaremos a alumnos comprometidos con su mundo (cuestión 36 con 88%). Y apuntamos como idea que corona esta competencia la necesidad de hacerles conscientes de que deben cuidar su cuerpo y llevar una vida sana, con hábitos saludables, desterrando cualquier hábito (tabaquismo, alcohol, drogas…) que pueda incidir negativamente en su salud (cuestión 10, con 84%).

La **competencia cultural o artística** queda definida de la siguiente manera en el marco de la LOE: apreciar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas parte del patrimonio cultural de los pueblos. Exige familiarizarnos con manifestaciones del pasado y del presente, potenciando el desarrollo estético, la

creatividad, el pensamiento convergente y divergente. Facilita tanto comunicarse como comprender y enriquecerse de las diferentes realidades y producciones del mundo del arte y la cultura.

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
2. He analizado y comparado textos con sentido crítico.	72 %	28 %	0 %
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.	79 %	21 %	0 %
17. He generado producciones creativas y responsables.	79 %	19 %	2 %
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.	65 %	33 %	2 %
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.	74 %	26 %	0 %
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).	91 %	5 %	5 %
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.	88 %	12 %	0 %
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	74 %	26 %	0 %
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.	91 %	9 %	0 %
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.	72 %	28 %	0 %
27. He disfrutado del patrimonio cultural.	67 %	30 %	2 %

Tabla IV.9. Porcentajes de resultados de la competencia cultural y artística

Esta competencia aparece en 12 cuestiones. Por tanto, podemos decir que ha estado muy presente en nuestro trabajo. Los discentes han sido concientes de que han desplegado su imaginación creativa durante el proceso de desarrollo de las tareas encomendadas y han tenido que reflexionar en torno a dos obras artísticas (la película *La novia cadáver* y el cuento *La flor de Lililá*) y extraer sus propias conclusiones para después crear ellos mismos una obra original teniendo en cuento todo lo aprendido. No nos ha de extrañar que las cuestiones 25 (91%) y la 26 (72%) hayan obtenido porcentajes elevados y que sean conscientes de haber creado algo nuevo que no se encuentra en los libros de textos, un trabajo que no es mimético ni repetitivo (cuestión 17 con 79%). Interrelacionada con la promoción de la competencia cultural y artística

de los alumnos se encuentran imbricados otros valores: el fomento de una actitud positiva, democrática, respetando las diferencias que se manifiestan en las distintas producciones artísticas de procedencia foránea. El respeto a las distintas manifestaciones artísticas adoptando una postura democrática y tolerante se observa en la cuestión 22 (88%). Sin embargo, el fomento de la creatividad, el desarrollo de un espíritu tolerante, la realización de un trabajo personal y creativo no tendrían todo su valor si no hubiéramos conseguido que se produjera el aprendizaje significativo (la conexión entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos, recién aprendidos). De esta manera han visto la luz creaciones realizadas desde una postura crítica y sustentada por el análisis pormenorizado y creativo de otros textos.

La **competencia para aprender a aprender** supone, según la LOE, iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma. Supone también poder desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas que satisfagan la lógica del conocimiento racional. Implica admitir diversidad de respuestas posibles ante un mismo problema y encontrar motivación para buscarlas desde diversos enfoques.

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
5. He utilizado operaciones matemáticas básicas para resolver problemas.	8 %	76 %	16 %
6. He usado enumeraciones ordenadas para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.	60 %	35 %	5 %
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.	79 %	21 %	0 %
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.	65 %	35 %	0 %
18. He seleccionado y valorado las innovaciones tecnológicas.	72 %	21 %	7 %
29. He sentido motivación por el aprendizaje.	81 %	19 %	0 %
30. Me he concentrado para resolver paso a paso la gran tarea.	84 %	16 %	0 %
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso de la tarea.	86 %	12 %	2 %

32. He aceptado los propios errores para superarme.	74 %	21 %	5 %
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.	70 %	28 %	2 %
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.	88 %	9 %	2 %
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	88 %	12 %	0 %
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.	81 %	19 %	0 %
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación.	88 %	12 %	0 %

Tabla IV.10. Porcentajes de resultados de la competencia en aprender a aprender

Si pretendemos educar a los alumnos para que sean capaces de resolver cualquier problema que pueda planteárseles en su vida adulta, debemos considerar la presencia de esta competencia como algo primordial en nuestro trabajo, de ahí que esté presente en 14 formulaciones de este cuestionario final, pues los discentes han de saber que un problema no se resuelve de la misma manera que otro o que puede haber distintas posibilidades para la resolución del mismo. Por otro lado, hemos pretendido desarrollar su curiosidad por el saber, estimular el gusto por los desafíos educativos donde, precisamente, tengan que "aprender a aprender" por sí mismos, utilizando todos los recursos que hayan aprendido: solo así demostrarán una actitud positiva hacia la innovación. Relacionada con esta idea hacen referencia la cuestión 38 (88%) y la cuestión 30 (84%), pues los alumnos han sido conscientes de que sus tareas necesitaban concentración y que debían ser capaces de resolverlas. Para ello, hay que buscar soluciones y llevarlas a la práctica calibrando las distintas posibilidades (cuestión 37 con 81%). Unido a esto, sin duda, se encuentra la motivación del alumno, la capacidad que todo profesor debería tener para despertar en él el deseo de saber, la curiosidad por aprender, la capacidad de superación. Quizás todo esto se consiga a través del desarrollo de trabajos innovadores que sirvan como acicate y estímulo de esa motivación imprescindible en el alumno a la hora de enfrentarse a una tarea (cuestión 29 con 89%). Pero, además de una propuesta creativa y motivadora, hemos de tener en cuenta la utilización de una metodología en consonancia con el mundo globalizado en el que vivimos. Por lo tanto se hace imprescindible que estén presentes las innovaciones tecnológicas (tratamiento de la información y competencia digital) y que los alumnos interrelacionen todos los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida académica para hacer frente a nuevas situaciones de aprendizaje. En el desarrollo de este trabajo hemos

tenido muy en cuenta todas estas cuestiones, intentando siempre que los alumnos fueran capaces de aprender de sus propios errores (cuestión 32 con un 74%).

La **competencia en autonomía e iniciativa personal** es la que está más presente en nuestro trabajo y en este cuestionario final (incide en 19 formulaciones). Según las disposiciones de la LOE, se refiere a la posibilidad de optar con criterio propio y llevar adelante las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella, tanto en el ámbito personal como en el social o laboral. Supone además poseer habilidades que permitan adaptarse a los cambios sociales y económicos con una visión positiva de las posibilidades que ofrecen, así como de sus propias capacidades para poder elegir y decidir con responsabilidad.

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
2. He analizado y comparado textos con sentido crítico.	72 %	28 %	0 %
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.	65 %	35 %	0 %
17. He generado producciones creativas y responsables.	79 %	19 %	2 %
18. He seleccionado y valorado las innovaciones tecnológicas.	72 %	21 %	7 %
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.	65 %	33 %	2 %
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	74 %	26 %	0 %
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.	91 %	9 %	0 %
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES.	72 %	21 %	7 %
29. He sentido motivación por el aprendizaje.	81 %	19 %	0 %
30. Me he concentrado para resolver paso a paso la gran tarea.	84 %	16 %	0 %
32. He aceptado los propios errores para superarme.	74 %	21 %	5 %
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.	79 %	29 %	2 %
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.	70 %	28 %	2 %
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.	88 %	9 %	2 %

36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	88 %	12 %	0 %
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.	81 %	19 %	0 %
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación.	88 %	12 %	0 %
39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.	70 %	21 %	9 %
40. Me siento responsable de mi obra.	81 %	16 %	2 %

Tabla IV.11. Porcentajes de resultados de la competencia en autonomía e iniciativa personal

Esta competencia básica es la más representada en el cuestionario junto con la competencia lingüística y la competencia para aprender a aprender. En esta sociedad en constante evolución, donde los cambios se producen con regularidad y donde los conflictos sociales son más que evidentes, tenemos de responsabilidad de formar ciudadanos para el futuro, ciudadanos capaces de hacer frente a todos estos cambios. Esta última competencia nos ayuda a ello, alegando que si, finalmente, un alumno se siente perdido, no sabe hacer frente a los retos que se le avecinen, no es capaz de resolver tareas complejas, su formación en las aulas ha sido un completo fracaso.

A este respecto, planteé una tarea compleja donde los alumnos tuvieran que tomar decisiones y trabajaran autónomamente. Además de esto, en determinadas fases del trabajo también tenían que trabajar en equipo respetando las ideas de los demás y reflexionando sobre cuál era la opción más correcta para cada problema que se producía en el camino (cuestión 33 con 79%; cuestión 36 con 88%). Por ello se evaluaban y autoevaluaban, para saber si estaban cumpliendo con los compromisos adquiridos, han buscado soluciones y las han llevado a la práctica (cuestión 35 con 88%; cuestión 37 con 81%; cuestión 39 con 70%). Por otro lado, han sabido ver que el razonamiento crítico y responsable es el mejor aliado para tomar las decisiones correctas y más si estás contribuyen a mejorar el clima de trabajo y el funcionamiento del grupo, actitud reflexiva que tendrán que adoptar en su etapa adulta, cuando sean ciudadanos autónomos e independientes (cuestión 19 con 65%; cuestión 23 con 74%; cuestión 30 con 84%). De esta manera fueron conscientes de que habían adquirido nuevos conocimientos y que eran capaces de aplicarlos a nuevas situaciones de aprendizajes, es decir, que se había producido el aprendizaje significativo una vez completada toda la tarea compleja (cuestión 16 con 65%).

IV.2.1.7.3. Análisis contrastivo entre los cuestionarios iniciales de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria

Diseñé con la misma estructura los cuestionarios iniciales dirigidos a Educación Primaria y a Educación Secundaria Obligatoria. Por lo que es factible comparar la información sobre las preferencias, gustos y hábitos de los alumnos en materia de cine y literatura que se dan en ambas etapas, las cuales constan en el anexo 2.3 ("Balance comparativo entre los resultados estadísticos del cuestionario inicial sobre el cine y la literatura como recursos educativos obtenidos con alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria y de primer ciclo de ESO"). A continuación emito mi análisis interpretativo sobre los datos comparados.

De modo general cabe indicar que el cuestionario inicial se ha aplicado a una muestra total de 94 participantes, dentro de los cuales son niños el 60 % y niñas el 40 %. Por tanto hay un 20 % más de niños que de niñas. El intervalo de edad más frecuente va desde los 9 a los 13 años, representando un 82 % con respecto al total. En relación al curso podemos decir que la muestra es homogénea, puesto que Educación Primaria alcanza un porcentaje del 51% y Secundaria del 49%. Es decir, no hay diferencias significativas que demuestren que un grupo está más representado que otro en la muestra.

A la **pregunta 1** (¿Te gusta ver películas en la escuela / el Instituto?) un 95 % de los alumnos responden que les gusta ver películas en clase, mientras que a un 5 % no les gusta. A los alumnos les gusta ver películas en clase principalmente porque es divertido (32 %), porque cambian la rutina (22 %) y porque aprenden (20 %). Puede afirmarse que en Educación Primaria se decantan más por la diversión (37%), mientras que en Secundaria por el cambio de la rutina (45%). Además, en Secundaria no solo aluden a la importancia de aprender sino también al hecho de hacerlo de manera diferente (19%).

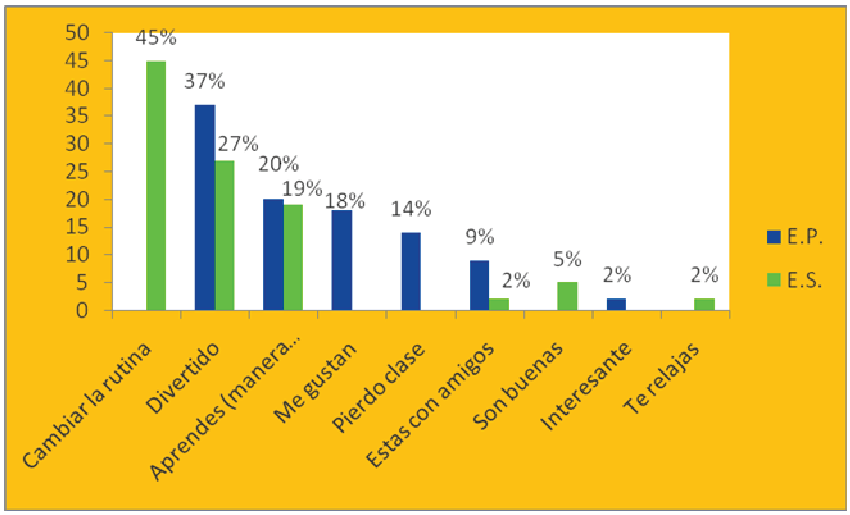


Figura IV.4. Porcentajes de resultados de las respuestas a la pregunta nº 1

Aunque son pocos los alumnos a los que no les gusta ver películas en clase, resulta interesante comentar las razones que aportan para dicha elección, ya que demuestra que a estos alumnos sí les gusta ver películas en clase, pero hay factores, principalmente externos, que les están condicionando para que muestren su contrariedad. Entre ellos conviene destacar los siguientes: porque no puedo comentarla mientras la vemos (25%), porque interrumpen y la paran (25%), porque a veces son malas (25%) y porque no las acabamos (25%).

En las respuestas a la **pregunta 2** (Cuando veis una película en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien) cabe apreciar que la actividad más frecuente después de ver una película serían otras actividades diferentes a las propuestas en el cuestionario, alcanzado la mayoría con un 49 %. Dentro de la categoría otras actividades, la más habitual de todas serían los resúmenes (81%), por encima del comentario (12 %) y de cuestionarios (7%). También debemos de resaltar que las actividades propuestas por el cuestionario apenas están presentes en Secundaria. Mientras que en Primaria todas las categorías han adquirido alguna elección, en Secundaria categorías como las obras de teatro, las manualidades o las canciones, desaparecen por completo.

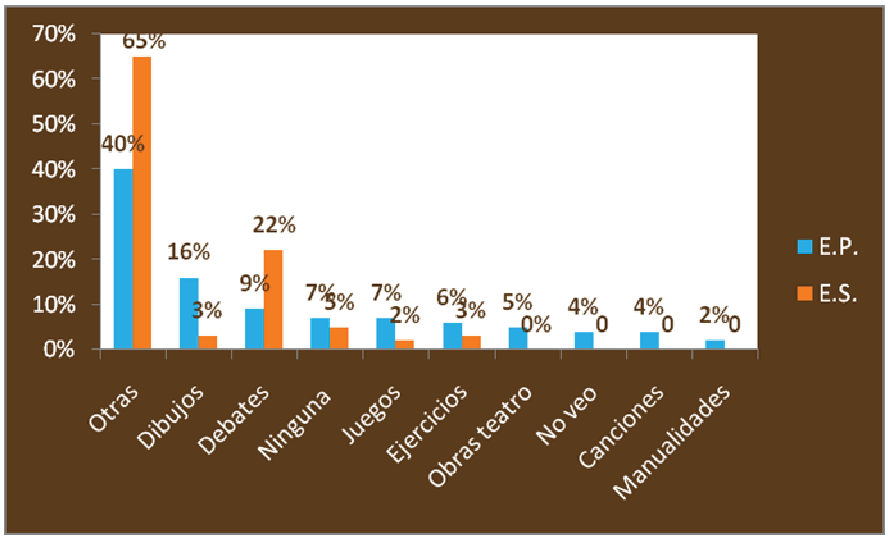


Figura IV.5. Porcentajes de resultados de las respuestas a la pregunta nº 2

Los resultados obtenidos en la **pregunta 3** (¿Te gusta leer cuentos en la escuela/el Instituto?) muestran que al 83 % de los alumnos les gusta leer cuentos en clase, mientras que al 17 % no les gusta. También se aprecia que en Primaria hay un porcentaje mayor de alumnos que prefieren leer cuentos que en Secundaria, un 13 % más.

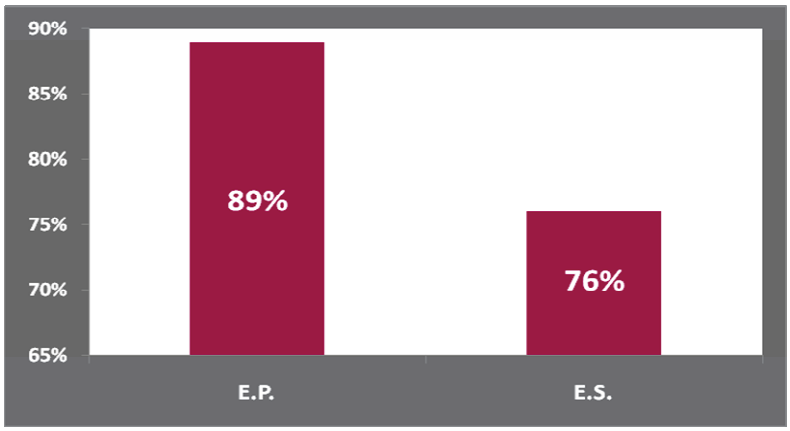


Figura IV.6. Porcentajes de resultados de las respuestas a la pregunta nº 3

Si comparamos el número de alumnos que les gusta ver películas en clase (pregunta 1) con los que les gusta leer cuentos (pregunta 3), podemos apreciar que hay un 12 % menos de alumnado que prefiere leer cuentos en clase frente a los que prefieren ver películas.

Les gusta leer cuentos en clase principalmente porque les gusta leer (32 %), porque aprenden (26 %) y porque es divertido (22 %). Y, a pesar de que a ambos

grupos les gusta leer, en Secundaria hay un 18 % más de niños que nombran el placer por la lectura como una de las razones de que les guste leer cuentos en clase. Pero, a diferencia de éstos, los alumnos de Primaria parecen darle más valor a la lectura como instrumento para el aprendizaje (un 16 % más) y lo asocian con mayor frecuencia a la diversión (un 16 % más).

El alumnado que se muestra en contra de leer cuentos en clase lo hace porque lo consideran aburrido (57 %) y porque el ruido les distrae (28 %). En este caso el origen se debe más a factores internos al propio alumno que externos, es decir, la situación opuesta a lo que sucedía con aquellos alumnos a los que no les gustaba ver películas en clase que aludían principalmente a factores externos.

Con respecto a la **pregunta 4** (Cuando leéis un cuento en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien), la categoría "otras actividades" es la que más elecciones ha tenido (30 %). Esto es, si han considerado con menor importancia actividades tales como "debates" (20%), "obras de teatro" (14%), "ejercicios de números" (14%) y "dibujos" (10%) y resulta nimia su consideración de actividades tales como "juegos" (3%) y "canciones" (1%), cabe interpretar que las actividades intertextuales de cine y literatura planteadas en esta investigación son sumamente innovadoras, especialmente en lo tocante al hecho de acabarlas con la inclusión de actividades que tocan el mundo de la canción en Educación Secundaria, un mundo artístico tan apetecible a los alumnos como olvidado por el sistema academicista para otras actividades que no sean las propiamente disciplinares.

Las actividades más frecuentes dentro de la categoría otras actividades han sido las preguntas de comprensión (57 %) y los resúmenes (30 %). Suelen quedar fuera de acción hacer comentarios (6%) y dar opiniones personales (2%), que, por otro lado, son dos actividades importantes de la investigación de esta tesis doctoral en ambas etapas educativas.

Mientras que en Primaria son más frecuentes los debates (25 %), las obras de teatro (23 %), los ejercicios de números y letras (16%) y los dibujos (16 %), en Secundaria un 64% de las actividades que se realizan después de leer un cuento se

encuentran en la categoría "otras actividades", siendo el resumen (31%) y las preguntas de comprensión (22%) las más frecuentes.

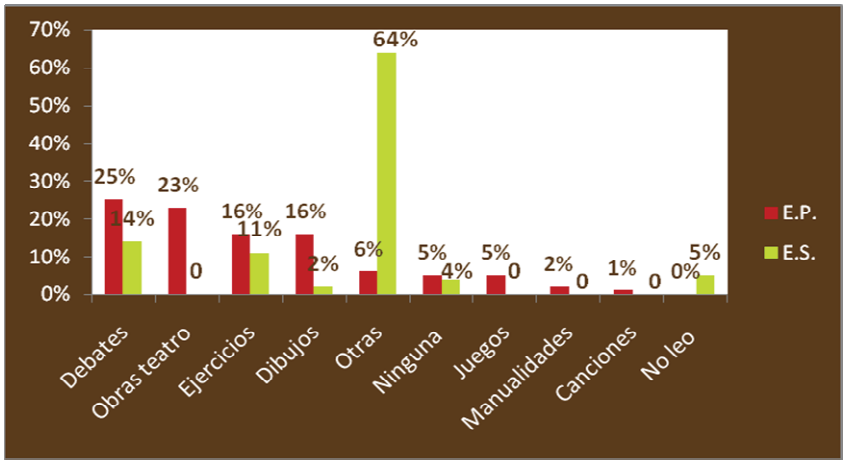


Figura IV.7. Porcentajes de resultados de las respuestas a la pregunta nº 4

Si comparamos las actividades que se suelen realizar después de ver una película o leer un cuento, podemos apreciar que en ambos casos alcanza el primer puesto la categoría "otras actividades", con un 48 % y un 30 % respectivamente, aunque son más frecuentes después de ver una película (un 18 % más). Al tener en cuenta las actividades que los alumnos han incluido dentro de la categoría "otras actividades" podemos apreciar una diferencia, mientras después de ver una película suelen hacerse resúmenes, después de leer un cuento es más frecuente realizar preguntas de comprensión.

En relación con la **pregunta 5** (¿Te gustaría comentar con tus compañeros en qué se parecen una película vista en clase y un cuento leído en clase que guarden relaciones ocultas?), al 83.8% les gustaría comentar con sus compañeros en qué se parecen una película y un cuento y buscar relaciones ocultas entre ellos. Tan sólo un 16.2% del alumnado no siente interés por llevar a cabo tal actividad. La comparativa entre ambas etapas revela que Educación Secundaria es la que más predisposición muestra para llevar a cabo tal actividad, siendo un 10 % más el porcentaje de alumnos que han votado positivamente por esta opción, a diferencia de Educación Primaria.

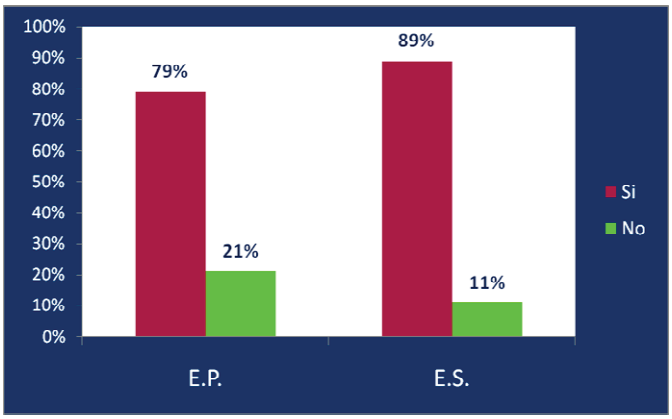


Figura IV.8. Porcentajes de resultados de las respuestas a la pregunta nº 5

Centrándonos ya en los motivos por los que los alumnos quieren realizar esta actividad, sus principales razones serían especialmente dos: porque les gusta conocer las opiniones de sus compañeros (37 %) y porque lo consideran divertido (21 %). Dentro de estas razones, en Educación Primaria se tiende a asociarlo más a la diversión (46%), mientras que Educación Secundaria se tiende hacia la importancia de conocer la opinión de sus compañeros (43 %), pues obviamente los niños tienden más hacia lo lúdico y fantástico que los adolescentes, pues estos han desarrollado una capacidad crítica en la que cobran vigor el discernimiento conceptual y la opinión personal compartida en debates. Es por esta condición neurológica y tal cauce educativo que en esta edad se acentúa la consolidación de la mayoría de las competencias básicas.

En cuanto a los alumnos que no les gustaría comentar en qué se parecen una película y un cuento en clase, hemos de destacar que las principales razones por las que no les gustaría serían: porque lo consideran aburrido (38 %) o porque lo consideran una pérdida de tiempo (26 %).

Sobre la **pregunta 6** (¿Te gustan las películas basadas en cuentos?), el 84 % de los alumnos encuestados reconocen que les gustan las películas basadas en cuentos, mientras que el 16 % no sienten interés por ellas. A los que sí les gusta ver películas basadas en cuentos aducen como causa mayoritaria que es divertido (35 %). Si buscamos diferencias entre Educación Primaria y Educación Secundaria, podemos apreciar que mientras en la primera la principal razón es la diversión (56%), en la segunda es porque pueden verlas y escucharlas (31%). Por otro lado, los motivos por los que no les gusta ver películas basadas en cuentos serían principalmente dos: porque ya conocen la historia y saben cómo acabará (41%) y porque consideran que suelen ser aburridas (25 %).

Concerniente a la **pregunta 7** (¿Qué tipo de películas son tus preferidas? ¿Por qué? (Marcar sólo una opción)), sucede en las respuestas que el tipo de película más elegido (pregunta siete) sería la de animación virtual 3D, con un 67 %. No obstante, a pesar de ser el más votado en porcentaje, no ha sido el vencedor en Educación Primaria y Educación Secundaria, pues mientras el 90% de los cursos de la etapa de Primaria se decantan por la animación virtual 3D, el 43.1% de los cursos de la etapa de Secundaria prefieren las películas grabadas de la realidad.

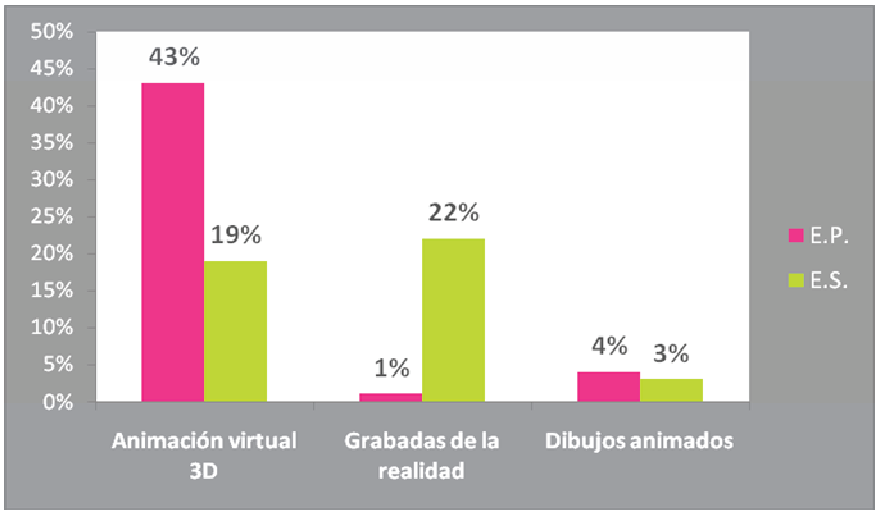


Figura IV.9. Porcentajes de resultados de las respuestas a la pregunta nº 7

Los motivos por los que prefieren las películas de animación virtual 3D serían especialmente dos: son más reales (97 %) y les gusta la fantasía (3%). Con la palabra "reales" se refieren a la idea de lo tridimensional o próximo a lo tangible. En el caso de las películas grabadas de la realidad, la principal razón sería la misma que en las películas de animación virtual 3D: son más reales (62.5%). No obstante hemos de decir que estos resultados corresponden sólo a Educación Secundaria debido a su estadio cognitivo tendente a la intervención social en la realidad cotidiana, pues en Educación Primaria no se ha sugerido nada al respecto. Y los alumnos que se decantan por las películas de dibujos animados lo hacen porque las consideran más divertidas que las otras, concretamente un 89 % de ellos lo consideran así. Está propuesta ha sido sugerida principalmente por los alumnos de Educación Primaria, más tendente a la retórica del animismo y de la fantasía caricaturesca de animales de fábula que proporcionan los dibujos animados.

Con respecto a la **pregunta 8** (¿Qué tipo de historias te gusta ver en cine? (Numerar por orden de preferencia)), la primera y segunda opción de respuesta del alumnado son las películas de aventuras con 43 % y 35 % respectivamente. La tercera opción más elegida serían las películas de magia con un 29 %. El último y cuarto lugar lo ocuparían las películas de miedo con un 30 %.

A la **pregunta 9** (¿Qué tipo de historias te gusta leer en los cuentos? (Numerar por orden de preferencia) responden que las historias de aventuras serían también las preferidas en los cuentos, alcanzando un porcentaje del 33%. En resto de opciones sigue sin haber acuerdo, mientras que la segunda opción de Educación Primaria sería la magia, la de Educación Secundaria sería el miedo; por otro lado la tercera opción de la etapa de Primaria sería la magia y en la etapa de Secundaria los animales. Por último las películas de miedo serían las menos preferidas por los alumnos de Primaria, mientras que las de magia por los de Secundaria.

Asociadas a la **pregunta 10 (**¿Qué prefieres, el cine o la literatura? ¿Por qué?) vienen respuestas que muestran que un 85 % de los alumnos prefieren antes el cine que la literatura, quedando esta última con un 9 %. No obstante debemos destacar que un 6 % de los participantes se han decantado por ambas opciones, el cine y la literatura. En Educación Primaria hay un 12% más de alumnos a favor del cine, mientras que en Educación Secundaria un 4 % más de niños que prefieren la literatura y un 8% más que prefieren ambos. Los principales argumentos a favor del cine han sido fundamentalmente tres: es más divertido (37 %), lo pueden ver y escuchar (29 %), y no se siente gusto por leer (28 %). Por otro lado, los motivos que los alumnos que han elegido la literatura sugieren serían dos: me gusta leer (37%), me gusta fantasear (37%). Y en relación con aquellos alumnos que han elegido ambas opciones, cine y literatura, el 75 % de ellos afirman que es porque le aportan cosas diferentes.

La **pregunta 11** (¿Piensas que las películas y la literatura te ayudan a conocer mejor el mundo donde vives?) recibe estas respuestas: el 84 % de los alumnos opinan que el cine y la literatura les ayudan a conocer mejor el mundo en el que viven, mientras que el 16 % piensan justo lo contrario. Los alumnos creen que el cine y la literatura les ayudan a conocer mejor el mundo porque aprenden cosas nuevas (70 %) y porque sus

historias están basadas en la vida real (23 %), principalmente. Los que piensan que el cine y la literatura no ayudan a conocer el mundo lo atribuyen exclusivamente a que estos no siempre reflejan el mundo real, el 100 % de ellos lo considera así.

En relación con la **pregunta 12** (¿Te gustan las historias donde se resuelven bien los conflictos entre los personajes?) Los alumnos de ambas etapas educativas prefieren las películas en las que los conflictos entre los personajes se resuelven, concretamente un 78 %, frente a un 20 % que optan por la no resolución. No obstante, en Educación Primaria, a diferencia de Educación Secundaria, hay un 10% más de alumnos que prefieren que se produzca la resolución de conflictos entre los personajes. Esta reacción también es un rasgo propio de la infancia, pues cuando son más niños exigen con más vehemencia un final feliz. La madurez del adulto es la que reconoce en las historias la presencia de dolor sin resolución.

En las respuestas del cuestionario, los motivos por los que los alumnos prefieren que se resuelvan los conflictos entre los personajes son los mismos tanto en Primaria como en Secundaria, porque prefieren un final feliz. En cambio, los que optan por la no resolución de los conflictos justifican su elección apoyándose principalmente en dos motivos: ya saben lo que va a pasar (33 %) y les gustan los conflictos (33 %), siendo los alumnos de Primaria los que se decantan por el conflicto y los de Secundaria los que no les gusta saber qué va a pasar con antelación. Se observa, pues, en tales motivos que la edad adolescente es la más propicia para que los discentes desarrollen reflexivamente acciones educativas destinadas a la resolución de conflictos y al manejo de situaciones imprevisibles, pues son asuntos que ya están presentes con asiduidad en su horizonte cognitivo.

Sobre el tema de **la pregunta 13** (¿Te gusta que las películas y los cuentos acaben bien y ganen los buenos?), un 65% del alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria prefieren que los cuentos y las películas acaben bien y ganen los buenos, mostrándose en contra un 35% de ellos. Dentro del porcentaje de alumnos que se muestran a favor, en Primaria hay un 25 % más que en Secundaria. El 100% de ambas etapas educativas sugiere que el principal motivo por el que prefieren que las películas y cuentos acaben bien es el final feliz. A diferencia de estos, los que se muestran en contra de que el desenlace sea feliz plantean que eso no siempre sucede así

(61%), sabes que va a pasar y eso es aburrido (39%), argumentos de un sentido más acusado de la realidad.

A la **pregunta 14** (¿Disfrutas dibujando a los protagonistas de cuentos y películas?) un 59% del alumnado responde que disfruta dibujando a los protagonistas de los cuentos y las películas, mientras que a un 41% no les gusta. Las razones más destacadas que los alumnos han sugerido como origen de su elección serían principalmente dos: es divertido (70%) y les gusta dibujar (24%). En relación a los alumnos que no les gusta dibujar a los protagonistas de las películas y cuentos, se ofrecen las siguientes justificaciones: no les gusta dibujar (32%), no es divertido (20%), no lo hacen bien (15%) y con su imaginación le basta (15%).

Finalmente, sobre la **pregunta 15** (¿Serías capaz de inventar una historia mezclando un cuento con una película?), el 74% de los alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria se sienten capaces de inventar una historia mezclando un cuento con una película, mostrándose incapaces tan sólo el 26% de ellos. Si comparamos los resultados obtenidos, en Educación Secundaria hay un porcentaje mayor de alumnos que se sienten capacitados para inventar una historia, concretamente un 18 % más con respecto a Educación Primaria. Posiblemente se deba a que los alumnos de Educación Secundaria han madurado en su iniciativa personal y además han recibido formación en el mundo educativo sobre la estructura de la narración, aunque no hayan realizado acciones intertextuales como las que se les van a proponer en esta investigación.

Por su parte, ellos aducen que se sienten capaces de inventar una historia principalmente porque es divertido (50 %) y porque tienen mucha imaginación (32 %). Y en los casos que no se siente capaces (concretamente el 75% del alumnado de Primaria y Secundaria) aducen que no consideran fácil la actividad. Y en este sentido, mientras los alumnos de Educación Primaria justifican su elección negativa fundamentalmente porque consideran la actividad difícil (93%), los alumnos de Educación Secundaria lo achacan más a su falta de imaginación (50%).

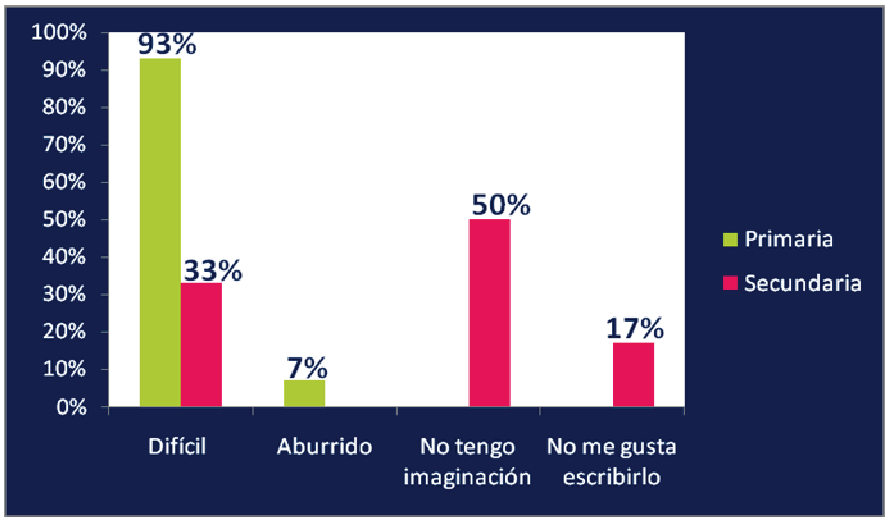


Figura IV.10. Porcentajes de resultados de las respuestas a la pregunta nº 15

Entiendo que esto último está relacionado no tanto con una ausencia de esta capacidad sino con su atrofiamiento a través de las enseñanzas academicistas. Es precisamente este problema cognitivo (el de la incapacidad de conectar, de crear y de reflexionar en contextos imprevisibles ocasionada por los hábitos de la enseñanza academicista con su promoción única de la cognición de reconocer y comprender en contextos previsibles) el que desea atajar la investigación educativa intertextual con el cine y la literatura en ambas etapas para que el desarrollo de las competencias básicas discurra por buenas prácticas educativas.

4.2.1.7.4. Resultados y análisis interpretativo de la tarea compleja

4.2.1.7.4.1. *Tarea 1: foro cinematográfico*

Comenzaré por el análisis de las respuestas y comentarios de los alumnos de primer curso de ESO a la guía del foro cinematográfico sobre *La novia cadáver,* los cuales constan en el anexo 2.7, al cual remito. Con respecto a las cuestiones referidas a la historia, prácticamente a todos los alumnos les gustó la película. Posiblemente la respuesta negativa de alguno de ellos se debió a su espíritu rebelde, pues hemos de apuntar que estos alumnos de 1º ESO están dejando de ser niños para convertirse en adolescentes combativos que tienen que opinar lo contrario de lo que opina el conjunto de compañeros. No les costó resumir la historia ya que son capaces de estructurar bien las oraciones y están

acostumbrados a hacer debates en clases sobre diferentes temas. Con respecto al final de la historia, hay alumnos a los que no les gustan los finales felices y aportan opiniones contrarias a sus compañeros durante el debate. Una película sin final feliz resulta más original para ellos. Ello demuestra su tendencia rebelde a buscar el sentirse únicos y diferentes a los demás.

Las preguntas referidas al retrato de los personajes, identificación de los protagonistas principales y secundarios, descripciones físicas también fueron respondidas con acierto y profusión de adjetivos descriptivos. A todos les llamó tremendamente la atención la aparición de estos personajes caricaturescos que pueblan la película de Tim Burton y que rozan el esperpento. Les cautivó tanto su fisonomía como su forma de actuar. Esa conjunción maravillosa que hace Burton a la hora de conjugar el mundo de los vivos con el mundo de los muertos no pasó desapercibida a ninguno de ellos. Así pues, fueron capaces de distinguir entre aquellos que están vivos y los que están muertos, advirtiendo cómo el mundo de los muertos estaba lleno de colorido y era mucho más alegre, ya que en él reinaba la empatía y el compañerismo frente al mundo de los vivos donde prevalecían los colores grises, e imperaban la tristeza, el egoísmo y la soledad. Fueron conscientes de que aquellos vivos mortecinos que se movían por intereses económicos y sociales, llevaban una existencia vacía y no eran felices, mientras que los muertos inquietos que actúan movidos por el amor al prójimo o la lealtad son sensibles y llevan una vida rica. Hemos de apuntar, además, que la detenida observación del mundo de los muertos y el análisis del mismo permitió a los alumnos reconocer determinados personajes históricos, haciendo acopio de sus conocimientos de historia.

Otras preguntas estuvieron relacionadas con el entorno que rodea a los personajes, esos dos mundos que se combinan hasta juntarse y ser uno solo. Fueron conscientes de que este es uno de los aspectos más originales de la película. En clase se había leído algún cuento de Edgar Allan Poe y el mundo de ultratumba no les es ajeno, además lo horrendo y misterioso activa su imaginación hacia lo sublime: todos consideran como una de las escenas más espectaculares de la película el momento en que la novia cadáver sale de su tumba y arrastra a Víctor hacia su mundo.

Otro aspecto destacable de nuestro cine-forum fue una serie de preguntas centradas en la relación que mantienen los vivos y los muertos y la presencia de otras especies. Muchos de los alumnos tienen mascotas o las han tenido, así que entendían perfectamente la estrecha relación emocional que unía a Víctor con su perro Sobras. Las arañas, el gusano y el perro son personajes secundarios, pero su mención en las cuestiones de la guía de este foro fue coyuntural para que los alumnos pudieran advertir lo importante que es la amistad y la lealtad y cómo el reino animal y el vegetal en esta película no funcionan como adorno o decorado de la misma sino como consciencia latente de los personajes, como amigos fieles que les ayudan a la hora de conseguir sus objetivos, sobre todo a Emily, la novia cadáver, tan querida por todos ellos. Para finalizar esta ronda de preguntas incluso los alumnos más descreídos admitieron lo hermosamente poético que era el final de Emily, transformada en cientos de mariposas.

La importancia de la comunicación humana fue también un tema importante en este debate. Los alumnos afirmaban que en el mundo de los vivos los personajes apenas hablaban y que el piano de Victoria es un instrumento de comunicación que une a los dos personajes, pues ambos, Víctor y Victoria, aman la música. Este problema no existe en el mundo de los muertos, donde todo el mundo habla y canta. Sin embargo, en el mundo de los vivos, los padres de los dos protagonistas apenas se comunican, el sacerdote es incapaz de atraer a la gente a su iglesia, los invitados a la boda de Victoria tampoco hablan. A colación de esto, los alumnos se hicieron eco de la importancia de las letras en las canciones que aparecen a lo largo de la película, pues estas nos suministran una información valiosísima de la historia.

Para finalizar, hicimos hincapié en torno a los héroes, heroínas y villanos que deambulan por la película, junto a esto les hicimos ver cuál era el tema central y la moraleja que encierra la película. Sin titubear, observaron por su comportamiento que tanto Víctor como Emily pueden ser considerados héroe y heroína de esta historia, pues ambos son capaces de sacrificarse por amor. Quizás por esta razón el personaje de la novia cadáver les resultó más entrañable que el de Víctoria. Además fueron capaces de dar cuenta de cuáles deben ser las cualidades de un héroe y cómo lord Barkis es la otra cara de la moneda, el reverso de Víctor y, por tanto, el villano de la película que merece morir. Llegados a este punto la cuestión final de la guía del foro les pidió que extrajeran la moraleja y el tema

principal de la película, y para ello se les dio tres opciones. Prácticamente toda la clase supo acertar en la idónea: "El amor está por encima de la muerte".

4.2.1.7.4.2. *Tarea 2: foro literario*

Las respuestas y comentarios de los alumnos de primer curso de ESO a la guía del foro literario sobre *La flor de Lililá* constan en el anexo 2.9, al cual remito. Estos reflejan capacidades cognitivas y gustos semejantes a los mostrados por ellos en el foro sobre la película. Son capaces de resumir el argumento correctamente, que, además, les pareció muy original. Del mismo modo detectan los objetos mágicos, explican el final de la historia y describen los personajes con adjetivos y en sus móviles humanos (la avaricia, la envidia de los hermanos mayores frente a la valentía y el altruismo del pequeño). Un número elevado de estos alumnos lee con cierta frecuencia en casa, no solo los libros de lectura obligatoria de sus respectivas asignaturas sino otras lecturas acordes con sus gustos y preferencias: *El hobbit, La tejedora de la muerte, Crepúsculo*… Esto se advierte en actitudes tales como su gusto por la lectura en voz alta y en la propia iniciativa de querer leer en clase y compartir experiencias. Por tanto, el desarrollo de este foro fue un éxito y tiene el aval de sus respuestas. De forma unánime mostraron su disconformidad con la difícil misión que encomienda el rey anciano a sus hijos. Aunque son conscientes de que esta es la única posibilidad de evitar la ceguera del padre, son capaces de calibrar el gran peligro que entraña la misión; de hecho ellos nunca pedirían a sus hijos esta demostración de valor.

La sección de preguntas destinadas a fomentar el intertexto lector en el foro demuestra las preferencias culturales y las inquietudes personales de estos niños. Cuando se plantean si conocen otras historias donde los niños ayudan a los ancianos son capaces de dar todos estos títulos: *El coleccionista de relojes extraordinarios*, *La invención de Hugo, Pinocho, Valian, El cartero de Bagdad, Mario Bross, El príncipe de Egipto.* También son prolijos en asociaciones intertextuales significativas con respecto a otros aspectos foráneos del cuento, donde salen a la luz obras como *Blancanieves,* la *Biblia, Alicia en el país de las maravillas* o la última película de la serie *Piratas del Caribe.* Ha aumentado el número de referencias con respecto a las que planteaban en el foro sobre la película, pues hay aquí más cuestiones de conexión intertextual que en el foro cinematográfico, esta

temática es más recurrente que la anterior, hemos ampliado el marco de citas a historias, mitos, cómic, videojuegos y películas, y también, gracias al entrenamiento del foro anterior, ahora responden con más soltura. Alegan que el cuento les ha gustado porque es entretenido, los embarca en un viaje y tiene un desarrollo original: no esperan que uno de los hermanos muera, es decir, que se produzca un asesinato entre hermanos. Además, para ellos el joven príncipe es un personaje cercano que no tiene superpoderes como otros héroes. Asocian la historia del cuento a la historia bíblica de Caín y Abel. Prácticamente todos están de acuerdo con el final de la historia, aunque consideran un poco increíble que el hermano pequeño pueda resucitar una vez muerto. La mayoría está en contra de la pena de muerte y consideran que no se debe hacer a los demás lo que no te gustaría que te hicieran a ti. Tras conocer y asimilar humanamente el texto literario, se plantean las cuestiones para su valoración cultural. Todos los niños opinan con afecto que estas historias de tradición oral deben ser cuidadas para que no mueran, recuerdan que sus padres y abuelos les han contado alguna vez cuentos de este tipo, y saben discernir su moraleja ("Quien ayuda a los demás recibe la mejor recompensa").

4.2.1.7.4.3. *Tarea 3: foro intertextual*

Las respuestas y comentarios de los alumnos de primer curso de ESO con respecto a la guía intertextual entre *La novia cadáver y La flor de Lililá* constan en el anexo 2.11, al cual remito. Estos reflejan capacidades cognitivas y gustos semejantes a los mostrados en los foros anteriores. Son ágiles y certeros en el recuento comparado de tipos de personajes (principales y secundarios) y de objetos en ambas obras, también razonan de modo adecuado y coherente los motivos que dinamizan las acciones de las mismas y la conexión de mitos.

Disciernen sin problemas los fines que mueven a los distintos personajes que pulula por el cuento y la película. Así pues, indican que en el cuento es el deseo de encontrar la cura para el padre el que desencadena la historia mientras que en la película son el amor y la venganza los que mueven los hilos de la trama. Y consideran que es terrible la historia que encierran tanto la película como el cuento: el asesinato de alguien inocente. Advierten incluso que la escena es todavía más cruenta en el cuento puesto

que se produce entre hermanos. Es por ello que el impacto que les ha supuesto la lectura del cuento es superior al de la película, pese a la belleza de sus escenas y a lo monstruoso que pueda resultar el asesinato de una joven inocente (Emily).

Al mismo tiempo, saben apreciar los valores humanos que encierran ambas historias, pero consideran que la película es más reivindicativa en cuanto a los derechos de la mujer. En efecto, gracias a que el personaje central es la novia cadáver y a que se establece un vínculo correlativo entre esta y la novia de Víctor en vida, la presencia femenina es mucho más importante en la película que en el cuento, donde solo sale la anciana maga como personaje femenino.

A excepción de cuatro alumnos que han respondido lo contrario y de una abstención, al conjunto de la clase le ha gustado más la película que el cuento. El cine sigue seduciéndolos más. Quizás –dicen-, si pudieran ver el cuento hecho película, las imágenes serían impactantes y el balance de sus votos cambiaría. También hay prácticamente unanimidad a la hora de decantarse por el personaje más heroico de ambas obras y se inclinan por el joven príncipe del cuento. Para ellos Víctor, pese a los peligros que corre, no puede compararse con el príncipe que, a pesar de su corta edad, se lanza a buscar el remedio para la enfermedad de su padre y que es brutalmente asesinado por sus hermanos.

En suma, fueron capaces de responder con solvencia tanto en el foro literario como en el cinematográfico, y este que nos ocupa ahora en este análisis de resultados también demuestra que su comentario intertextual sigue la misma línea de capacidad de conexión y argumentación. Han sabido correlacionar las distintas tramas, los diversos personajes y objetos, así como los móviles fundamentales que se entrelazan en las dos historias haciéndolas avanzar con intriga. A esto se añade de modo sustancial el afloramiento del intertexto lector de cada alumno, el cual, por sus resultados, está dotado de cierta riqueza y retrata asuntos acordes con su edad y capacidades y sostenidos por el gusto generalizado que este curso siente por la lectura, contrariamente a sus compañeros de 2º ESO.

4.2.1.7.4.4. *Tarea 4: creación de un karaoke intertextual*

La construcción procesual de las obras creadas en grupos de trabajo por los alumnos de primer curso de ESO en el marco de la investigación "Flores de otro mundo" puede ser comentada en sus incidencias gracias al cuadernillo (Anexo 2.14) que se les suministró a los discentes con organizadores previos, modelos textuales y la demanda de un informe grupal de metacognición procesual sobre los compromisos laborales, las decisiones tomadas y las reflexiones surgidas en el ejercicio de las actividades integradas en la creación del karaoke intertextual de inspiración fílmico-literaria que culminaba la tarea compleja. Interesa aquí comentar la información discente aportada en las fichas dedicadas a tal autoevaluación procesual, cuyo registro ha sido competencia del secretario de cada grupo de trabajo. Estos son los razonamientos vinculados a sus resultados:

- Ficha I.- Descripción de la flor asignada con los cinco sentidos.

  Los alumnos son muy precisos y poéticos en estas descripciones que influirán en su presentación de la flor en su entorno. Estas son sus respuestas:

  - El grupo 1 (secretario: Javier Martínez Soria) describe la flor de la orquídea con estos atributos: textura sedosa, suave y pegajosa; aroma fresco, a menta; colores llamativos, como lila y amarillo; tamaño variado; sonidos circundantes de insectos atraídos por su color; sabor amargo.

  - El grupo 2 (secretaria: María Piqueras Yagüe) describe la flor de loto como una flor acuática de grandes hojas redondas y tallos largos, color verde azulado, textura suave, aroma sumamente agradable y semillas comestibles de sabor dulce.

  - El grupo 3 (secretaria: Cristina Galián López) describe la flor de Lis con textura de terciopelo, aroma muy fuerte a menta y un sabor refrescante, tamaño pequeño para el cuerpo pero grande para el corazón y un sonido semejante al de las olas de mar rompiendo en la arena.

  - El grupo 4 (secretario: Fernando Ballesta Yagüe) describe la flor de la vida húmeda, suave e insípida, con olor a aire puro de monte, de colores variados y muy grande. En su entorno se oye el viento entre las hojas de los árboles, el canto de los pájaros y el retorno de las olas.

- Ficha II.- Responsabilidad de transformar el cuento *La flor de Lililá*.

Aunque todos los grupos indican los nombres de los alumnos encargados de cada secuencia del cuento, finalmente este sistema de trabajo en puzzle no se lleva a efecto por las numerosas disfunciones que advierto en ello.

- Ficha III.- Decisiones para crear la historia cómica de la flor.

El grupo 1 demuestra un gran esfuerzo de coherencia narrativa cuando, al responder a esta cuestión, explica lo siguiente: localiza el relato en la república checa y en Hispania, durante el siglo XV, con los siguientes personajes: un rey, su hija, tres hermanas y sus padres, un pregonero, un muerto y un elefante y Froilain, el rey de Hispania. La trama parte del problema de que el rey tiene una hija con tuberculosis y solo puede curarla la flor de la orquídea. Los elementos intertextuales del cuento y de la película se enmadejan así: la hija del rey se está muriendo y por ello este ofrece la mano de la enferma como recompensa a quien logre traer la flor curativa desde Hispania. El hermano pequeño la encuentra con mucho trabajo, los mayores lo matan y regresan con la flor a la corte. Pero el pequeño regresa al mundo de los vivos con la ayuda de un muerto que le contará una historia increíble. Y en cuanto a la inclusión de elementos de otros cuentos, mitos, películas y canciones relacionados con aquellas, este grupo decide enhebrar el asunto de que los tres hermanos viven con su padre y su madrastra, que los abandona cuando son pequeños (*Hansel y Gretel*). Los mayores son holgazanes, mendigos y envidiosos del pequeño que es buen trabajador (*Los tres cerditos*). La princesa solo logra curarse cuando bebe la infusión preparada por el pequeño con la flor curativa (*La bella durmiente*). También entienden que la canción de Mana "Vivir sin aire" constituye un intertexto, pues conservarán expresiones sintácticas de la misma y su conformación global como un deseo. Y sobre los intertextos preferidos por los alumnos, añaden que David, el hermano pequeño muerto, descubre que tiene poderes mágicos (*Harry Potter*) y volará con un elefante -cazado furtivamente por sus hermanos- al mundo de los vivos (*Dumbo*). Por último, añaden que quizá pondrían en los dibujos del karaoke la imagen de la bella durmiente para reflejar a la princesa y que la palabra "Hispania" la rescataron de un programa televisivo. En general, los intertextos trabajados por este grupo están anclados en cuentos leídos en la infancia.

El grupo 2, que está formado exclusivamente por alumnas, demuestra en sus decisiones e intertextos preferencias más adolescentes por su romanticismo

amoroso, ya que, en concordancia con el tipo de flor que les ha tocado (Loto) y la temática de la canción del karaoke elegido (amor y viaje, en "El secreto de las tortugas" de Maldita Nerea), localizan la historia en un pub de china de los años ochenta. Los personajes siguen la técnica de la ensalada de cuentos de Rodari pues piensan mezclar cuento y película a la par: el rey, la novia cadáver, Víctor, el hijo menor, el perro Sobras, los esqueletos bailarines y la vieja. También pretenden incorporar de *La flor de Lililá* la flor, el huevo, el león y la flauta, y de *La novia cadáver* el gusano, las mariposas y el anillo. El problema es el amor no correspondido, pues el hijo menor del rey quiere casarse con la novia cadáver, pero esta quiere a Víctor, y no se fija en el hijo del rey porque es muy feo. Como elementos de otros cuentos piensan en la idea del talismán de la novia, que lleva la flor dentro, así como en la canción de Maldita Nerea, y en cuanto a los intertextos procedentes de su mundo cotidiano, citan al actor Mario Casas y elementos tecnológicos procedentes de la realidad (un GPS) y de la ficción (un platillo volante).

El grupo 3 decide mezclar lo exótico y lejano en el tiempo con lo cercano a sus vidas escolares cuando, impelido por el tipo de flor que les ha tocado (la flor de Lis, que identifica la nobleza de Francia) toma la decisión de localizar la historia en Paris durante dos épocas (1491 y 2001) con personajes como Garçon, los alumnos, la professeur Marie y el inspector. Del cuento y la película estudiados toman el escenario del cementerio y el motivo de la flor mágica. En cuanto a intertextos relacionados con estas obras, indican que la canción de "Thriller", que es la que ellos han escogido en su karaoke, también estaba mencionada en el cuadernillo de trabajo con respecto a *La novia cadáver* y que esta, con toda su ambientación y texto, influirá mucho en la composición. También piensan incluir calaveras y mariposas, tal y como aparecen en dicha película. Y sobre los intertextos procedentes de sus gustos personales, declaran su voluntad de que su profesora de Lengua castellana y Literatura, María González, sea la protagonista porque a ella le encanta hacer dictados en clase con historias de miedo y hacer análisis morfosintácticos con frases intrigantes. Por tanto, la protagonista de esta obra será trasunto de mi persona.

El grupo 4, tras investigar el significado y los orígenes míticos de la flor irreal que le ha tocado trabajar (la flor de la vida) e inspirado por la presentación intertextual de *La flor de Lililá* ofrecida en los organizadores previos de la investigación,

decidió ubicar su historia en Egipto hace miles de años, con estos personajes: Osiris, Isis, la novia cadáver, Horus e Indiana Jones. Parten del problema de que Osiris muere e Isis tiene que encontrar la flor de la vida para ir al mundo de los muertos y traerlo de vuelta, pero aquel se ha casado allá con la novia cadáver. De *La flor de Lililá* extraen las ideas de la flor sanadora y de la resurrección del muerto, y de *La novia cadáver* las ideas del viaje al mundo de ultratumba y de la boda con un difunto. Otros intertextos ligados a ellos que aparecen son el mito de Osiris y la canción "Rehab" de Amy Winehouse que han elegido del listado de bases musicales para karaoke. Por su parte aportan como intertextos la figura de Indiana Jones de la película de Spielberg, múltiples imágenes de Egipto que han visto en libros de géneros muy diversos, y el rey león (no explican por qué).

- Ficha IV.- Decisiones para adaptar la letra de la historia a la música del karaoke.

Debido a que los instrumentos didácticos de este taller creativo ya habían contado con estrategias para superar durante la redacción los posibles escollos de acoplamiento de la letra a la música, no hay informaciones por parte de ninguno de los grupos sobre este tema. En cuanto a la idea que preside el estribillo, la moraleja y el título de cada obra, el grupo 1 informa que es el deseo de poder viajar con sus hermanos a Hispania y el protagonismo de la flor de la orquídea por su belleza y poder de curación; el grupo 2 resalta que es el poder volar con el amor pretendido y que la flor de loto representa la magia que lo hace posible; el grupo 3 indica que es el miedo porque este es bueno para huir de la muerte y vencerla con astucia y que la flor de Lis ofrece magia a la gente noble para vencer en trances difíciles.; el grupo 4 subraya que es la negación de la muerte por vía de la resurrección. Opinan que Osiris se parece a Jesucristo en esta actitud divina y que la flor de la vida oculta el mensaje de la magia de la geometría.

- Ficha V.- La responsabiblidad de hacer el karaoke con Windows Movie Maker

Si bien los alumnos habían aportado todos los materiales audiovisuales necesarios para componer el vídeo del karaoke, incluidos los dibujos de su storyboard y los archivos de sus fotografías para la base visual de la película, no obstante, debido a que esta era una actividad absolutamente novedosa para ellos y que la dificultad era realmente su falta de experiencia para capturar, editar y

finalizar el vídeo, decidí ayudarles a ello en reuniones tutoriales extraordinarias con cada grupo. Es por ello que en esta ficha los grupos no apuntaron nada.

- Ficha VI.- La responsabilidad de subir el karaoke a YouTube

Los alumnos no escribieron nada en esta ficha, puesto que no hubo alumnos específicos encargados de ello, y se hizo a escala grupal y siguiendo los pasos de la asistencia tutorial del organizador previo correspondiente.

- Ficha VII.- La responsabilidad de enlazar el rap al glog

Por decisión de la profesora, se exime a los grupos de realizar esta tarea.

- Ficha VII.- Autoevaluación motivada de la tarea

El grupo 1 se califica con un promedio de sobresaliente (9) porque opina que el trabajo ha quedado muy bien. Pero añaden que el 35% del grupo se ha sobrecargado de tareas y que ellos merecerían un 10, frente al 65% restante que, por no rendir como debieran, merecerían un 8.

El grupo 2 se califica con un promedio de sobresaliente (10), pues, aunque entre sus componentes suele ocurrir que un 50% funciona muy bien y el otro 50% trabaja poco, sorprendentemente en esta tarea creativa todos los miembros han trabajado al máximo y con resultados excelentes.

El grupo 3 se califica con promedio de sobresaliente (9) porque los resultados generales son excelentes, pero si bien unos merecerían un 10 por su responsabilidad cumplida, por el contrario dos personas merecerían una nota mucho más baja por su escasa colaboración.

El grupo 4 se califica con promedio de sobresaliente (9) por motivos semejantes al anterior: la mitad merecen un 10 por su trabajo excelente y excesivo y la otra mitrad merecen notable bajo por su falta de cumplimiento en trabajos y plazos de entrega.

Comos se sabe, los karaokes fílmico-literarios creados por estos grupos pueden ser consultados en la dirección de la página Web "Flores de otro mundo CCC" (https://sites.google.com/site/floresdeotromundoccc/videos-creativos-2) y en la del glog homólogo (http://www.glogster.com/floresdeotromundo/flores-de-otro-mundo/g-6ljsbrto33kb88q7slcq9a0). Remito encarecidamente al lector a su consulta para poder apreciar el encanto educativo de estas obras salidas del trabajo invertido en esta

investigación dirigida al grupo "D" del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria del IES "Infante Don Juan Manuel". No los he incluido en anexo de papel porque este sería insuficiente para dar cuenta de estas obras audiovisuales dinámicas.

"La flor de la orquídea" tiene como base musical "Vivir sin aire" de Maná y su letra e imágenes han sido realizadas por los componentes del grupo 1, que está formado por Javier Martínez Soria, Andrés López Fernández, Luís Martínez González, Daniel Martínez López, Iván Pérez Moñino, Sergio Carpe Frutos y Juan Antonio Baños López. Comienza con ritmo lento y versos breves para cada imagen: por ejemplo, "Como quisiera / poder viajar a Hispania" para la imagen 1 y "donde estuviera / la flor de la orquídea" para la imagen 2. En sus dibujos mezclan la técnica del storyboard con la del cómic por incluir globos con texto. Tal y como habían determinado, aparece la bella durmiente como princesa y todo el texto mantiene la coherencia de haber sido redactado como un deseo. En cuanto a la educación en valores en contra de las luchas fraticidas.

Figura IV.11. Karaoke "La flor de la Orquídea"

"La flor de loto" tiene como base musical "El secreto de las tortugas" de Maldita Nerea y su letra e imágenes han sido elaboradas por las componentes del grupo 2, que está formado por Macarena Alburquerque Contreras, Silvia Canales Solé, Judit Montoya Morales, María Piqueras Yagüe, María Ruiz Clemente y Alejandra Valcárcel Clemente.

El ritmo de este tema musical es mucho más rápido, de modo que los versos son mucho más extensos y hay mucho más texto por cada imagen: por ejemplo, "Perdida sin

quererlo la flauta / que me dieron antes de ayer" para la imagen 1 y "donde estaba la voz de tu rescate / pa´que todo fuera bien" para la imagen 2. Sus dibujos son muy sencillos en el trazo y originales en el tratamiento de las figuras, tanto como lo es la letra ingeniosa y coloquial que los complementa. Por ejemplo, cuando enuncia "A mis hijos Víctor y Victoria / los tuve que encerrar / y le daré a mi hijo Mario Casas con el loto pa´que le toque la loto de resucitar" e incluye en el dibujo la foto del actor, al que, más adelante el texto convierte en amor de una de las alumnas que han hecho el vídeo, Alejandra, siendo ambos los novios cadáver. También son nombradas las otras compañeras del grupo en la letra del vídeo como carabinas del protagonista que salvará a la pareja desenterrándola y concediéndole las nupcias prometidas en los momentos más calmados de la canción. Pero finalmente, como despiertan los guerreros de Xian, logran coger un platillo volante que los lleva más allá de la esfera terrestre. En sus dibujos hay preferencia por los planos detalle (el gps, la flauta, la encrucijada del tiempo) o los planos medios de figuras humanas y objetos personificados (como el sol sudando), y curiosamente emplean variedad de ángulos diferentes al normal, en especial los cenitales del río por donde pasa la flauta, del rey sumergiéndose en un estanque y de la tierra vista desde una nave espacial. Su educación en valores incide en el derecho a la vida y al amor por encima de cualquier frontera.

Figura IV.12. Karaoke "La flor de loto"

"La flor de Lis" tiene como base musical "Trhiller" de Michael Jackson y su letra e imágenes han sido realizadas por los componentes del grupo 3, que está formado por Cristina Galián López, Yolanda Gutiérrez García, Miriam Egea Rodríguez, Belén Rabadán Cantalejo, Francisco Asensio Abellán, Carlos Ros Soto y Francisco Rubio Osuna. El ritmo de este tema musical también es rápido, de modo que los versos también son extensos y hay bastante texto

por cada imagen: por ejemplo, "Un día murió Marie / en una calle del viejo Paris" para la imagen 1, que presenta los pies de la torre Eiffel arriba y abajo una tumba con dos flores, y "bajo la luz lunar / la apuñaló un garçon sin parar" para la imagen 2, que muestra una luna amarilla en cuyo interior hay simbolizado un cuchillo enorme. Ciertos alumnos de este grupo cuidan mucho la delineación y colorido de sus dibujos, otros emplean figuras sinuosas y oscuras de trazo impreciso. Hay aciertos artísticos en la complementariedad entre letra e imagen, como aquel que enuncia "El mal tiene rostro de hermano / con pupilas de cuchillo asesino" al tiempo que se ve un primer plano en blanco y negro de una joven con la sonrisa cosida y cuchillos de media luna en sus ojos. La historia que cuentan los versos del karaoke refiere que, al saber la muerte de su profesora Marie, cinco alumnos actuaron como detectives que desvelaron el misterio y viajaron al mundo de los muertos en una máquina del tiempo, encontraron la flor de Lis, y con ella regresaron al mundo de los vivos comprobando que todos los muertos se habían incorporado, por lo que decidieron salvar a su profesora de sus garras lanzándole la flor que sabía a menta a su boca. Al agarrarla revivió. Pero el desenlace del karaoke, al acoplarse a la base musical, ha de ser terrible, pues todos los muertos del mundo salen de sus tumbas y trepan por la Torre Eiffel en busca de la profesora y sus alumnos hasta que ella se transforma en muchas mariposas y con ella sus alumnos en viaje hacia la vida. También alternan aquí los planos generales con los primeros planos y los planos detalle, así como los ángulos normal y picado para crear efectos sugestivos. Y la educación en valores que transmite la obra es doble: el aprecio por el profesorado y sobre todo la importancia de la solidaridad para superar los problemas.

Figura IV.13. Karaoke "La flor de Lis"

"La flor de la vida" tiene como base musical "Rehab" de Amy Winehouse y su letra e imágenes han sido realizadas por los componentes del grupo 4, que está formado por Fernando Ballesta Yagüe, Alex Boulet García, Pablo Escavy Galán, Guillermo González Lozano, Francisco Mateos García, Juan José Nicolás Córdoba e Ignacio Puche Martínez. El ritmo de este tema musical es igualmente acelerado, aunque los versos compuestos no son tan extensos en letra como en los casos anteriores, ya que están condicionados por la repetición de la coda "no, no, no" de la canción original. Por ejemplo: aparece el texto "Aunque deba ir al otro mundo / no me rindo, no" acompañado de la imagen de una figura humana atravesando con una cuerda el espacio que dista la tierra de la luna.

Los dibujos que han elaborado destacan por numerosos motivos: el primero, por la erudición que revelan todos aquellos donde aparecen las figuras de Isis y Osiris, lo cual demuestra el estudio provechoso que han realizado estos alumnos sobre los intertextos míticos de *La flor de Lililá* y, en especial, sobre los motivos religiosos de su cultura ancestral (el ojo de Horus, las pirámides, el hipogeo, la figura canónica de los dioses en perfil con la indumentaria y la orfebrería adecuadas), así como sobre las características de la flor que le fue asignada (los entramados geométricos de circularidad reflexiva con que suele ser representada la flor de la vida en las culturas orientales y que en el texto de la canción inventada por los alumnos queda definido como "la geometría de la armonía"); el segundo, la composición estética de las imágenes y su saturación del color; el tercero, por su adecuada composición de planos y ángulos, en este caso con predominio de los generales.

Al igual que ocurre en los tres karaokes precedentes (en el primero aparecen dibujos de Disney, en el segundo aparece la fotografía de Mario Casas y los nombres de las propias alumnas que son autoras del mismo, en el tercero aparezco como profesora con cinco alumnos), la recurrencia al aprendizaje significativo y, en especial, al intertexto lector de los discentes, da muestras evidentes en la aparición de una momia denominada Tin Burton, de una novia cadáver con gafas de sol y del rey León que, en el más allá, da a Isis el ojo de Horus para encontrar la flor de la vida y llegar hasta la tumba de su amado Osiris, al que resucita. Pero el final es violento: Osiris le corta la cabeza a Seth, su asesino, convirtiéndola en su trofeo. La educación en valores que transmite es que la perseverancia en los propósitos y la solicitud de ayuda oportuna son los grandes aliados para conseguir objetivos, y también que la consecución del bien necesita a veces la extirpación del mal.

Figura IV.14. Karaoke "La flor de la vida"

Por exóticas que sean las cuatro historias referidas, hay en ellas huellas intertextuales del cuento y la película estudiados, de sus antecedentes y concomitancias en esos y otros géneros de expresión imaginativa, y también de experiencias, gustos e inquietudes extraídos por los alumnos de sus propias vidas y desde su propia perspectiva ideológica y sensibilidad imaginativa. En su consecución procesual se han activado con sentido orgánico todas las competencias básicas, como bien se analizará e interpretará a partir de los diagramas correspondientes en el apartado 4.2.1.7.5.2 de este informe.

4.2.1.7.4.5. *Tarea 5: digitalización y difusión de los karaokes "Flores de otro mundo CCC" en la Web*

En la página Web "Flores de otro mundo CCC" (cuya conformación queda explicada en el anexo 2.16) fueron depositados todos los materiales didácticos que dieron lugar a los karaokes de inspiración fílmico-literaria ideados y configurados por los alumnos de primer curso de ESO que han participado en la tarea compleja "Flores de otro mundo", así como un enlace a dichos karaokes y un espacio para la evaluación de las posibilidades educativas que brinda dicha página Web. Su dirección es la siguiente: https://sites.google.com/site/floresdeotromundoccc/home.

Tal y como he comentado anteriormente en relación con las fichas que completaron los secretarios de cada grupo en el cuadernillo de trabajo, los alumnos intervinieron en la responsabiblidad de hacer el karaoke con Windows Movie Maker en

tanto que aportaron todos los materiales audiovisuales necesarios para su montaje (texto e imágenes creados y tema musical seleccionado) y se familiarizaron con el funcionamiento de dicho programa de edición de vídeo por medio del organizador previo que le proporcionamos, pero, aún así, sus dificultades de manejo del programa eran importantes, tuvieron que recibir ayuda docente en todo su proceso de captura, edición y finalización de la película. Para evitar otros problemas derivados, subieron los karaokes a YouTube sin responsabilidades individuales. Y para evitarles mayores responsabilidades, dado que su competencia digital todavía no estaba bien desarrollada para ello, finalmente eximí a los grupos de enlazar el rap al glog, actividad que hice con asesoramiento externo.

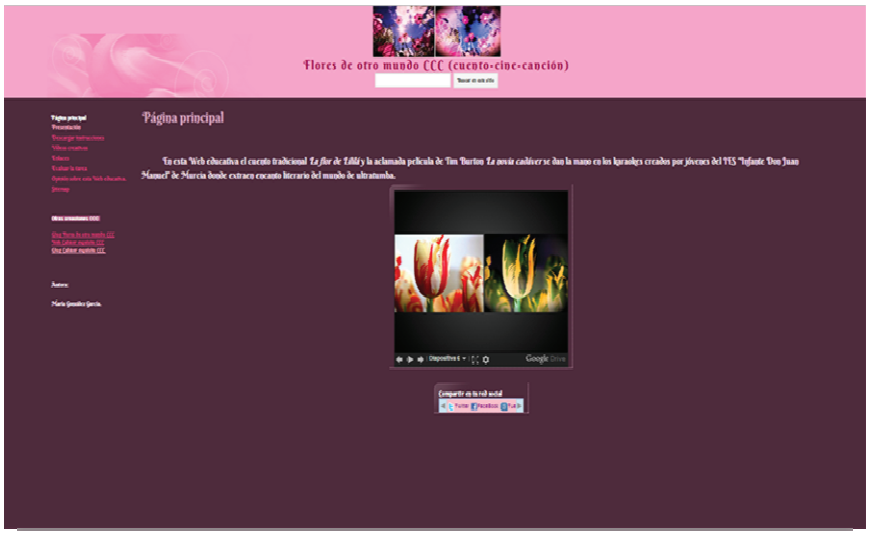


Figura IV.15. Página Web "Flores de otro mundo CCC"

4.2.1.7.5. Análisis e interpretación del nivel de desarrollo de las competencias básicas

4.2.1.7.5.1. *Análisis e interpretación de la conexión curricular*

La incidencia de las competencias básicas desarrolladas en esta investigación centrada en el área de Lengua castellana y Literatura otorga protagonismo a la competencia en comunicación lingüística y a la competencia social y ciudadana en cuanto al número de aspectos conectados (9). Le sigue en importancia la competencia en el

conocimiento y la interacción con el mundo físico (8 puntos de conexión) por el hecho de que tanto el cine como la literatura favorecen el aprendizaje de la misma más que otros lenguajes artísticos o aspectos disciplinares de Lengua castellana y Literatura. De hecho, en el currículo del área ni siquiera es mencionada esta competencia, pero en la realidad didáctica sí está presente cuando se desarrollan asuntos narrativos e imaginarios. Después aparecen con igual tratamiento (6 puntos de conexión) la competencia para aprender a aprender y la referida al tratamiento de la información y competencia digital. Les siguen la competencia cultural y artística y la referida a la autonomía e iniciativa personal (5 puntos). La competencia matemática también aparece, pero con menor incidencia que el resto de competencias (4 puntos). Tal delimitación guarda coherencia con los resultados que se desprenden de los diagramas analíticos de desarrollo de las competencias básicas y de su perfil en relación con las diversas subtareas integrantes de la tarea compleja, donde igualmente hay desigualdad entre la escasez de muestras prácticas de la competencia matemática y la abundancia de las restantes.

En el caso de la conexión curricular de los objetivos, vemos que en cada uno de ellos hay un máximo de 5 competencias correlativas y un mínimo de 3, siendo el promedio 4 competencias por objetivo; lo cual da cuenta de la interdisciplinariedad intrínseca que hay en una disciplina si se abre su planteamiento curricular a la inclusión de las demás. Sucede también que en todos los objetivos se activan las denominadas competencias "sistémicas y holísticas" del informe Tuning, lo cual es muy positivo, pues el aprender a aprender y la iniciativa y autonomía personal deben tener esta condición holística en todo el proceso educativo, empezando por los objetivos. Hay que indicar, además, que el currículo por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la ESO, propone 20 objetivos comunes para el Primer Ciclo de ESO. De esos 20 objetivos, 14 están presentes en este trabajo, en ellos la competencia lingüística es permanente, junto a ella aparecen indisolublemente la competencia para aprender a aprender y la competencia en autonomía e iniciativa personal y son recurrentes el resto de las competencias instrumentales e interpersonales, excepto la competencia matemática y la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, que no aparecen conectadas a ninguno de los objetivos curriculares. Además se comprueba tanto en esta conexión curricular relativa a 1º ESO, como en la que se llevará a cabo en 2º de ESO, cómo el currículo da gran importancia a la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, presente en 4 objetivos curriculares y que se ha tenido muy en cuenta a la hora de diseñar las tareas tanto para 1º ESO como para 2º ESO. En

este mundo globalizado y dominado por las nuevas tecnologías, desde 1º de ESO el currículo se hace eco de esta necesidad de dotación discente de tales estrategias digitales.

Por otro lado, se aprecia que la tarea compleja está ligada a casi todos los contenidos del área de Lengua castellana y Literatura el primer ciclo de ESO, lo cual prueba la magnitud de su condición comunicativa, atenta a todas las habilidades lingüísticas y literarias.

Por lo que respecta a los criterios de evaluación, el currículo establece 18 y en nuestro trabajo están conectados 15, cabe indicar que el número de competencias básicas interrelacionadas a cada uno oscila entre 3 y 5, y que en todos los casos están presentes la competencia en comunicación lingüística y las competencias sistémicas y holísticas. De modo recurrente aparecen la competencia social y ciudadana, las de tratamiento de la información y competencia digital, y la competencia cultural y artística. En ningún caso aparecen la competencia matemática y la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico.

El hecho de que no se hayan correlacionado estas dos últimas competencias ni en los objetivos ni en los criterios de evaluación se debe no a su ausencia en el plan de intervención didáctica sino a su ausencia en el plan curricular decretado por el MEC, pues los currículos están diseñados oficialmente de modo especializado, y en el del área de Lengua castellana y Literatura, por ejemplo, si acaso hay formulaciones válidas para conectar competencias afines (de "letras" y de "sociales"), pero no las hay para conectar competencias tradicionalmente distantes (de "ciencias"). Esta mentalidad curricular debería cambiar de acuerdo con las experiencias reales del aula, pues hemos comprobado, por ejemplo, que la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico ha sido uno da las más tratadas en este trabajo de investigación, y sin embargo no encuentra hueco en la conexión curricular. Estimo que las competencias básicas son el primer paso institucional para cambiar este panorama.

4.2.1.7.5.2. *Análisis e interpretación de las competencias implicadas en las tareas*

Sucede que el análisis interpretativo de las competencias básicas implicadas en las tareas incluidas en la tarea compleja "Flores de otro mundo" llevada a cabo con el alumnado del grupo "D" de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria del IES

"Infante Don Juan Manuel" es muy semejante al mostrado en el apartado 4.1.2 de esta tesis doctoral sobre las tareas desarrolladas con los grupos de 3º y de 4º curso de Educación Primaria del CEIP "Nuestra Señora de Belén" debido a que la estructura didáctica de la investigación llevada a cabo en primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria fue diseñada en semejanza deliberada con la que se había realizado antes en segundo ciclo de Educación Primaria, tanto por la conexión intertextual entre cine y literatura (de la cual se ha conservado uno de los textos elegidos entonces) como en el tipo de tareas planteadas (foros cinematográfico, literario e intertextual y creación icónico-literaria final) incardinadas en una tarea compleja y los contenidos incluidos en sus organizadores previos respectivos para la activación cognitiva de los aprendices para cada una de ellas. Y, en efecto, si se contrastaran los anexos donde constan los diagramas con los resultados analíticos de segundo ciclo de Educación Primaria (anexo II de la TFM) y de primer ciclo de Educación Secundaria (anexo 2.21), se observaría que, salvo leves modificaciones, los resultados sistemáticos en el análisis pormenorizado de la tarea compleja según las competencias que ha evidenciado son los mismos, de acuerdo con el perfil dispuesto en el anexo 2 del *Marco de Evaluación General de Diagnóstico* (MEC, 2009, pp. 61-96).

En el caso de primer ciclo de Educación Secundaria, dado que las tareas y sus materiales didácticos respectivos (incluida la selección textual de los textos fílmico y literario) fueron idénticos para el grupo de primer curso y para el grupo de segundo curso, se ha planificado que el anexo 2.21 ofrezca los tres primeros diagramas analíticos centrados en los tres foros (foro cinematográfico, foro literario y foro intertextual) para la utilidad de ambos casos, y que con respecto al diagrama cuarto se desdoble su incidencia en la tarea final de la "creación, digitalización y difusión del karaoke fílmico-literario" y en la tarea de la "creación, digitalización y difusión del rap fílmico-literario".

De ello se derivan como consideraciones interpretativas que las tareas complejas de carácter intertextual entre cine y literatura dinamizan todas las competencias básicas en numerosas facetas, tal y como se comprueba en los contenidos de dichos diagramas. Ello demuestra que, cuando se entienden las competencias básicas como capacidades imprescindibles para desenvolverse en la vida, sus diversas tipologías no tienen por qué coincidir con ninguna disciplina específica, aunque sus denominaciones así parezcan sugerirlo. A diferencia de otras prácticas educativas, donde es difícil encontrar

interacción entre todas las competencias básicas, el modelo de tarea compleja que se propone en esta investigación centrada en la incidencia del cine y la literatura en el área de Lengua castellana y Literatura dedicada a la educación obligatoria en sus etapas de Primaria y de Secundaria confirma que ello es posible y que así se alcanzan resultados humanistas excelentes desde el proceso natural de investigación-acción en el aula.

Vuelve a confirmarse en la investigación llevada al respecto en el primer ciclo de Educación Secundaria que la coherencia formativa que sostiene toda la tarea compleja es la que permite que las características de las competencias básicas funcionen en todas las tareas integradas. No obstante, si bien aparecen las mismas características, la progresión espiral de complejidad en las tareas integradas refuerzan el afianzamiento formativo de tales competencias. Ello es destacable en el caso de la competencia en comunicación lingüística por ser la columna vertebral de las demás desde el ejercicio de todas sus habilidades comunicativas orales y escritas y por culminar en la tarea compleja de tipo creativo donde se intensifica su cooperación bimodal con la competencia digital y semiótico con el lenguaje icónico. También se confirma que el trabajo con textos narrativos fílmicos y literarios es una vía didáctica muy recomendable para trabajar la lógica sucesiva y causal que promueve la competencia matemática en beneficio de acciones coherentes y válidas. Y nuevamente son estas narraciones cinematográfica y literaria las que, por combinar espacios abiertos y cerrados, naturales y urbanos, terrestres y de ultratumba, incite hacia el desarrollo de la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, la cual, según demuestran los currículos de esta etapa educativa, ni siquiera es considerada documentalmente en el área de Lengua castellana y literatura (es la única que no aparece mencionada en la "contribución de la materia a las competencias básicas", según informa el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, en sus páginas 731-732). El trabajo intertextual fílmico-literario demuestra hechos didácticos que sí demuestran su incidencia importante en esta materia; si bien es verdad en que *La novia cadáver* no importa tanto dicha competencia como en *Up,* película cuyo tema central es precisamente un homenaje a la preservación de la naturaleza en sana interacción con el ser humano. Es por ello que en el anexo 2.21 (a diferencia del anexo II de la TFM), no aparezca en su perfil la consideración ecosistémica entre la naturaleza y los seres vivos.

La interpretación valora la importancia que detenta el hecho de haber incardinado todas las tareas en una tarea global, pues así se ha cubierto estratégicamente todo el espectro que requiere la competencia de tratamiento de la información y uso intelectual y social de los medios digitales, desde los más diversos soportes impreso y multimedia, con fines cognitivos y comunicativos que favorecen el aprendizaje para la vida de los estudiantes. En este sentido, las tareas desarrolladas en primer ciclo de ESO han intensificado los recursos de alfabetización digital de los aprendices más allá de lo que se había hecho en Educación Primaria (donde habían usado el ordenador para procesar textos y hacer búsquedas en Internet, pero la composición digital del álbum ilustrado fue tarea externa), puesto que las tareas culminaban en el reto de trabajar con los documentos didácticos desde una página Web ("Flores de otro mundo CCC" para primer curso y "Cadáver exquisito CCC" para segundo curso) para agilizar las búsquedas en Internet y mejorar las tutorías que la Web ofrece para el dominio de medios tales como las descargas de música y las cargas de películas propias en sus servidores, o la captura, edición y finalización de películas con programas informáticos de su entorno cotidiano.

Cabe interpretar también que la competencia social y ciudadana se ha trabajado en todas las tareas por ser grupales, desde los foros hasta la creación escritural e icónica concerniente a la creación conjunta de la letra de la narración en verso y del storyboard que formarían parte del vídeo del karaoke en primer curso de ESO así como a la creación necesariamente en cooperación interdependiente del cadáver exquisito verbal y del correspondiente icónico con los que componer el vídeo de un rap en segundo curso de ESO; de ahí la homogeneidad de sus contenidos presentes en el diagrama de todas las tareas. También la competencia cultural y artística se ha trabajado en todas las tareas tanto desde el ámbito de la recepción significativa y estética en los foros como desde el ámbito de la expresión imaginativa en las creaciones finales.

Por último, cabe indicar que, al igual que ocurre con las reflexiones interpretativas emanadas del análisis correspondiente en la investigación antecedente en Educación primaria, las dos competencias sistémicas y transversales dedicadas respectivamente al aprender a aprender y a la autonomía e iniciativa personal están presentes en todas las tareas pero se intensifican aún más en la tarea creativa final, pues en ella no solo se trabaja la autoevaluación sino también el reto personal de proponerse objetivos y llevarlos a cabo con la planificación, intervención y evaluación adecuadas.

4.2.1.7.5.3. *Análisis e interpretación del nivel de desarrollo de las competencias básicas*

Se muestra aquí la revisión analítica del nivel de desarrollo de las competencias básicas a través de las actividades cognitivas evidentes en las tareas realizadas en torno a la investigación compleja "Flores de otro mundo" desde el área de conocimiento de Lengua castellana y Literatura en primer curso de Educación Secundaria Obligatoria con especial incidencia interpretativa en las ideas didácticas valiosas que se desprenden del modelo didáctico intertextual forjado en el encuentro semiótico (narrativo) y educativo (aprendizaje para la vida) entre cine y literatura.

En atención al modelo analítico expuesto en forma de diagrama de recogida y clasificación de datos en el apartado 3.5.4.7 de este informe de investigación, la muestra sistemática de estos en cada una de las competencias básicas sigue el criterio clasificatorio de los grados de dominio cognitivo de las mismas estipulados en el *Marco de Evaluación General de Diagnóstico* del MEC (2009) –igualmente reseñados en dicho apartado- para estimar el nivel de desarrollo de estas desde las pruebas evidentes de cada una de las tareas integradas en la tarea compleja. Por tanto, en dichos diagramas aparecen comentadas a la luz del perfil educativo de cada competencia básica todas las tareas integradas y el diagnóstico de grado de la capacidad demostrada en cada una de ellas, conforme al mismo cuadrante de niveles que ya había diseñado para analizar interpretativamente los resultados respectivos en la investigación efectuada en segundo ciclo de Educación Primaria -cuya redacción consta en el apartado 4.1.3 de este informe y cuyos resultados constan en el anexo 2.3 del mismo-. Tal modelo de cuadrante distingue dos fases en el proceso de adquisición de las competencias básicas: "en iniciación" y "en desarrollo", ya que reincido en que juzgar tales niveles "en logro" sería tarea que solamente debe aplicarse al alumnado que haya llegado al término de Educación Secundaria (en cuarto curso). Los alumnos de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, tal y como advierte el MEC (2009), deben asumir tales competencias en grado de "desarrollo".

En el anexo 3.22 ofrezco los ocho diagramas que he elaborado para analizar e interpretar los resultados de desarrollo de cada una de las competencias básicas. El lector encontrará en dicho anexo, además del nivel competencial con números clasificatorios, cuáles son los descriptores desarrollados en cada tarea integrada. Queda coloreada en gris claro la incidencia de la actividad en el nivel cognitivo de la competencia y en gris oscuro aquellas incidencias especialmente intensas. La tarea 5 relativa a la digitalización y difusión de las obras finales generadas por los alumnos (karaokes y raps) en la Web queda integrada en el diagrama de la tarea final (4 y 5) como culminación de los trabajos creativos del alumnado.

Como reflexiones interpretativas destacadas de dicho análisis sistemático cabe indicar que la competencia básica trabajada con mayor intensidad y grado de desarrollo es la competencia en comunicación lingüística, lo cual era de esperar, puesto que la intervención didáctica ha sido llevada a cabo curricularmente desde el área de Lengua castellana y Literatura. En todos los indicadores del nivel competencial que presiden el análisis de cada tarea integrada se muestra que la actividad cognitiva ha sido especialmente intensa en todas sus variedades de reproducción, conexión y reflexión. Los foros han desarrollado óptimamente todas excepto la destinada a la síntesis (solo iniciada) y creación, que es compensada sobradamente con la tarea final, cuyos resultados cognitivos han sido máximos. Esto no solo ocurre en esta competencia, sino en todas, ya que en los foros se trabaja más la identificación, la comprensión, la aplicación significativa de los contenidos a la vida de los participantes, el análisis y la valoración y, en todo caso, el juicio y la región, pero no hay cuestiones que inciten hacia la imaginación recreativa, ya que a ello se reserva la tarea final.

La competencia básica menos desarrollada es, al igual que sucedía en el análisis correspondiente efectuado en segundo ciclo de Educación Primaria, la competencia matemática, ya que hay pocos elementos de contraste sistemático y se trabajan las acciones cognitivas de reproducción y conexión sin especial intensidad, quedando sin efecto las acciones reflexivas de tipo creativo y crítico. No obstante, hay que valorar positivamente su presencia en este tipo de actividades, ya que es un paso decisivo hacia el cultivo de la mentalidad interdisciplinar en el seno de una sola disciplina –y con ello el combate de la mentalidad conductivista de la especialización- comprobar que el área de Lengua necesita de la organización lógica y estructural de fuente matemática.

Importa precisar también que la competencia en conocimiento e interacción con el medio ha funcionado intensamente en estas tareas, pues, con la misma intención que mostré en la selección textual de la investigación efectuada en Educación Primaria, escogí para Educación Secundaria un texto fílmico y otro literario donde esta competencia iba a encontrar elementos didácticos para su su tratamiento en el área de Lengua castellana y Literatura. Se confirma aquí, por tanto, que esta competencia debería ser cuidada en las programaciones de aula, aunque las disposiciones curriculares vigentes para Educación Secundaria Obligatoria no indiquen nada sobre su incidencia.

Del foro intertextual, tarea escasa en la Educación Secundaria, hay que subrayar que, si bien abarca los mismos grados de desarrollo que los dos foros precedentes, los supera en cuanto al esfuerzo cognitivo de conexión que exige en los planos analítico y valorativo, los cuales son su centro de trabajo intelectual hasta el punto que el resto de e acciones cognitivas que dinamiza van proyectadas hacia ello. Además, como bien se defiende en esta tesis doctoral, la conexión intertextual es una práctica educativa idónea para fomentar una inspiración auténtica hacia la creación significativa y original y hacia posiciones críticas personales donde los juicios son regulados con criterios coherentes y fundados con argumentaciones probadas.

En este análisis también cabe resaltar que las competencias sistémicas (la de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal) se ven muy favorecidas por esta tipo de tareas motivadoras donde los aprendizajes formales se mezclan orgánicamente con aprendizajes informales a través de la incorporación de intertextos del gusto del alumnado y, sobre todo, de géneros discursivos que aparecen en su vida cotidiana (el karaoke y el rap) pero no suelen aparecer en su vida académica. A los alumnos de primer ciclo Educación Secundaria Obligatoria se les han dado muchas más atribuciones de trabajo autónomo en la resolución de problemas a la hora, por ejemplo, de concertar trabajos y de comunicarlos por vía escrita y digital y también se les ha permitido autoevaluarse en competencias básicas a través de su opinión de los aprendizajes que recibieron en las tareas realizadas, cosa que no se había hecho antes con el alumnado de Educación Primaria, pues carecían de las capacidades abstractivas que crecen con la pubertad. Es por ello que los indicadores quedan remarcados con el color gris oscuro propio de acciones intensas en la educación competencial.

Del mismo modo se ha trabajado con mayor intensidad la competencia referida al tratamiento de la información y a la aplicación de los medios digitales en las tareas, pues en la investigación de segundo ciclo de Educación Primaria se había dejado la tarea de la digitalización y la difusión de las obra creativa colectiva del álbum ilustrado para intervenciones externas, pero en las investigaciones ideadas para primer ciclo de Educación Secundaria se ha realizado una incorporación progresiva del alumnado hacia la realización responsable de tales acciones, proponiéndoseles a los alumnos de primer curso como una tarea asistida por la profesora y a los alumnos de segundo curso como una tarea cuyos responsables eran los propios alumnos, salvo algún caso que requiriera apoyo docente puntual.

Evidentemente, la tarea más rica, compleja y completa en el desarrollo de todas las competencias básicas es la creación procesual de las obras imaginativas de los alumnos donde se han mezclado aprendizajes formales sobre las competencias lingüística y literaria que giran en torno a la narración y la versificación con aprendizajes informales sobre la competencias cinematográfica y musical que también giran en torno a la narración desde géneros lúdicos como el karaoke o el rap, y por ello es la que mejor satisface las diversas acciones cognitivas que se contemplan en el desarrollo de las competencias básicas. Ocurre igual que en Educación Primaria: a diferencia del resto de tareas (en las que siempre hay lagunas), en esta tarea se dinamizan todas las acciones cognitivas en todas las competencias básicas, excepto en la matemática. Aún así, en la matemática también despliega más acciones cognitivas que lo hacen el resto de tareas.

En suma, el modelo de tarea compleja diseñada para la investigación en tercer y cuarto curso de Educación Primaria y validada en este segundo ciclo de investigación-acción dirigido a primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria con las variaciones oportunas para su adaptación psicocognitiva y sociológica al perfil de los nuevos alumnos, demuestra en este análisis interpretativo su validez didáctica para desarrollar convenientemente las competencias básicas en las dos etapas de escolarización obligatoria aprendiendo capacidades a través de tareas tejidas entre textos fílmicos y literarios que potencian el estilo de aprendizaje de cada persona para su desenvoltura vital.

4.2.2. SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

4.2.2.1. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN INTERTEXTUAL "CADÁVER EXQUISITO"

Caben aquí las mismas razones fundamentadoras de la investigación intertextual entre cine y literatura para el desarrollo de las competencias básicas que han sido formuladas en el apartado 4.2.1.1 de esta tesis doctoral, las cuales iban dirigidas al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, ya que la investigación planteada para segundo curso de Educación Secundaria sigue parámetros metodológicos y secuenciales semejantes y también los mismos objetivos y selección textual. Solamente cambia el título de la tarea compleja que se plantea ahora ("Cadáver exquisito") porque en la toma de decisiones se estima que en el cambio de edad de los 11-12 a los 13-14 años propios del paso de primer a segundo curso de ESO aumenta la capacidad de autonomía en los aprendices así como se transforman sus afanes infantiles (aventuras fantásticas) en incipientes inquietudes y criterios de pubertad (valor absoluto de la libertad, del amor y de la amistad). Así que se les propone una actividad creativa final de carácter subversivo (crear un texto y un dibujo con la técnica surrealista del "cadáver exquisito" y usarlos para confeccionar, cantar y grabar un rap). Obviamente, el título de la tarea compleja guarda relación con los respectivos protagonistas del cuento *La flor de Lililá* y de la película *La novia cadáver* y también se práctica una transmodalización de aquellos géneros en uno nuevo tan original como próximo a la informalidad de la vida cotidiana: el rap fílmico-literario, que, al igual que ocurre en el caso de la investigación en primer curso de ESO, también aquí tiene el mérito de ser obra creada por los discentes y la coherencia didáctica de que la música también guarda homología estructural con la literatura, además de concomitancias temáticas y la sinergia cognitiva de los "talentos dobles" (De Vicente-Yagüe, 2008, p. 251).

Así que para el resto de consideraciones científicas y curriculares que fundamentan esta investigación remito a lo explicado en el apartado 4.2.1.1 de este informe. E insisto en que tanto esta como el resto de investigaciones que refiero en mi tesis doctoral difieren del propósito de educar habilidades en contextos cerrados (el del

profesor empleado en un currículo controlado y en un alumnado pasivo que sabe hacer los ejercicios), puesto que trabajan competencias en contextos imprevisibles (el del cada alumno activo en cuya formación el currículo y el profesor son andamiajes para que desarrolle su propio aprendizaje sabiendo actuar en situaciones reales), ya que emplean a los alumnos en tareas sociales cuya complejidad no solo se refiere a la diversidad de actividades invertidas en su proceso de realización sino al conjunto de modalidades cognitivas que interactúan en los aprendices para resolver problemas y lograr obras auténticamente personales.

4.2.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Experimentar, analizar e interpretar el desarrollo curricular de las competencias básicas en primer ciclo de Educación Secundaria desde una metodología intertextual basada en tareas complejas entre cine y literatura que promuevan un aprendizaje integrado y actualizado con transferencia de conocimiento a su contexto vital.

2. Motivar al alumnado hacia la realización corresponsable de una tarea compleja que culmina en el reto de realizar y difundir raps fílmico-literarios creados imaginativamente por los alumnos.

3. Avanzar hacia la innovación en el área de Lengua castellana y Literatura con la integración curricular de las competencias básicas y las capacidades interpersonales, instrumentales y sistémicas-holísticas que estas brindan.

4. Analizar e interpretar la conexión curricular y la implicación de las competencias básicas en las tareas realizadas así como su nivel de desarrollo y la autoevaluación del alumnado al respecto a fin de promover un diagnóstico interno sobre las buenas prácticas educativas en competencias básicas.

5. Conectar en sus arquetipos un cuento de tradición oral con una película de cine actual dirigida al espectador juvenil para estimular en los aprendices la competencia narrativa (capacidad de fabulación) con expectativas significativas, humanistas e interculturales.

4.2.2.3. DISEÑO DE LA METODOLOGÍA Y DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

4.2.2.3.1. Metodología cualitativa de aprendizaje basado en tareas

Remito al lector al apartado 4.2.1.3.1 de este informe puesto que en él consta la explicación de la metodología cualitativa de aprendizaje basado en tareas que sustenta la investigación desarrollada con alumnado de primer curso de ESO, la cual es igual en todas sus bases científicas a la que ahora se dinamiza en la investigación con alumnado de segundo curso de ESO, en coherencia con la pretensión de trabajar las competencias básicas con estos cursos en la unanimidad de ciclo con una estructura modélica común. Allí encontrará el lector las razones aportadas para la elección de la metodología cualitativa de la investigación-acción y de las fases de trabajo así como sus fuentes de autoridad y para la combinación puntual de los métodos cuantitativo y cualitativo de cara a la recogida de datos preliminares y finales y al análisis estadístico de los mismos. Como se sabe, los fundamentos primeros de tal diseño se hallan referidos con minuciosidad en el apartado 3.5.1 incluido en el diseño metodológico global de la tesis doctoral.

4.2.2.3.2. Fase de exploración

4.2.2.3.2.1. *Recolección de datos*

- Información sobre los participantes .- Mi primera acción exploratoria consistió en contactar con la profesora que impartía docencia al grupo "C" de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria en el IES "Infante Don Juan Manuel" Colegio Público "Nuestra Señora de Belén" de Murcia, Caridad Miralles Escobas, para tres propósitos: primero, informarle sobre el trabajo de investigación que deseaba emprender con tales alumnos; segundo, solicitarle el poder realizarlo con ellos con la asistencia de dicha profesora como observadora del proceso didáctico y sus incidencias; tercero, pedirle información sobre la composición de personas de cada grupo, con especial incidencia en el perfil cognitivo y académico de cada alumno sin olvidar su situación sociocultural, a fin de atender adecuadamente al contexto educativo concreto en el que iba a desarrollarse la intervención didáctica. Caridad Miralles aceptó de buen grado ayudarme en todos los aspectos requeridos.

- Cuestionario inicial sobre las preferencias de los participantes en materia de cine y literatura.- La segunda acción exploratoria sigue la misma estrategia estructural y funcional que había planteado para las investigaciones realizadas en segundo ciclo de Educación Primaria y en primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, pues consistía en rastrear las ideas previas de los aprendices acerca de las materias culturales de cine y literatura temática a través de un cuestionario inicial que guiaría la recogida de información específica y relevante sobre los gustos y preferencias relativos a dichos asuntos entre los alumnos del grupo "C" de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. El primer encuentro con los alumnos fue aprovechado para pasarles dicho cuestionario, tras la presentación personal. Como en los otros casos, sus resultados arrojarían información importante para decidir los tipos genéricos de cine y literatura y las tareas intertextuales idóneas para que la intervención didáctica promoviese el aprendizaje significativo, heurístico y constructivista necesario para una adquisición conveniente de las competencias básicas. Las cuestiones y el protocolo analítico para analizar y valorar los datos de dicho cuestionario inicial constan en el apartado 4.2.2.5.3 titulado "Instrumentos de recolección de datos y de evaluación".

4.2.2.3.2.2. *Toma de decisiones sobre la tarea compleja*

- Primera decisión: el foro de cine y literatura para el desarrollo de las competencias básicas.- Los criterios y argumentos didácticos que justifican esta decisión así como la referida al tipo, al número y al orden de aplicación de varios foros en torno a una obra fílmica, otra literaria y su interconexión dentro del diseño de la fase de exploración relativa a la investigación establecida para segundo curso de ESO son idénticos a los ofrecidos en el plan de intervención didáctica establecido para primer curso de ESO que figuran en el apartado 4.2.1.3.2.2 de este informe. A ellos remito.

- Segunda decisión: textos selectos para la lectura comprensiva y el foro.- Dado que se decide que se trabajen los mismos textos cinematográfico (*La novia cadáver* de Tim Burton) y literario (el cuento tradicional *La flor de Lililá*) en los cursos primero y segundo que integran el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y que los criterios y argumentos didácticos que justifican tal decisión son igualmente válidos para

ambos cursos, en congruencia con tal circunstancia remito a al apartado 4.2.1.3.2.2 de este informe donde todo ello queda especificado.

- Tercera decisión: educar en la competencia narrativa para la vida por vía de la transmodalización intermodal heterodiegética (de la película y el cuento al rap fílmico-literario).- Valen para el trabajo proyectado con 2º curso de ESO los mismos razonamientos aportados en el apartado 4.2.1.3.2.2 de este informe para 1º de ESO, ya que también aquí se decide cultivar la competencia narrativa de los estudiantes para promover el aprendizaje para la vida que reportan las competencias básicas proponiéndoles que las lecturas y comentarios foráneos intertextuales entre la película y el cuento les sirvan como materia de inspiración para crear obras imaginativas originales por vía de la transmodalización de géneros y de argumentos conforme a los intereses libres de la inventiva de los adolescentes y en relación con su intertexto lector particular. En este caso, el cadáver exquisito es el motivo libérrimo para la composición de pareados que culminarán en un rap fílmico-literario creado y grabado en vídeo por los propios alumnos. Por tratarse de una edad de transición de la infancia a la pubertad la de los alumnos que estudian 2º de ESO, con la consecuente afirmación de su personalidad a través de acciones autónomas, se decide prescindir del trabajo ekfrástico de la ilustración de narraciones con dibujos propuestos en los casos del álbum ilustrado (segundo curso de Educación Primaria) y del karaoke fílmico-literario (primer curso de Educación Secundaria Obligatoria) y usar para la base visual del vídeo musical del rap imágenes de los alumnos en su espacio cotidiano. Y, además de esta libertad de elección en los referentes audiovisuales, a diferencia de las tareas planificadas en niveles previos, se decide por primera vez que a los alumnos de 2º de ESO se les dé plena independencia en la confección de sus películas de vídeo-clip.

- Cuarta decisión: difundir en la comunidad educativa y en la Web los raps fílmico-literarios creados por los alumnos y los materiales didácticos sobre la película y el cuento de inspiración.- Previa consulta a Caridad Miralles Alcobas como profesora del mencionado grupo "C" de segundo curso de ESO y con el asesoramiento digital oportuno suministrado por Mª Teresa González Valverde, decidí componer la página Web "Cadáver exquisito CCC" con los mismos propósitos que me habían animado a componer la página Web correspondiente para los alumnos de primer curso de ESO, a saber: primero, albergar en ella todos los materiales didácticos que los alumnos de segundo curso de ESO participantes en esta investigación necesitaran para

avanzar en la tarea compleja y lograr crear raps fílmico-literarios en pequeños grupos de trabajo; segundo, ubicar allí todos los vídeos de los raps creados por tales alumnos; tercero, establecer enlaces a un "glog" o póster digital donde también se ubicarían tales raps con una presentación más visible y atractiva, así como también anclar enlaces a la página Web "Flores de otro mundo CCC" que contendría las obras creativas creadas por los alumnos de primer curso de ESO en el marco de la misma investigación sobre competencias básicas a partir del cuento *La flor de Lililá* y la película *La novia cadáver.* El motivo pedagógico de esta decisión era que los alumnos se sintieran agentes sociales, es decir, autores responsables de sus obras difundidas en Internet y capaces de establecer, a partir de sus propios trabajos de aula, comunicaciones auténticas en contextos no formales e informales.

- Formulación de la tarea compleja.- Idear una tarea compleja desde un planteamiento intertextual entre cine y literatura que dinamice un aprendizaje para la vida por vía del desarrollo interactivo de las competencias básicas requiere ante todo que su criterio fundamental sea la "organicidad", es decir, que las tareas estén bien cohesionadas en su integración procesual y en su función educativa para que tengan utilidad holística. Con tal pretensión queda formulada dicha tarea global en estos términos:

> Crear y difundir obras narrativas personales realizadas por cooperación grupal a través de la lectura comprensiva, interpretativa e intertextual de un texto literario antiguo (un cuento tradicional) y otro cinematográfico reciente (una película de animación) y del posterior trabajo imaginativo que consiste en la trasmodalización intermodal heterodiegética de tales textos de cine y literatura en conexión a fin de conseguir hipertextos poético-narrativos personales en un género nuevo donde también interactúan imágenes y letras: vídeos de raps fílmico-literarios que deben contener los "cadáveres exquisitos" en verso y las imágenes vivas de escenarios cotidianos obrados por todos los alumnos de la clase. Tales vídeo-raps serán reunidos en una página Web y en un glog para fomentar la difusión de las obras discentes y de sus respectivos materiales didácticos en la comunidad educativa.

Esta tarea compleja está compuesta por las siguientes tareas integradas:

Tarea compleja				
Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
Foro cinematográfico	Foro literario	Foro intertextual cine-literatura	Creación de vídeo-raps fílmico-literarios	Digitalización y difusión de los vídeo-raps en la Web

Mi determinación en esta investigación es que en cada una de las tareas integradas se produzcan actividades comunicativas de comprensión y expresión oral y escrita y se integren los lenguajes verbal e icónico. También se prevé implicar a los alumnos en la digitalización y difusión de los vídeo-raps en la Web.

4.2.2.3.2.3. *Conexión curricular*

La conexión curricular que compete a este apartado se halla en el anexo 2.19 de esta memoria de investigación. A continuación se ofrecen los razonamientos ligados a las decisiones tomadas para su elaboración.

Puesto que la intención principal de este trabajo ha sido el desarrollo de las competencias básicas con alumnos de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (2 grupos, de 1º y 2º curso respectivamente), y ya que el currículo aparece dividido en áreas de conocimiento, me he propuesto realizar prioritaria y pormenorizadamente la conexión competencial en relación con el área de conocimiento de Lengua castellana y Literatura. Para ello, si bien tuve en consideración la delimitación introductoria de las competencias básicas dada por la LOE y las generalidades sobre la "contribución del área al desarrollo de las competencias básicas" dispuestas en el Decreto nº 291/2007 de 14 de septiembre (BOE de 24 de septiembre, página 27182) por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, lo cierto es que, de modo específico, desarrollé dicha conexión atendiendo a las referencias expuestas en el anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre; BOE de 5 de enero de 2007), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, al cual remite el artículo 5 del citado Decreto nº 291/2007 por estar allí

fijadas y desglosadas la descripción distintiva y la finalidad de cada una de las competencias básicas en relación con cada una de las áreas de conocimiento del currículo de Secundaria. Por lo tanto, tal y como se indica en dicho anexo I, es en tales áreas donde han de buscarse los referentes que permitirán el desarrollo de las competencias en este ciclo.

En cuanto a la conexión curricular de las **competencias básicas**, se ha efectuado de acuerdo con las referencias expresas en el anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre; BOE de 5 de enero de 2007), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Véase que, dado que la redacción del texto del anexo I Real Decreto 1631/2006 es argumentativa, tomé la decisión de modificar su sintaxis (respetando su semántica) para transformar los aspectos curriculares conectados en una enumeración lógica.

Igualmente, se presenta aquí la realización de la conexión curricular de **objetivos, contenidos y criterios de evaluación** relacionados con esta intervención didáctica según lo dispuesto en el Decreto nº 291/2007 de 14 de septiembre (BOE de 24 de septiembre, página 27238-27251), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Téngase en cuenta que tanto los objetivos como los contenidos seleccionados buscan concretar con seguridad el desarrollo de las competencias básicas, y que los criterios de evaluación sirven para indicar el nivel de logro y para valorar el progreso de su adquisición.

Consecuentemente, se explicitan las competencias básicas en desarrollo conjunto con cada objetivo y criterio de evaluación con vistas a promover una conexión curricular sistemática y coherente.

4.2.2.3.3. Fase de intervención: estrategias de actuación y cronograma

4.2.2.3.3.1. *Estrategias de actuación*

La tarea compleja requiere tres fases de intervención intertextual:

Primera fase: lectura comprensiva e interpretación oral

1) Presentación y pase de la película *La novia cadáver* en aula de MAV.
2) Foro sobre la película *La novia cadáver* con guía de comprensión temática.
3) Presentación y lectura en voz alta del cuento *La flor de Lililá* con apoyo de documento impreso.
4) Foro sobre el cuento *La flor de Lililá* con guía de comprensión temática.
5) Foro de interpretación intertextual sobre *La novia cadáver* y *La flor de Lililá.*

Segunda fase: organizadores previos y modelos textuales para la creación

6) Lectura de textos relacionados temática y genéricamente con el proceso de la creación fílmico-literaria posterior y apreciación de sus características.
7) Mostración de modelos textuales de la tipología discursiva correspondiente a la obra creativa discente y apreciación de sus características.

Tercera fase: invención por transmodalización intermodal heterodiegética

8) Invención grupal de una obra creativa icónico-verbal con medios informáticos a partir de intertextos fílmico-literarios: el rap fílmico-literario.
9) Revisión grupal de los textos inventados (lectura y corrección de errores expresivos).
10) Inclusión de todos los karaokes fílmico-literarios en un paratexto digital común (la página Web "Cadáver exquisito CCC").

4.2.2.3.3.2. *Cronograma de tareas*

La tarea compleja consta de 14 sesiones: 2 para la fase exploratoria, 10 para la fase de intervención en el aula y 2 para la fase de conclusiones. Con la cooperación responsable tanto por parte del docente como de los discentes esta previsión es factible en el tiempo asignado.

Secuenciación			
Fase	**Sesión y Fecha**	**Grupo y duración**	**Descripción de actividades y lugar**
EXPLORACIÓN	1ª Enero 2012	Encuentro con profesora de 2º ESO "D"	Entrevista para recabar información sobre los participantes y concertar calendario de actuaciones. *En departamento de Lengua castellana y Literatura.*
	2ª Enero 2012	2º ESO: 20 min.	Cuestionario inicial sobre las preferencias de los participantes en materia de cine y literatura. *En el aula de referencia*.
INTERVENCIÓN	1ª Febrero 2012	2º ESO: 90 min.	Presentación y pase de la película *La novia cadáver*. *En el aula de referencia*.
	2ª Febrero 2012	2º ESO: 55 min.	Foro sobre la película con guía temática. *En el aula de referencia*.
	3ª Febrero 2012	2º ESO: 55 min.	Presentación y lectura del cuento *La flor de Lililá.* Foro sobre el cuento con guía temática. *En el aula de referencia*.
	4ª Febrero 2012	2º ESO: 55 min.	Foro de intertextual sobre la película y el cuento. Lectura y análisis de un cuento de Roal Dahl y anuncio de la tarea compleja. *En el aula de referencia*.
	5ª Febrero 2012	2º ESO: 55 min.	Lectura de intertextos de la película y del cuento. Investigación por equipos y puesta en común. *En el aula de referencia.*
	6ª Marzo 2012	2º ESO: 55 min.	Explicación de la tarea compleja "Cadáver exquisito", entrega de materiales didácticos y conformación de grupos de trabajo. *En el aula de referencia.*
	7ª Marzo 2012	2º ESO: 55 min.	Trabajo en grupos con cuadernillo didáctico: acopio de datos investigados sobre el rap / acuerdos sobre la invención del rap / taller de cadáver exquisito. *En el aula de referencia*.
	8ª Marzo 2012	2º ESO: 55 min.	Trabajo en grupos con cuadernillo didáctico: lectura y revisión de raps inventados / encomienda de dibujo del cadáver exquisito. *Lo inician en el aula de referencia y lo acaban en casa.*
	9ª Marzo 2012	2º ESO: 55 min.	Trabajo en grupos con cuadernillo didáctico: entrega de portada del rap e inicio del montaje del vídeo-rap. *Lo inician en el aula Plumier y lo acaban en casa.*
	10ª Abril 2012	2º ESO: 55 min.	Trabajo en grupos: entrega de raps en formato digital y su ubicación en la Web. *En aula Plumier.*
CONCLUSIONES	1ª Abril 2012	2º ESO: 55 min.	Entrega de informe final (con autoevaluación en competencias básicas) Visualización de los raps fílmico-literarios enlazados a la página Web "Cadáver exquisito CCC" y al glog homólogo. Cuestionario final sobre la experiencia didáctica realizada y la autoevaluación en competencias básicas. *En el aula de referencia.*
	2ª Mayo-junio 2012	Profesora investigadora	Valoración de la experiencia didáctica. *En el Departamento de Lengua castellana y Literatura*.

4.2.2.3.4. Fase de presentación, discusión e interpretación de los resultados

En conformidad con las estipulaciones modélicas del diseño metodológico general referido a la fase de presentación, discusión e interpretación de resultados que figura en el apartado 3.5.4 de este informe de investigación, enumero a continuación los aspectos que se determina tratar en el apartado 4.2.1.7 correspondiente al análisis de resultados de la presente investigación dedicada a primer curso de Educación Secundaria Obligatoria:

- Presentación de los resultados y análisis interpretativo del **cuestionario inicial.**
- Presentación de resultados y análisis interpretativo del **cuestionario final** de autoevaluación discente en competencias básicas.
- Comunicación de resultados por medio de la **digitalización y difusión en la Web** del trabajo creativo de los alumnos.
- Presentación de resultados y análisis interpretativo de la **tarea compleja**.
- Análisis e interpretación del **nivel de desarrollo de las competencias básicas** en la investigación intertextual entre cine y literatura, que atenderá a los resultados de la conexión curricular, del diagrama de las competencias implicadas en las tareas y del diagrama de desarrollo de cada una de las competencias básicas.

4.2.2.4. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Participó en esta investigación el grupo C de segundo curso de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, compuesto por 9 chicas y 14 chicos. Este grupo de 23 alumnos se caracteriza por su carácter heterogéneo, pues dentro del mismo se encuentran 3 alumnas pertenecientes al Proyecto ABC. Este proyecto se implantó en el curso 2007/2008 en el contexto institucional y social del IES "Infante D. Juan Manuel", centro educativo cuyas características han sido descriptas en el apartado 4.2.1.4 de este informe de investigación. Surgió como respuesta de continuidad al proyecto que se estaba llevando a cabo en Educación Primaria, ante los excelentes resultados que se estaban teniendo, pues las alumnas y los alumnos sordos finalizaban esta etapa

educativa sin posibilidad de continuación. Los objetivos que se propone este proyecto son, entre otros: 1. Conseguir que estos alumnos adquieran un dominio de las competencias básicas establecidas para la etapa en función de sus capacidades cognitivas y características. 2. Desarrollar al máximo sus capacidades comunicativas, tanto en lengua de signos como en lengua castellana e inglés, de forma que puedan servirse de los recursos de estas lenguas y utilizarlas en función del contexto. 3. Trabajar de forma prioritaria y específica la comprensión y expresión escrita. 4. Sensibilizar a la comunidad educativa acerca de las necesidades, capacidades y características de los alumnos sordos, fomentando su participación en todas las actividades del Centro. 5. Lograr la integración social de los alumnos sordos con sus compañeros oyentes, para que todos se eduquen en los valores que aporta la diversidad, aceptando a sus compañeros como iguales y reconociendo que la diversidad constituye una cualidad de la sociedad en la que vivimos. 6. Prevenir el absentismo y abandono escolar, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria. Si nos detenemos en la lectura de estos objetivos que recoge el Proyecto ABC, comprobamos que con este trabajo hemos contribuido a la consecución de los mismos, ya que estas tres alumnas estuvieron integradas en el mismo en todo momento, se potenció su capacidad lectora y escritora, a la vez que su creatividad e imaginación, teniendo como misión final el desarrollo de las 8 competencias básicas.

Además, se trataba de un grupo con dificultades de aprendizaje en el sentido de que había 2 alumnos repetidores y 3 alumnos con un comportamiento disruptivo, que impedían el buen funcionamiento de la clase con interrupciones impertinentes y a quienes era muy difícil motivar para que desarrollaran un trabajo o tarea, ya fuera individual o grupal. A esto se añadía la presencia de 3 alumnos extranjeros. El caso más significativo era el de una niña china que llegó a mitad de curso con muy poco nivel de castellano. Esta alumna necesitaba clases de apoyo y salía del aula para recibirlas. Otro alumno extranjero era de nacionalidad brasileña, pero estaba inmerso en nuestro sistema educativo desde los siete años; aun así presentaba algunos errores importantes en la escritura, no frecuentes en nativos de español. Finalmente, un tercer alumno extranjero era de origen ecuatoriano, tenía un nivel de competencia lingüística en castellano muy aceptable, era trabajador y sus padres estaban implicados y bastante comprometidos con su educación.

Solo 3 alumnos destacaban en el área de Lengua castellana y Literatura por su alta competencia lingüística. Por esta razón y por su implicación en el estudio, al final de este curso académico fueron propuestos para formar parte de un grupo de profundización en 3º ESO. Ahora bien, si tenemos que describir al grupo en su conjunto, hemos de decir que su nivel competencial no era alto, eran poco trabajadores, inquietos y habladores, con poca concentración en el aula y poco esfuerzo en el estudio autónomo. Sin embargo, cuando las actividades propuestas eran motivadoras para ellos, se entregaban a ellas sin dilación. Eran creativos y se esforzaban en la composición escrita, en la búsqueda de datos, en la lectura dramatizada. Para ellos, la tarea que les propusimos supuso un reto y fueron capaces de llevarla a buen puerto, no sin antes tener que hacer frente a una serie de problemas que se cruzaron por el camino, tales como su falta de orden y estructuración con las distintas tareas, además no tenían hábito lector, apenas se acercaban a la lectura de libros elegidos por ellos mismos, donde demostraran sus gustos y preferencias. Leían solamente los libros obligatorios de las asignaturas que cursaban en esos momentos. Por el contrario, el cine sí los tenía cautivados:, frente a su escaso intertexto lector, la presencia de referencias cinematográficas y su asistencia a estrenos de cine sí era frecuente y rica. Comprendimos que ante un curso con tal diversidad de inquietudes, perspectivas futuras, intereses variados, nivel competencial, solo la puesta en práctica de un trabajo motivador, ajeno a la rutina memorística, podría funcionar para activar en ellos el desarrollo de las competencias básicas.

4.2.2.5. INSTRUMENTOS

4.2.2.5.1. Instrumentos didácticos de la tarea compleja

- **Presentación y guía del cine-forum de la película *La novia cadáver*** (Anexo 2.6).- Dado que es un instrumento didáctico común para el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, remito al apartado 4.2.1.5.1 para consultar las características del mismo usado tanto para la intervención llevada a cabo con los alumnos de segundo curso de ESO como con los de primer curso de la misma etapa educativa.

- **Presentación, texto y guía del libro-forum del cuento *la flor de Lililá*** (Anexo 2.8).- Como en el caso anterior, por tratarse de un instrumento didáctico común para el

alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, para consultar las características de este instrumento didáctico usado tanto para la intervención llevada a cabo con los alumnos de segundo curso de ESO como con los de primer curso de la misma etapa educativa remito a la explicación correspondiente situada en el apartado 4.2.1.5.1 de este informe.

- **Guía del foro intertextual entre *La novia cadáver* y *La flor de Lililá*** (Anexo 2.10).- Igualmente, debido a que este es un instrumento didáctico común para el alumnado de los dos cursos de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria participantes en esta experiencia didáctica, sucede que el lector encontrará en el apartado 4.2.1.5.1 sus características constitutivas (número y tipología de cuestiones).

- **Intertextos de *La novia cadáver*: Imaginación escrita y audiovisual** (Anexo 2.12). Este instrumento de trabajo en el aula es, del mismo modo que los anteriores instrumentos didácticos de la tarea compleja, común para el alumnado de dichos cursos de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Por tanto, si el lector consulta el apartado 4.2.1.5.1, hallará en él la explicación correspondiente a los epígrafes integrados en el mismo para estimular la comprensión acerca de los intertextos que pululan en la invención y composición del afamado filme de Tim Burton.

- **Intertextos de *La flor de Lililá*: mitos, versiones y adaptaciones. Estudio comparativo** (Anexo 2.13).- También este documento se adscribe a la línea de tratamiento recursivo de instrumentos didácticos de las tareas válidos para la intervención didáctica destinada a los dos cursos de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria participantes en esta investigación. Así que, a la hora de referir los asuntos relativos al mismo que inciden en la didáctica de la tarea compleja realizada con segundo curso de Bachillerato, para no parafrasear información que ya ha sido facilitada en el capítulo correspondiente a la investigación realizada con primer curso de ESO, vuelvo a remitir al lector al apartado 4.2.1.5.1, donde hallará la descripción pormenorizada de los contenidos albergados en el anexo 2.13.

- ***Cadáver exquisito:* tareas creativas y de autoevaluación para 2º de ESO (Cuadernillo de trabajo)** (Anexo 2.15).- He aquí el documento más importante de la intervención didáctica por incluir todos los instrumentos didácticos necesarios para la

etapa creativa, evaluativa y comunicativa de la tarea compleja. Fue suministrado a cada alumno en forma de cuaderno didáctico impreso y también fue colgado en parte dentro de la página Web "Cadáver exquisito CCC" para mejorar la accesibilidad y manejo de los recursos audiovisuales enlazados y el ejercicio discente de la competencia digital necesaria para la consecución de la tarea. Sus contenidos giran en torno a la presentación de la tarea creativa (creación de un rap fílmico-literario por un proceso de ideación y composición ligado a la técnica del cadáver exquisito, con la revisión y digitalización de las obras verbo-icónicas que finalmente se difunden en la Web) y a los instrumentos didácticos que deben emplearse en su consecución. Estos son expuestos en dicho cuadernillo con el criterio secuencial que sigue estos puntos:

1. Instrucciones y materiales para realizar el cadáver exquisito en verso y en imagen.- Contiene la definición y el proceso de realización de un cadáver exquisito con diversos enlaces de ampliación de datos y de modelos textuales -entre los cuales figura uno promovido precisamente por Tim Burton-, tras lo cual se propone la tarea de realización con palabras y con imágenes del cadáver exquisito de inspiración fílmico-literaria en los intertextos consultados.

2. Instrucciones y materiales para hacer un rap con el cadáver exquisito.- Aquí se presentan dos actividades sucesivas: primera, bajar pistas de rap de la Web; segunda, adaptar la letra del cadáver exquisito a la base musical del rap.

3. Instrucciones y materiales para hacer el vídeo del rap.- Aquí son previstas tres actividades sucesivas: primera, hacer coreografía y vestuario con máscaras; segunda, grabar el rap en atención a los tipos de ángulo y de plano fundamentales ofrecidos con fotos ilustrativas de *La novia cadáver*; tercera, montar el vídeo del rap con el programa Movie Maker.

4. Instrucciones para subir el rap a YouTube.

5. Instrucciones para enlazar el rap al glog correspondiente.

6. Informe de autoevaluación del grupo de trabajo.- Esta sección muestra las plantillas del informe individual donde cada alumno entregará su autoevaluación en competencias

básicas a través de las tareas realizadas y las plantillas del informe grupal que será elaborado por el secretario de cada grupo de trabajo a partir de fichas donde recoge datos aportados sobre la composición del cadáver exquisito por convergencia entre el cuento y la película trabajados así como en atención al propio intertexto lector de cada miembro del grupo; la adaptación de la letra del cadáver exquisito a la música del rap; la realización de la coreografía y del atrezzo; la grabación audiovisual del rap; la realización de este con Windows Movie Maker; la subida del rap a YouTube y su enlace con el glog "Cadáver exquisito CCC"; y la autoevaluación de cada miembro en la tarea compleja con la aportación de razonamientos adecuados.

- Análisis contrastivo de los elementos narrativos y comunicativos de la película y del cuento.- El análisis contrastivo de *La novia cadáver* y *La flor de Lililá* aparece en el anexo 2.18 de este informe investigador. Se muestra que textos distantes en el tiempo y distintos en su semiosis guardan importantes concomitancias semánticas en su fondo ético, su género temático, sus intertextos y arquetipos interculturales. Sus criterios comparativos narratológicos y comunicativos son los siguientes: la temática, el género formal, el subgénero narrativo, el motivo argumental, los arquetipos espaciales, el carácter del protagonista así como de los antagonistas y sus respectivos ayudantes (personas y cosas), la invención, la transmisión, los valores y los intertextos motivados ya sea por mitos implícitos, por similitud argumental o por indagación intercultural.

Por ello, con tal análisis se sustenta la idoneidad didáctica de la conjunción de dichas obras en la tarea compleja prevista en la medida que existe afinidad o complementariedad isotópica entre ambas y es factible el planteamiento coherente de una guía de reflexión para el foro y la viabilidad imaginativa y verbal de una transmodalización heterodiegética de ambas mezcladas con libertad para crear otra obra nueva y distinta.

4.2.2.5.2. Instrumentos de registro de tareas

-Grabadora de audio y de vídeo.- Su uso ha sido necesario para registrar mediante grabación de voz en mp3 las opiniones de los alumnos en los foros cinematográfico, literario e intertextual y para la grabación audiovisual de la película del rap con coreografía.

-Ordenador e Internet.- Su uso ha sido necesario para componer y registrar en Word los textos verbales ideados por los alumnos, para registrar o maquetar imágenes recurrentes creadas por sí mismos, tomadas de la realidad o importadas de Internet y para el montaje de la película en Movie Maker u otro programa de edición de vídeo. Igualmente la Web de YouTube ha servido para depositar materiales didácticos.

- **Difusión digital de las obras creativas (raps fílmico-literarios) y los materiales didácticos de 2º de ESO: la página Web *Cadáver exquisito CCC* y el glog homólogo. Conformación y evaluación** (Anexo 2.17).- Se reúnen en este anexo tres contenidos sobre el tema que enuncia: el primero es la conformación de la página Web "Cadáver exquisito CCC", en el que se indica la dirección electrónica de su consulta así como la explicación pormenorizada e ilustración locativa de los contenidos accesibles desde su directorio principal; el segundo es la conformación del glog "Flores de otro mundo CCC", del cual se indica su dirección electrónica así como breves precisiones sobre su presencia digital; el tercero se dedica a la evaluación discente sobre la aportación de esta Web al proyecto "Cadáver exquisito CCC", donde, junto a los diagramas que presentan con exactitud todos los datos de incumbencia, se añade la representación gráfica de su análisis estadístico y el registro de las opiniones que los alumnos participantes dejaron escritas en la sección de evaluación de la Web en cuestión.

4.2.2.5.3. Instrumentos de recolección de datos y de evaluación

- Cuestionario inicial sobre las preferencias de los participantes en cine y literatura.- En el anexo 2.1 se encuentra el "Cuestionario inicial para el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria sobre cine y literatura como recursos educativos" que ya ha sido descrito en sus características estructurales y temáticas en el apartado 4.2.1.5.3 de este informe, al cual remito, pues vale tanto para primer curso como para segundo curso de este ciclo educativo.

- Cuestionario final para el alumnado de primer ciclo de ESO: autoevaluación.- En el anexo 2.4 está el cuestionario final destinado a que el alumnado de los dos cursos de

primer ciclo de ESO participantes en esta investigación se autoevalúen en competencias básicas traducidas a través de cuestiones que giran en torno a su conciencia de aprendizaje relativa a la realización de la tarea compleja. Sus características ya han sido descritas en el apartado 4.2.1.5.3 de este informe, al cual vuelvo a remitir, dada su validez tanto para primero como para segundo curso de este ciclo educativo.

- **Conexión curricular (segundo curso de ESO)** (Anexo 2.20).- Las tablas que recogen la conexión curricular correspondiente a este curso se agrupan en dos secciones expositivas: la primera recoge una serie de aspectos puntuales para cada una de las competencias básicas que se desarrollan con el ejercicio de las distintas tareas integradas en la tarea compleja "Cadáver exquisito"; la segunda expone los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación propios de la legislación vigente para segundo curso de ESO que se activan a través de la realización de dicha tarea, y conecta cada objetivo y cada criterio de evaluación formuladas con las competencias básicas implicadas en cada caso.

4.2.2.5.4. Instrumentos de análisis y valoración de datos

- **Portafolio docente**.-Su conformación se centra en un diario de seguimiento de la intervención didáctica concerniente a la tarea compleja, el cual se ha construido con anotaciones procesuales de tipo analítico y valorativo sobre la observación de mi propia intervención docente en el aula y su influencia en la motivación y aprendizaje competencial de los discentes participantes.

- **Diagramas descriptivos de las competencias implicadas en las tareas** (Anexo 2.21).- Este documento muestra tantos diagramas analíticos como tareas se integran en la tarea compleja intertextual entre cine y literatura "Cadáver exquisito" (foro cinematográfico, foro literario, foro intertextual y creación de un rap fílmico-literario), los cuales reflejan la incidencia de su didáctica en todas las competencias básicas de acuerdo con el perfil sistemático de competencias básicas descrito en el anexo 2 del *Marco de Evaluación General de Diagnóstico* del MEC (2009, pp. 61-69), el cual distingue entre conocimientos, destrezas y actitudes. Su estructura es, pues, semejante a

la descrita en el apartado 4.2.1.5.4 de este informe para primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

- **Diagramas descriptivos del nivel de desarrollo de las competencias básicas** (Anexos 2.22).- Este documento muestra un diagrama analítico para cada una de las competencias básicas en su nivel de desarrollo ligado a la efectividad cognitiva en las modalidades de reproducción, conexión y reflexión definidas por el MEC (2009) en su *Marco de Evaluación General de Diagnóstico,* las cuales han sido activadas con cada una de las tareas integradas en la tarea compleja intertextual entre cine y literatura. El diagnóstico del grado de la capacidad (A= iniciación; B= desarrollo) se emite para cada tarea integrada. Su estructura también es semejante a la descrita en el apartado 4.2.1.5.4 de este informe para primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

4.2.2.6. PROCEDIMIENTOS

4.2.2.6.1. Cuestionario inicial (detección de conocimientos previos discentes)

Con la misma disposición empleada con el grupo de primer curso de ESO dediqué también la segunda sesión de la fase exploratoria de esta investigación a comunicar a los alumnos del grupo "C" de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria del IES "Infante Don Juan Manuel" mi pretensión de trabajar con ellos el cine actual y el cuento tradicional, y a pasarles un cuestionario inicial sobre las preferencias que tenían en materia de cine y literatura. Las características y concomitancias de tales cuestionarios así como el programa digital utilizado para solventar el análisis estadístico de sus resultados quedan planteados en el apartado 4.2.1.6.1 de este informe para el alumnado de primer curso, y por ser igualmente válidas para el alumnado de segundo curso, remito a dicho apartado para su conocimiento procedimental. Por tanto, remito a dicho apartado para su reconocimiento. Además, hallará el modelo de este cuestionario consta en el anexo 2.1 y el análisis estadístico de sus resultados en el anexo 2.2.

4.2.2.6.2. Foro cinematográfico

El relato descriptivo de la intervención didáctica destinada al foro cinematográfico dirigido al alumnado del grupo "C" de segundo curso de ESO es semejante al llevado a cabo con el grupo "D" de primer curso de ESO en toda su estructura didáctica (película seleccionada, secuenciación de la sesión y organizador previo de guía de lectura consultable en el anexo 2.6). Es por ello que remito al lector a la lectura del apartado 4.2.1.6.2 de este informe investigador, pues allá encontrará los razonamientos pedagógicos pertinentes que son absolutamente aplicables a este caso.

En cambio, si bien los resultados de este foro formulado tanto para el alumnado de primer curso como de segundo curso del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria del IES "Infante Don Juan Manuel" constan en el anexo 2.7 de esta tesis doctoral, obviamente las respuestas otorgadas por los alumnos de cada curso son distintas y, en consecuencia, aparecen separadas dentro de los contenidos de dicho anexo, como también aparecen separados los análisis interpretativos por ser distintos. En el apartado 4.2.1.7.4.1 de este informe está el análisis correspondiente a primer curso de ESO y en el apartado 4.2.2.7.3.1 el referido a segundo curso de ESO.

4.2.2.6.3. Foro literario

Al igual que sucede en el caso del foro cinematográfico, el relato descriptivo de la intervención didáctica efectuada en torno al foro literario dirigido al alumnado del grupo "C" de segundo curso de ESO coincide en todos sus términos con el realizado con el grupo "D" de primer curso de ESO (película seleccionada, secuenciación de la sesión y organizador previo de guía de lectura consultable en el anexo 2.8). Consecuentemente, remito al lector al apartado 4.2.1.6.3 de este informe investigador, ya que en él hallará la explicación procedimental común a ambos.

Por otro lado, hay que precisar que, aunque las respuestas del alumnado de ambos grupos al foro literario estén recogidas en el anexo 2.9, tales intervenciones van disociadas por recoger datos diferentes en cada grupo. En el apartado 4.2.1.7.4.2 de este informe está el

análisis correspondiente a primer curso de ESO y en el apartado 4.2.2.7.3.2 el referido a segundo curso de la misma etapa educativa.

4.2.2.6.4. Foro intertextual cine-literatura

En línea paralela con el sistema constructivo de los foros precedentes hacia una voluntad de homología estructural y semántica válida para los dos cursos de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria implicados en la intervención didáctica que ahora nos ocupa , el foro intertextual planteado en torno a la conjunción de *La novia cadáver* con *La flor de Lililá* es, en todos sus efectos, semejante en los procedimientos abordados con el alumnado del grupo "C" de segundo curso de ESO con respecto a los correspondientes realizados con el grupo "D" de primer curso de ESO, y como prueba de ello remito al anexo 2.10 donde se ubica la guía del foro intertextual. Así que, en función de la economía discursiva de este documento, remito al lector al apartado 4.2.1.6.4 de este informe investigador, puesto que allí encontrará la información adecuada oportuna.

Por otro lado, hay que precisar que, aunque las respuestas del alumnado de ambos grupos al foro literario estén recogidas en el anexo 2.11, tales intervenciones van disociadas por recoger datos diferentes en cada grupo. En el apartado 4.2.1.7.4.3 de este informe está el análisis correspondiente a primer curso de ESO y en el apartado 4.2.2.7.3.3 el referido a segundo curso de la misma etapa educativa.

4.2.2.6.5. Creación de un rap intertextual

Al igual que sucedió con el proceso de preparación de la creación del karaoke intertextual con los alumnos de primer curso de ESO, antes de les propusiera a los alumnos de segundo curso de ESO la creación fílmico-literaria en la que culminaría la tarea compleja, dediqué la sesión quinta del procedimiento de intervención didáctica a realizar con ellos lecturas de profundización intertextual sobre *Las flor de Lililá* y *La novia cadáver* con el apoyo instrumental de un documento que contiene la información previa y los textos de relevancia sobre cada obra, todo lo cual consta en los anexos 2.12 ("Intertextos de *La novia cadáver:* imaginación escrita y audiovisual") y 2.13

("Intertextos de *La flor de Lililá*: mitos, versiones y adaptaciones. Estudio comparativo"). Con ellos los alumnos pudieron indagar en las correlaciones intertextuales de tales obras y poner en común sus hallazgos. Ya que los anexos 2.12 y 2.13 son compartidos por primer y segundo curso de ESO, remito a la explicación ofrecida en el apartado 4.2.1.6.5 de este informe para evitar paráfrasis innecesarias de sus contenidos válidos para ambas intervenciones que se obraron con la misma voluntad y procedimiento didáctico en dicha sesión.

He denominado "Cadáver exquisito" a la tarea compleja que culmina con la creación de obras colectivas por parte de los alumnos por los mismos motivos de inspiración referidos en el citado apartado 4.2.1.6.5., pues no es difícil transitar de la tradición oral al cadáver exquisito por ser este una obra colectiva, que carece de autor único por ligarse al azar de la coparticipación con los antecedentes velados, igual que las leyendas. Se basa en un viejo juego de mesa llamado "Consecuencias" en el cual los jugadores debían escribir en una hoja de papel, la doblaban para cubrir parte de la escritura, y después la pasaban al siguiente jugador para otra colaboración. Desde que Jacques Prevert se hiciera eco en 1925 de este juego para promover la composición poética y pictórica desde la surrealidad de la inconsciencia que se hace con papeles doblados que al desdoblarse provocan asombro y risa por su incoherencia conexa, con el cadáver exquisito se busca experimentar desde la imaginación surrealista que expone al inventor ante lo aleatorio para sacar resortes conectivos desde su propio inconsciente y para hallar futuro a su discurso en el cambio de contexto continuo y readaptado que implica el paso inmediato del texto velado a otras manos. Tal fue la poética de Breton (1969) en su *Manifiesto surrealista* y lo son las reflexiones acerca de sus producciones artísticas emitidas por Lebel (1996) en su libro *Juegos surrealistas: 100 Cadáveres Exquisitos*.

Queremos combinar aquí el automatismo libertario que reporta la técnica colectiva del cadáver exquisito con un planteamiento procesual de la escritura creativa que utiliza tales cadáveres exquisitos como obras intermedias para realizar posteriormente una obra más compleja difundible en la Web. En esta tarea intertextual, pues, la imaginación actúa mezclando el cuento y la película recibidos y comentados en foros significativos donde han funcionado tanto el intertexto lector de los aprendices como las conexiones narratológicas entre tales obras de géneros y lenguajes diversos.

La intención primera es tener en la mente particular lo que se ha aprendido en torno a *La flor de Lililá* y a *La novia cadáver,* a su conexión y a sus respectivos intertextos para escribir en grupo un cadáver exquisito con pareados que comienzan con el verso "Tienes en tus manos un cadáver exquisito". A continuación, y con los mismos referentes intertextuales *in mente* a los que se añade el recuerdo del cadáver exquisito en verso que ha sido elaborado previamente, el grupo cooperará en el dibujo de un cadáver exquisito que sirva para ilustrar historia en verso original. Estos ejercicios vanguardistas de la imaginación colectiva tienen por misión final componer un rap cuya letra sea la del "cadáver exquisito" y su versión visual se convierta en la portada del disco de tal rap al que los alumnos pueden poner el título que deseen.

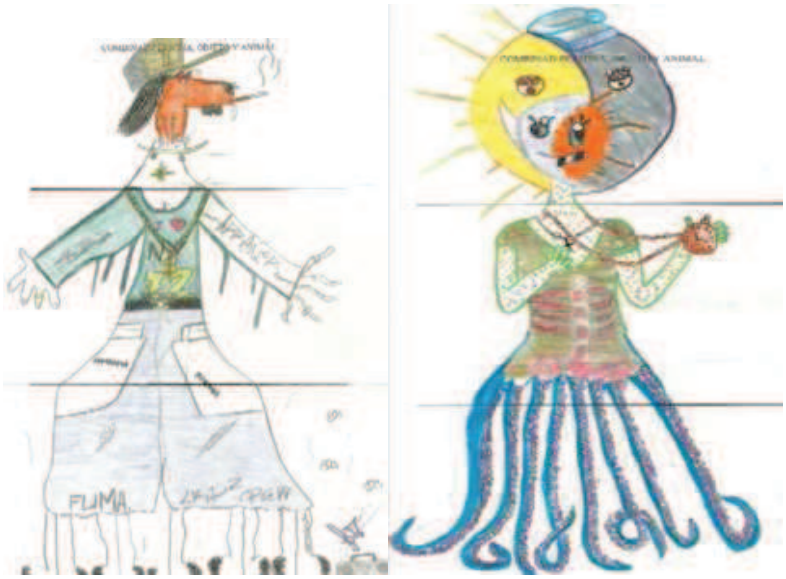


Figura IV.16. Cadáveres exquisitos creados por los alumnos de 2º curso de ESO

La segunda parte de la tarea compleja se centra en la interpretación cantada del rap con la pista musical, la coreografía y el atrezzo elegidos por los miembros de cada grupo para plasmarlo todo en una grabación de vídeo. A ello le sigue el proceso de digitalización y difusión del video-rap en la Web, lo cual se consigue editándolo y produciéndolo con Windows Movie Maker u otro programa que los alumnos prefieran, subiéndolo al canal de YouTube y enlazándolo a la página Web y al glog (póster digital) "Cadáver exquisito CCC" donde también se mostrarán todos los materiales utilizados para su realización. Al igual que el trabajo del vídeo-karaoke realizado con los alumnos de primer curso, estas obras detentan la fuerza inventiva y estética que conjunta Cuento, Cine y Canción.

La tarea de composición creativa denominada "Cadáver exquisito" comienza en la sesión sexta de la intervención didáctica, en la cual justifico ante los alumnos su proceso global y su instrucciones específicas a través del suministro de un cuadernillo de trabajo (Anexo 2.15) donde se proporcionan las tareas integradas, con sus organizadores previos, sus modelos textuales y sus procedimientos de registro de trabajo en fichas de investigación, así como el informe de autoevaluación que presentarán al final. Buena parte de estos materiales también se les proporcionan desglosados en la página Web "Cadáver exquisito CCC" (https://sites.google.com/site/cadaverexquisito2012/), la cual facilita el acceso directo a los múltiples enlaces digitales señalados en tales materiales didácticos. Tras esta información inicial, se deja libertad a los alumnos para conformar los grupos que van a trabajar en la elaboración de cadáveres exquisitos para crear su propio rap original con pareados e ilustración. *La flor de Lililá* y *La novia cadáver* presiden su inspiración desde el papel heroico y vital de sus cadáveres protagonistas y desde las breves piezas musicales que incluyen en sus discursos. Se advierte desde un principio que, debido a que las características del grupo "C" de segundo curso de ESO al que se dirige esta investigación (a diferencia del grupo "D" de primer curso, que tiene mejor rendimiento académico, disciplina y motivación por los retos problemáticos) muestran un grupo heterogéneo, poco estudioso en general y con cierta tendencia hacia la rebeldía, se decide que la tarea compleja encomendada requiera por su parte menos trabajo autónomo en casa y mayor libertad en la elección de los miembros de grupo, de los temas que eligen para inventar y de la estructuración del vídeo en el que representan el rap "a su aire". Así que el único trabajo autónomo que se les encomienda para casa en esta sesión es buscar la base musical que más les guste para acoplarla a la letra del rap que vayan a crear por el juego intertextual azaroso entre cine y literatura que aporta la técnica del cadáver exquisito. Aunque muchos de estos alumnos ya disponen de la competencia digital suficiente para hacerlo, no obstante en el cuadernillo de trabajo y en la Web "Cadáver exquisito CCC" se ubican instrucciones precisas para descargar las bases de rap desde dos direcciones Web fáciles de usar: HHDirecto.net y HHGroups.com.

La sesión séptima se desarrolla en el aula de referencia con un trabajo creativo en grupos: primeramente, se hace recolecta de los datos investigados en Internet sobre la base musical del rap que cada grupo usará para su composición original; a continuación se toman acuerdos sobre la posible inclusión en el nuevo rap de los intertextos fílmico-

literarios en los foros y de otras obras (cuentos, mitos, películas, cómic, video-juegos, etc.) que sean del gusto e interés de los propios alumnos, todo lo cual es anotado por el secretario del grupo en la ficha I del informe grupal. No obstante, es posible que estos propósitos sean alterados notablemente por el planteamiento mismo del taller del cadáver exquisito, que se basa en contribuciones azarosas de diversos miembros sin poder leer apenas lo que han escrito sus antecesores. Se determina que en dicho taller haya un reparto de los turnos de intervención (dos rondas de pareados) en la escritura del texto de inspiración intertextual con acento ideológico de rap y con la retórica de la imagen visionaria. La lectura final del conjunto resultante se hace en grupo y, si es posible, entre todos sus miembros coronan el texto con una moraleja.

En consecuencia, el procedimiento discurre así: se forman cuatro grupos de trabajo compuestos por cinco alumnos aproximadamente y se nombra como secretario a una de las personas más responsables de cada grupo con la intención de que la tarea de la conformación de los informes grupales discurra convenientemente. A continuación, se les presentan las características del cadáver exquisito que aparecen en las primeras páginas del cuadernillo de trabajo con el título "Instrucciones y materiales para realizar el cadáver exquisito en verso e imagen". Allí hallan los alumnos numerosos ejemplos de cadáveres exquisitos del movimiento surrealista de principios de siglo XX y también de la actualidad, donde incluso Tim Burton ha puesto en marcha en Twitter un cadáver exquisito colectivo (http://www.burtonstory.com/connect.php) a partir de un texto inicial suyo sobre el personaje Chico Mancha. El acto concreto de escritura vanguardista es el siguiente: se da a cada grupo una hoja de papel con la frase de inicio "Tienes en tus manos un cadáver exquisito" y se jugará a inventar por turno individual un pareado. Cada escritor del grupo solo podrá ver el último pareado, pues el resto de la producción quedará oculta por el papel doblado cuantas veces sea necesario. Cada escritor dispondrá de 3 minutos como máximo para escribir su pareado y, al terminar, doblará el papel dejando a la vista del siguiente participante solo el pareado que él ha escrito. Y con esta dinámica habrá dos rondas creativas en el grupo, así que al final cada alumno escribe aproximadamente 2 pareados. Lógicamente, está prohibido repetir lo que han escrito otros.

En la sesión octava el trabajo en grupos con la guía del cuadernillo y de los materiales ubicados en la Web "Cadáver exquisito CCC" se centra en la lectura y revisión de los raps inventados según la versión del cadáver exquisito. El taller de revisión del texto

vanguardista se inicia en clase, pero se desarrolla principalmente como actividad autónoma del grupo fuera de clase, y sigue las recomendaciones para adaptar la letra del cadáver exquisito a la base musical del rap que están comprendidas en la tarea 2 de dicho cuadernillo en cinco pasos que los alumnos de cada grupo experimentan reunidos en sus ratos libres. Igualmente, el secretario del grupo debe tomar nota en la ficha II del informe grupal sobre las decisiones adoptadas para dicha adaptación. Parten de la ventaja de que está escrito en pareados, como el rap. No obstante, para perfilar tal acoplamiento, el paso primero consiste en escuchar la base musical del rap mientras van leyendo en voz alta el texto para comprobar si los versos siguen el ritmo o para modificar aquellos términos que rectifiquen los desacompasamientos. La rima y el recuento ponderado de sílabas son sus aliados para lograr buenos resultados. El paso segundo consiste en incluir expresiones propias del género coloquial y apelativo hacia el auditorio que caracteriza al rap, tales como interjecciones, vocativos, frases hechas y rupturas de normas ortológicas. El tercer paso requiere la composición de un estribillo y la determinación de los puntos de su repetición en la letra. El paso cuarto propone buscar una moraleja final en forma de pareado y el quinto y último paso es aquel donde se le pone título a la obra generada, teniendo en cuenta su letra y el dibujo del cadáver exquisito que le servirá de portada en la Web.

Tras estas recomendaciones que realizan principalmente en sus ratos libres, se les encomienda la realización del cadáver exquisito que tiene la función de servir como portada del "disco" de su rap. Se les recomienda en este sentido que en cada grupo tengan presente que el dibujo ha de corresponder a los contenidos de la letra del cadáver exquisito creado por ellos. Y se les indica que el procedimiento consiste en dividir la página en tres partes para dibujar un engendro imaginario como si fuera un cuerpo, del cual la primera parte sería la cabeza, la segunda parte media sería el torso y la inferior las piernas, pero que también pueden voltear la página para mezclar y emparejar figuras. Este taller se inicia dibujando en clase el cadáver exquisito y se acaba en casa para que puedan perfeccionarlo en líneas y color.

La sesión novena se dedica a la entrega del texto definitivo del rap y de la maqueta de su portada así como al inicio instructivo de un taller de representación del rap (canción y coreografía), de su digitalización en una maqueta de vídeo y de su difusión en la Web. Es por ello que se realiza en el aula Plumier y que, por supuesto, implica trabajo autónomo posterior fuera del centro. En el cuadernillo y en la página

Web correspondiente aparecen una serie de instrucciones y materiales orientativos sobre la coreografía y el vestuario (se les recomienda hacer máscaras) y sobre la grabación del vídeo en videocámara y su almacenamiento en AVI o en MPEG así como sobre otros aspectos en los que también han sido formados los alumnos de primer curso de ESO: la gramática de planos y ángulos y el proceso de captura, edición y finalización de películas que procura el sencillo programa Windows Movie Maker. Los alumnos disponen de la sala de ordenadores para iniciarse en el manejo de tales instrumentos informáticos. También les corresponde dialogar sobre sus compromisos funcionales en esta tarea final, de los cuales toma nota el secretario del grupo en las fichas III y IV del informe grupal, así como de las dificultades halladas y de las soluciones planteadas. Cabe añadir que, más allá de lo previsto en el cuadernillo de trabajo, los alumnos deciden no utilizar máscaras en la grabación de la escenificación cantada del rap y que, en conformidad con el profesor que imparte lengua de signos a tres alumnos sordos de dicho grupo, Francisco Martínez Sánchez, se estipula que en la coreografía se formule una frase importante del estribillo de cada rap con la gesticulación correspondiente a la lengua de signos. Dicho profesor asesora a cada grupo sobre los gestos que deben adoptar para tal caso y sobre el significado concreto de los signos empleados. Esta iniciativa constituye un acierto en la cohesión del grupo completo de clase y un acto de inclusividad y de conocimiento de otros lenguajes de gran interés para el fomento humanista de las competencias básicas en el aula.

En la sesión décima los grupos entregan sus vídeo-raps fílmico-literarios en conformidad con los requisitos digitales previstos. En el aula Plumier son visualizados los raps creados por los cuatro grupos. Curiosamente, los grupos más autónomos son el de los alumnos más disruptivos de la clase y el de los alumnos más cooperativos, y los que requieren más ayuda son un grupo donde solo trabajan tres de los cinco alumnos implicados y otro grupo compuesto por cinco alumnos de los cuales tres son sordos y que, por tanto, necesitan mediación del profesor de lengua de signos, Francisco Martínez Sánchez, para poder comunicarse con sus compañeros. En estos dos últimos casos colaboro con los grupos para optimizar los resultados del montaje del vídeo antes de subirlo a YouTube.

Por último, importa indicar que los alumnos de cada grupo han realizado una autoevaluación procesual de su competencia estratégica (dificultades y soluciones aportadas) y de su implicación responsable en las tareas por medio del registro de su participación en cada tarea completado por el secretario de cada grupo en las fichas habilitadas para ello en su cuadernillo de trabajo. También se han autoevaluado todos en la calificación que merecen y en los motivos que alegan para ello por medio de la ficha última de dicho cuadernillo que también registra y firma el secretario del grupo.

4.2.2.6.6. Digitalización y difusión de los raps de "Cadáver exquisito CCC" en la Web

La creación de los raps fílmico-literario culmina con la entrega de los vídeos producidos por cada grupo de trabajo en la décima sesión de intervención en el aula. Es entonces cuando informo a los alumnos sobre los pasos que han de seguir para subir sus obras audiovisuales a la Web de YouTube. Estos constan en el cuadernillo de trabajo y están mucho más ampliados en instrucciones precisas dentro de la sección "Descargar instrucciones" de la página Web "Cadáver exquisito CCC". El secretario anota en la ficha V del informe grupal del cuadernillo de trabajo los compromisos de los alumnos, así como de las dificultades y soluciones aportadas.

Los alumnos suben sus karaokes a YouTube. Después podrían enlazar sus trabajos al sitio de dicha página Web y del glog homólogo según consta como propósito de trabajo en el cuadernillo correspondiente, pero sucede que, al igual que se decide eximir a los alumnos de primer curso de tales tareas, así se hace con estos alumnos de segundo curso por los mismos motivos: la décima sesión se ha cubierto con las tareas precedentes y estas nuevas tendrían que hacerse autónomamente y posiblemente con dificultades debido a la falta de experiencia de no pocos alumnos en estos aspectos informáticos. Por tanto subo tales enlaces a la página Web y al glog con el asesoramiento eficaz de Mª Teresa Valverde González, realice tales enlaces y eximo al secretario de cada grupo de cumplimentar la ficha VI del informe grupal. Ahora bien, una vez realizados tales enlaces, se aprovecha la sesión de conclusiones dedicada a la autoevaluación del alumnado en las tareas y competencias básicas implicadas para que

también sean visualizados los raps fílmico-literarios enlazados en la página Web "Cadáver exquisito CCC" y en el glog homólogo, acto que motiva regocijo general.

Recurrí a Google Sites, una aplicación on line y gratuita que permite crear un sitio Web sin tener conocimientos de HTML y sin necesidad de instalación o mantenimiento, tan solo con el requisito de tener una cuenta en Google (Gmail). Su construcción ha sido tan fácil como editar un documento, pues permite seleccionar la plantilla, la fuente y también subir archivos. Mª Teresa Valverde González me asesoró en su conformación y construyó con HTML algunos gadgets de dicha página.

En el anexo 2.17 se encuentra una visión panorámica de los contenidos y prestaciones digitales de la página Web "Cadáver exquisito CCC" y del glog homólogo. Al igual que ocurre con el anexo 2.16 dedicado a la investigación realizada con primer curso de ESO, en este anexo dedicado a la investigación que ahora nos ocupa se da constancia de los materiales didácticos, las obras creativas discentes y un sitio para evaluar la aportación educativa de esta Web que usaron con libertad los alumnos para valorarla muy positivamente.

4.2.2.6.7. Cuestionario final (detección de autoevaluación discente)

Del mismo modo que ha sucedido con el alumnado de primer curso de ESO, la fase de conclusiones concerniente al procedimiento de intervención didáctica se ha iniciado en el aula de referencia del grupo "C" de segundo curso de ESO llevando a cabo, conforme al cronograma previsto, su autoevaluación discente en competencias básicas con un instrumento didáctico contenido en el cuadernillo de trabajo (Anexo 2.15) que a ellos, por su falta de discernimiento en asuntos curriculares, se les mostraba como un informe individual que cada alumno presentaría a la profesora a modo de autoevaluación en la tarea global. Los alumnos han respondido, pues, a un cuestionario de 40 preguntas donde han marcado con una cruz en la opción conveniente al grado de desarrollo (Mucho /poco /nada) en los aprendizajes implicados en las tareas que traducen en cada caso la incidencia de varias competencias básicas. El modelo de cuestionario fue rescatado de la escala Likert que había sido aplicada a las profesoras de la experiencia antecedente efectuada en segundo ciclo de Educación Primaria, puesto que los niños de tercer y cuarto

curso de aquella etapa carecían de las capacidades de abstracción que ya poseen aquellos que entran en la pubertad en primer y segundo curso de esta etapa.

Los alumnos de segundo curso de ESO han contestado a este cuestionario final en atención a la autoevaluación procesual que han hecho durante el ejercicio de las tareas integradas en "Cadáver exquisito", es decir, conscientes de sus dificultades y logros de aprendizaje. El pase de este cuestionario también fue ágil con este grupo, puesto que los alumnos no preguntaron dudas y además respondieron a todas las cuestiones. Tal cuestionario está en el anexo 2.4 y el análisis estadístico de sus datos está en el anexo 2.5 con resultados comunes para primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

4.2.2.7. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS

4.2.2.7.1. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial

Se indica que, por un lado, los resultados analíticos de las respuestas del cuestionario inicial pueden ser consultados en el anexo 2.2 y, por otro, el recuento y el análisis interpretativo del cuestionario inicial que respondió el alumnado de segundo curso de ESO está en el apartado 4.2.1.7.1 de este informe investigador, debido a que decidí reunir los resultados estadísticos de ambos cursos para analizarlos e interpretarlos en la unidad que detentan como primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, ya que las muestras resultantes de su aplicación con primer curso de ESO (27 alumnos, 58,7%) y con segundo curso de ESO (19 alumnos, 41,3%) son homogéneas y su discernimiento no arroja elementos analíticos. Todo lo cual es coherente con la posición investigadora del desarrollo las competencias básicas en escalas de ciclos.

4.2.2.7.2. Resultados y análisis interpretativo del cuestionario final

A fin de economizar el espacio textual de este informe, remito al lector hacia el análisis interpretativo de los resultados estadísticos de los datos del cuestionario final destinado a la autoevaluación en competencias básicas que fue aplicado al alumnado de primer ciclo de ESO (y vale por tanto para primer curso como para segundo curso), el

cual se halla en el apartado 4.2.1.7.2 del mismo. Igualmente recuerdo al lector que los resultados estadísticos como tales pueden ser consultados en el anexo 2.5. El análisis interpretativo correspondiente se centra en la incidencia de las valoraciones discentes de las 40 cuestiones formuladas sobre cada una de las 8 competencias básicas.

4.2.2.7.3. Resultados y análisis interpretativo de la tarea compleja

4.2.2.7.3.1. *Tarea 1: foro cinematográfico*

Si se consultan las respuestas correspondientes al foro cinematográfico de *La novia cadáver* ubicado en el anexo 2.7, se comprobará por qué la reacción de los alumnos de segundo curso de ESO, provocó mi sorpresa y agrado ante su recepción inmejorable de esta obra. Estimo que la causa se debe a que son alumnos que ya han entrado en la adolescencia y cuyo espíritu rebelde está más acentuado, y por ello de forma más mayoritaria defendieron los valores de esta película y les gustó más incluso que a los alumnos de primer curso de ESO, quizás porque su gusto estético esté más desarrollado o porque están más familiarizados con ese mundo de ultratumba que refleja la película. Sus gustos cinematográficos así nos lo indican: *Rec 2, Sé lo que hiciste el último verano, El exorcista*…Con respecto a sus comentarios referidos a las cuestiones de la guía del foro sus ideas son semejantes a las de sus compañeros de primer curso de ESO (cuyo análisis de resultados consta en el apartado 4.2.1.7.4.1 de este informe) quizás más profusos en cuanto a la descripción de los personajes y en el discernimiento de la categoría moral de sus acciones. Fueron capaces de apreciar en mayor medida los valores estéticos de la película, pues algunos de ellos conocían ya el cine de Tim Burton. En cuanto a las razones que dan para valorar la figura del héroe, el tema central de la película y su moraleja ganan igualmente en matices de argumentación, aunque sus respuestas son muy semejantes a las de sus compañeros.

4.2.2.7.3.2. *Tarea 2: foro literario*

Los alumnos de segundo curso de ESO no han tenido ningún problema a la hora de resumir el argumento del cuento *La flor de Lililá*, y además lo hicieron de una forma más coherente, estructurada y ordenada que sus compañeros de primer curso del mismo ciclo. Apreciamos, además que un determinado número de alumnos poseía cierta riqueza de vocabulario que empleaba con soltura a la hora de describir los personajes principales y secundarios que dan vida a la trama. Sin embargo, hemos de decir que es un número muy reducido de alumnos los que leen con frecuencia y presentan esta riqueza, pues el resto de la clase termina sus explicaciones con escasos detalles y con cierta pobreza lingüística.

De igual manera, cabe observar que el número de referencias cinematográficas y literarias dadas tampoco revela riqueza o variedad, puesto que en general no son aficionados a leer obras elegidas por ellos para cultivar su intertexto lector y por el mero placer de la lectura. Es este un curso de 2º de ESO un grupo heterogéneo y de escaso nivel académico. Las pocas referencias que son capaces de establecer en este cine-forun son las siguientes*: Furia de titanes, Ira de titanes, La invención de Hugo, Harry Potter y las reliquias de la muerte.* En cambio, sí son alumnos preocupados por lo que acontece en el mundo real y contemporáneo, pues demostraron estar informados sobre la actualidad, sobre lo que pasa en su entorno nacional y e internacional y fueron capaces de reflexionar y establecer sus propias conclusiones, de tal manera que, cuando se les preguntó sobre si conocían alguna historia actual donde se haya producido una asesinato o algún acto violento entre los miembros de una misma familia, analizaron detenidamente todas las noticias referidas a este tema y que habían escuchado en distintos medios de comunicación. Cabe resaltar en sus respuestas que, en general, rechazan todo acto de violencia. Ello va parejo con el hecho de que solo a cinco alumnos les ha parecido bien el final del cuento: el resto lo ve triste y creen que el anciano rey se excede a la hora de impartir justicia.

Los alumnos de segundo curso coinciden con sus compañeros de ciclo en primer curso a la hora de valorar la literatura de procedencia oral con voluntad de preservación, pues también expresan que toda esa herencia debe ser protegida para que no desaparezca. Incardinado con esto, llegan a la conclusión de que toda la información que reciben les llega a través de Internet y las redes sociales, con lo que en ningún

momento son conscientes de que existen expresiones artísticas que les son ajenas porque las desconocen, como este cuento de tradición oral (solo 11 alumnos disciernen correctamente la moraleja de la historia). Su escasa afición a la lectura y lo escasamente familiarizados con los tópicos literarios arrojan estos resultados.

4.2.2.7.3.3. *Tarea 3: foro intertextual*

Con respecto a los alumnos de segundo curso de ESO, atendiendo a las respuestas dadas en el foro intertextual, podemos extraer las siguientes conclusiones: al igual que ocurre en 1º ESO, se muestran aquí sus gustos y capacidades cognitivas en consonancia con los foros anteriores (foro literario y foro cinematográfico). A la hora de dar cuenta de los personajes y objetos mágicos que habitan ambas historias, aciertan sin problemas en sus respuestas y es que existen en estas dos propuestas artísticas muy poca ambigüedad a la de clasificar quiénes son los personajes positivos y quiénes son los negativos.

Seguidamente se les hizo una serie de cuestiones relacionadas con los lugares, motivos y la educación en valores que encierran ambas obras. Describieron con detalle cómo era el mundo de los muertos, en cual la fantasía estaba más presente y se mostraron muy sugestionados por la propuesta estética que nos hace Tim Burton en esta película, la deformidad de sus personajes, la caracterización de los dos mundos. El motivo puede deberse a que estos alumnos se encuentran inmersos en la etapa de la adolescencia y su intertexto lector (*Crepúsculo, Cumbres borrascosas,* algún cuento de Edgar Allan Poe, etc) está más familiarizado con el mundo de ultratumba, las muertes violentas y la sangre que el de sus compañeros de 1º ESO. La presencia de la música también es analizada como un elemento de función narrativa importante y son capaces de ver cómo en el cuento es aún más importante porque el padre descubre el horrible crimen que han cometido sus hijos mayores contra su hermano, esa canción desencadena el final de la trama; frente la película donde las letras nos ilustran sobre los hechos acontecidos o por acontecer, nos dan información valiosísima sobre los personajes, pero no inciden directamente en el final de la historia. Advierten que la película se produce una muerte por culpa del tabaco y que es necesario llevar una vida sana.

Por otro lado, la atracción por el personaje de Emily, la joven novia asesinada, ha sido mayor en los alumnos de 2º ESO. Algunos de ellos llegan a pensar que, si Emily no fuera un cadáver, sería la mujer perfecta para Víctor, más que Victoria y ven con claridad que el papel desempeñado por las mujeres en la película es mayor, que hay una reivindicación de los derechos de la mujer en la película como el deseo de casarse cuando una está enamorada realmente y no con quien los padres consideren pertinente.

Un aspecto que queremos destacar en este análisis intertextual y que nos parece interesante es la presencia de las referencias literarias establecidas en 1º y 2º ESO. Observamos que estas son más infantiles en primer curso, sus lecturas están muy relacionadas con el mundo Disney (*Cenicienta, Blancanieves, Peter Pan)* y con heroínas de aquella edad, como Kika, superbruja; por el contrario, las referencias literarias dadas por los participantes de segundo curso a la hora de hablar de magos y magia en este foro intertextual no son tan infantiles, hay una mayor madurez a la hora de elegir sus lecturas en aquellos alumnos que no se conforman con las lecturas obligatorias del curso y leen en casa, compran libros o los sacan de la biblioteca, por lo tanto a la hora de analizar sus preferencias lectoras, pues hablan de la trilogía de Laura Gallego y de *El señor de los anillos*. Si hay una referencia común en ambos cursos, esta es toda la saga de libros y películas de Harry Potter, el joven mago creado por J. K. Rowling.

Por otro lado, los alumnos de segundo curso de ESO han entrado en controversia y debate en las mismas preguntas que sus compañeros: ¿Qué personaje es más heroico Víctor o el joven príncipe? ¿Qué te ha gustado más, la película o el cuento?, entre otras y, al igual que sus compañeros de primer curso, la gran mayoría de alumnos reconoce que el cine sigue teniendo un poder de sugestión y atracción mayor que la lectura. Les gusta ver películas en casa y en clase, analizarlas, compartir sus pensamientos con sus compañeros, frente a la lectura de obras literarias que les parece más aburrida y tediosa porque todavía no han descubierto realmente el placer de la lectura y su intertexto lector es muy reducido. Esto tristemente es un hecho constatado, pues a la hora de indicarles que nos dijeran títulos de obras relacionadas con magos y la magia, historias de héroes o heroínas que se embarcan en aventuras trepidantes, videojuegos relacionados con el tema, etc, no todos los alumnos eran capaces de contestar, no se les ocurría nada que decir frente a un reducido grupo de la clase que constataba con soltura, contrastando así

estos resultados pobres con la riqueza de resultados de sus compañeros de primer curso del mismo ciclo.

4.2.2.7.3.4. *Tarea 4: creación de un rap intertextual*

Antes de comentar las obras creadas por los alumnos, conviene atender a su construcción procesual, para lo cual se les otorgó a todos un cuadernillo de trabajo que contiene un informe grupal de metacognición procesual sobre los compromisos laborales, las decisiones tomadas y las reflexiones surgidas en el ejercicio de las actividades integradas en la creación del rap intertextual. Por tanto, importa comentar los aspectos discentes incluidos en las fichas habilitadas para tal autoevaluación procesual, cuyo registro ha sido competencia del secretario de cada grupo de trabajo. He aquí sus resultados:

- Ficha I.- Las decisiones tomadas para crear el cadáver exquisito.

  Todos los grupos indican que ante todo introdujeron elementos de *La novia cadáver* porque les atraía el tema del amor romántico persistente en la muerte. Además, un grupo indica que decidió incluir la relación de la anciana y el niño de *La flor de Lililá* y otro que incluyó el tema de la traición fraternal por ambición de poder.

  En cuanto a la inclusión de temas de otros cuentos, mitos, películas, canciones relacionados con el cuento y la película intertextualizados, en la previsión de la escritura apenas escriben nada al respecto, si bien, como es propio de su edad, reconocen que lo que más les ha influido son las historias y poesías románticas referidas al tópico de los amores imposibles.

  En relación con la inclusión de intertextos provenientes de sus gustos lectores y audiovisuales, las referencias son variopintas, pues van desde Rosalía de Castro hasta Lady Gaga y Brad Pitt, lo cual da muestras evidentes de la colonización cultural que ejerce en ellos la cultura estadounidense desde su asiduidad a los *mass media* referidos a música pop y a cine de Hollywood.

- Ficha II.- Las decisiones tomadas para adaptar la letra del cadáver exquisito a la música del rap.

Según muestran sus fichas, no han tenido necesidad de adaptar o añadir expresiones para acompasar la letra a la música y al estilo del rap, posiblemente porque se les pidió que descargaran la base musical que les gustaba antes que sucediera la redacción del cadáver exquisito e iban recordándola al tiempo que escribían y porque el ritmo del rap no exigen encorsetamientos a la expresión verbal, antes bien requiere espontaneidad y rimas sencillas.

Con respecto a la idea expresada en el estribillo, en la moraleja y en el título, la mayoría de los grupos coinciden en indicar que esta se condensa en la frase del título, cuyo ingenio es paradójico o antinómico ("Congelo en fuego", "Entre la vida y la muerte", "Ríete de la muerte"), los cuales, además, constituyen la expresión utilizada para la lengua de signos que han incluido coreográficamente junto a la lengua castellana oral. Solo un grupo indica que la idea es "Solo el amor puede superar la muerte", aunque no se identifique con ninguno de los tres elementos del rap.

- Ficha III.- La responsabilidad de hacer la coreografía y el vestuario con máscaras.

Ningún grupo desea elaborar máscaras. Un grupo indican que, aunque habían pensado al principio ponerse máscaras de V de Vendetta, al final prefieren no ocultar su rostro y "dar la cara" como rasgo de su autoafirmación personal(el de Salvador Cabanes Fernández como secretario, en adelante grupo 1); otro declaran que no lo hacen por "pereza" (el de Elías Beneito Hernández como secretario, en adelante grupo 2); también hay un grupo que indica que lo desestiman porque les dificultaba el poder cantar (el de Inés Díez Piqueras como secretaria, en adelante grupo 3); y hay quien añade que aparecen con máscara de Screen y de un gorila, pero que se lo quitan de golpe cuando empiezan a cantar (el de Carlos Segura Visedo como secretario, en adelante grupo 4).

En cuanto a la coreografía, uno de los grupos (grupo 3) se entusiasma con esta responsabilidad y todos trabajan en ello muy bien, lo cual demostrará el vídeo correspondiente en cuanto al baile y los múltiples escenarios utilizados. Los dos grupos formados solo por chicos (grupo 1 y grupo 4) prefieren seguir lo que ellos entienden como el "estilo rapero" (ropa de calle, coreografía mínima y un solo escenario). El grupo donde participan las tres alumnas sordas (grupo 2) responde que no hay baile, pero sí ha de haber interacción permanente entre lengua de signos y lengua oral, lo cual requiere bastante coordinación entre los miembros del grupo.

Entre las dificultades que hallaron, dos grupos (1 y 2) indican que no hubo ninguna y que se coordinaron muy bien en todo. Otro grupo (4) indicó que la mayor dificultad estaba en escoger el escenario apropiado, pues no encontraban lugar donde grabar hasta que deciden hacerlo en la entrada de un edificio. El grupo donde estaban las chicas sordas (2) decidió grabar el vídeo en el Instituto, pues requirió la mediación del profesor de lengua de signos para solventar los escollos que iban a surgir en la grabación coordinada de ambas lenguas.

- Ficha IV.- La responsabilidad de grabar el rap (imagen y sonido) y de crear el vídeo del rap con Windows Movie Maker.

El grupo 1 usa el móvil para grabar el rap en una terraza. De los cinco alumnos cuatro aparecen cantando y el quinto, Christian Caballo Olmedo, se dedica a grabar y a editar después la película así como a subirla a YouTube, dado que era el experto en informática del grupo.

El grupo 2 usa una cámara de vídeo HD para grabar el rap en el aula donde los alumnos del IES reciben clase de Lengua de signos. Los cinco alumnos actúan delante de la cámara. Me presto a grabarlos mientras el profesor de Lengua de signos los va preparando en la coordinación sígnica-oral de los mensajes de su rap. Los alumnos quedan muy satisfechos con su trabajo y la ayuda recibida.

El grupo 3 usa el móvil para grabar el rap en varios escenarios (las casas de dos alumnas y un parque). Los cinco alumnos participan en la canción y la cámara es manejada por la madre de una de las chicas, Catalina Balsalobre Manzano. Esta alumna se encargó de la edición de la película. Solo encontraron dificultad horaria para poder reunirse.

El grupo 4 usó una cámara de BlackBerry para grabar el rap dentro de un edificio. Solo trabajaron tres alumnos, dos de los cuales actuaron delante de la cámara y uno, Carlos Segura Visedo, se dedicó a grabar y a editar la película. Sus mayores dificultades fueron dos: encontrar el escenario adecuado para ello y mejorar el sonido del vídeo, que apenas se oía.

- Ficha V.- La responsabilidad de subir el rap a YouTube.

En todos los casos sucede que una sola persona es la que se encarga de subir la película al canal de YouTube y suele coincidir con quien la grabó y editó.

- Ficha VI.- La responsabilidad de enlazar el rap al glog.

  Por decisión de la profesora, se exime a los grupos de realizar esta tarea.

- Ficha VII.- Autoevaluación motivada de la tarea.

  El grupo 1 tiene como promedio de calificación 8 y alega como motivo que todos los miembros del grupo trabajaron en su compromiso, aunque no hubo puntualidad en las reuniones.

  El grupo 2 se califica con sobresaliente gracias al acoplamiento corresponsable de capacidades diversas y a que los resultados son excelentes.

  El grupo 3 se califica con promedio de sobresaliente por haber trabajado muy bien en equipo tanto en el esfuerzo compartido como en la diversión durante el proceso.

  El grupo 4 se califica con suficiente-bien porque el trabajo está mal repartido, ya que buena parte de todo el proceso (control del perfilamiento del cadáver exquisito como rap, grabación, edición y difusión del rap) ha sido llevado a cabo por el secretario del grupo. El resto ha ideado someramente el texto, ha dibujado su parte del cadáver exquisito de la portad, ha memorizado la letra y ha actuado.

Los raps filmico literarios creados por estos grupos pueden ser consultados en la Web "Cadáver exquisito CCC" (https://sites.google.com/site/cadaverexquisito2012/enlaces) y en el glog homónimo (http://www.glogster.com/cadaverexquisito/cadaver-exquisito-/g-6ljtk1mq4rargt8gubdhva0). Remito encarecidamente al lector a su consulta para poder apreciar el trabajo de estas obras cerradas, digitalizadas y difundidas en la Web por los alumnos del grupo "C" del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria del IES "Infante Don Juan Manuel". No los he incluido en anexo de papel porque este sería insuficiente para dar cuenta de la conformación de estas películas.

El rap "Congelo el fuego" corresponde al grupo de trabajo 1 y es obra de Salvador Cabanes Fernández, Victor Manuel López Martínez, Víctor López Lajarín, Jonás Divino Vilarino Nieto, Christian Caballo Olmedo y Adrián Simba Lahuasi. El cadáver exquisito visual que preside la obra es un lobo rapero fumando, el cual anuncia el tipo de letra que se ofrece a continuación. El ritmo de su base musical es lento, pero lo interpretan en voz y coreografía simple con un estilo rapero bastante logrado debido a que ejerció como monitor de sus compañeros uno de los alumnos que es muy aficionado a este estilo de expresión musical de ideas alternativas, Víctor Manuel. Las escenas las rodaron en una

terraza, con la vestimenta de calle típica (chándal, camisetas, gorras, gafas oscuras…). En su letra expresan sus deseos de subversión: "Tienes en tus manos un cadáver exquisito / no me toques los huevos, no vaya a ser delito" son sus dos primeros versos. Los elementos han sido actualizados a una historia de la que podría ser protagonista cualquiera de los alumnos, pues se centra en la idea de la muerte de una chica a la que el protagonista echa de menos mientras bebe ron con cola para olvidar y repite el estribillo "congelo en fuego" al tiempo que lo reiteran en lengua de signos con los gestos apropiados tras haber sido asesorados por el profesor especialista del proyecto ABC. Se utiliza cámara en trípode y se graba en ángulo levemente contrapicado y plano medio de las figuras humanas a través de un solo plano-secuencia. El vídeo va seguido de tomas falsas. La responsabilidad de su digitalización y difusión es de Cristian Caballo Olmedo.

Figura IV.17. Rap "Congelo el fuego"

El rap "Ríete de la muerte" corresponde al grupo de trabajo 2 y es obra de Elías Beneito Hernández, Candela Alcaraz Orenes, Dulce Rubio Saura, Alicia Martínez Campillo y Octaviano Martínez Flores. El ritmo de la base musical también es lento y lo interpretan con gran originalidad por mezclar las declaraciones orales de la letra por parte de Elías y de Octaviano con las declaraciones signadas por Candela, Dulce y Alicia bajo la orientación del profesor especialista en Lengua de signos, todo ello desde múltiples ángulos, movimientos de cámara y planos alternativos que ofrecen dramatismo a la escena grabada en el aula donde las tres chicas sordas reciben clases complementarias a las del aula de referencia. Tal dramatismo se ve intensificado con el montaje de la película a través de cortinillas y ralentizaciones del

estribillo que, como ocurre en el rap 1, también aquí coincide con el título. Con respecto a los acoplamientos entre la pronunciación de los chicos y la signación de las chicas hubo desacompasamientos múltiples, puesto que los chicos, por estar nerviosos ante la cámara, recitaban muy deprisa y vocalizaban poco. No obstante, en el montaje del vídeo –que hicieron con mi ayuda- ello no es visto como un defecto sino como una variedad de perspectiva. La letra del rap está organizada en torno a una serie de narradores sucesivos: parte primero de la declaración de Víctor enamorado de Victoria: "Victoria es una chica guapa y pobre / y a ella le regalé un anillo de cobre"; después el narrador explica una historia que no difiere mucho de la ofrecida en *La novia cadáver* salvo en las menciones intertextuales (Lady Gaga, Brad Pitt…); seguidamente habla la novia cadáver prometiendo venganza y, tras ella, se presenta a sí mismo un alumno del grupo y habla de sus compañeros ("Como te pille don Elías, la lías"). El género del rap procura, entre coloquialismos, adagios de profundidad filosófica como este: "El infierno es paciente con quien lo lleva en la mente".

Figura IV.18. Rap "Ríete de la muerte"

El rap "Cinco chicas y medio" es obra del grupo 3, cuyos componentes son María García Pascual del Riquelme, Inés Díez Piqueras, Minerva Balsalobre Manzano, Catalina Balsalobre Manzano, Marcelino García Muñoz y Daniela Estefanía Zapata López. El inicio de su letra enuncia "Tienes en tus manos un cadáver exquisito / vamos a esforzarnos para que quede bien bonito", y ciertamente se esforzaron en todos los aspectos concernientes a la elaboración del rap, puesto que muestran como cadáver exquisito una novia cadáver con extremidades de pulpo muy bien delineada y coloreada, su vestimenta es muy apropiada para el estilo del rap (chándal con capucha), exponen diversos escenarios (parque, piscina, etc.) y

una coreografía de baile muy cuidada y efectiva, y, si bien la música tiene más ritmo que las otras, vocalizan todos al unísono y muy bien. Grabaron desde distintos planos y ángulos, lo cual ameniza el efecto final del vídeo. No obstante, como, al grabar la película lo hicieron en un volumen muy bajo, fue necesario que escribieran también el texto para que pueda ser seguido sin problemas por el espectador a través de su lectura. El texto es una reflexión en torno a la idea que resumen la moraleja final que también emiten en lengua de signos: "Solo el amor puede superar la muerte". En este vídeo también aparecen tomas falsas de las grabaciones y fotografías conmemorativas de las experiencias con ritmo de salsa; todo ello según el gusto propio de la pubertad por celebrar las acciones amistosas e independientes.

Figura IV.19. Rap "Cinco chicas y medio"

Por último, el rap "Entre la vida y la muerte" es obra del grupo 4, cuyos componentes son Miguel Ángel Toledo Sandoval, Carlos Segura Visedo, Mangyan Huang, Fernando Bernal Belmonte y Manuel Meroño Céspedes. Su base musical recupera para el rap el estilo del tango con el que cobran dramatismo todos los elementos de la película, iniciados por el cadáver exquisito complejo y muy elaborado en elementos simbólicos donde la muerte apresa a la vida (la flor) en todos sus frentes (superior de cabeza con guadaña e inferior de barca con calaveras). Aparecen dos actores con máscaras que tiran al suelo para empezar a cantar "Tienes en tus manos un cadáver exquisito / este es capaz de llevarte al infinito". Nuevamente, como ocurre en los otros vídeos, se advierte que les inspira más el argumento de *La novia cadáver* que el de *La flor de Lililá,* pues toda la grabación se realiza en un plano general corto de los dos alumnos recitando una letra donde existe el dilema de lección entre

dos amores, uno vivo y otro muerto. También en este vídeo existe el problema de haber grabado el sonido con poco volumen al proceder de una cámara de móvil, a pesar de haber previsto poner otro móvil distinto al de la grabación junto a los actores para grabar el sonido más cerca. Tampoco supieron hacerlo en doblaje posterior, aunque sí me comentó Carlos Visedo (el alumno más implicado en todo el proceso de elaboración, digitalización y difusión de la obra) por correo electrónico que mejoraron la calidad de imagen, brillo y luz con el programa DivXPro codec 6.1.2.

Figura IV.20. Rap "Entre la vida y la muerte"

En las cuatro películas hay rastros del aprendizaje que esta tarea compleja intertextual aporta a sus vidas. En los cuatro raps hay muchas huellas intertextuales de *La novia cadáver* pero también las hay de *La flor de Lililá* mezcladas con sus antecedentes y concomitancias así como el intertexto lector particular de cada uno de los alumnos que han trabajado en grupo desde su ideología e imaginación particular. Al igual que ha ocurrido con la investigación llevada a cabo en primer curso, los alumnos de segundo curso del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria han desarrollado el conjunto de las competencias básicas a través de su realización orgánica y procesual de las tareas intertextuales con el cine y la literatura, como bien se analizará e interpretará a partir de los diagramas correspondientes en el apartado 4.2.2.7.4 de este informe.

4.2.2.7.3.5. *Tarea 5: digitalización y difusión de los raps "Cadáver exquisito CCC" en la Web*

En la página Web "Cadáver exquisito CCC" (cuya conformación queda explicada en el anexo 2.17) fueron depositados todos los materiales didácticos que dieron lugar a los raps de inspiración fílmico-literaria ideados y configurados por los alumnos de segundo curso de ESO que han participado en la tarea compleja "Cadáver exquisito", así como un enlace a tales raps y un espacio para la evaluación de las posibilidades educativas que brinda dicha página Web. Su dirección es la siguiente: https://sites.google.com/site/cadaverexquisito2012/home. Tal y como he comentado en relación con las fichas que completaron los secretarios de cada grupo en el cuadernillo de trabajo, estos alumnos tuvieron la responsabilidad exclusiva de digitalizar el rap con un programa de edición de video (captura, edición y finalización de película), además de haber aportado todos los materiales audiovisuales necesarios para su montaje: la grabación de vídeo por parte de los alumnos que muestran sus actuaciones cantadas con coreografía a las que correspondía el texto y las imágenes que habían creado con la técnica del cadáver exquisito, así como la base musical acoplada. No recibieron ninguna ayuda docente para lograrlo. Tampoco para subir sus raps a YouTube, lo cual fue responsabilidad de los alumnos más avezados en el tema. Y para evitarles mayores responsabilidades, dado que a los alumnos de primer curso los había eximido de enlazar el rap al glog, tomé la misma decisión para los alumnos de segundo curso.

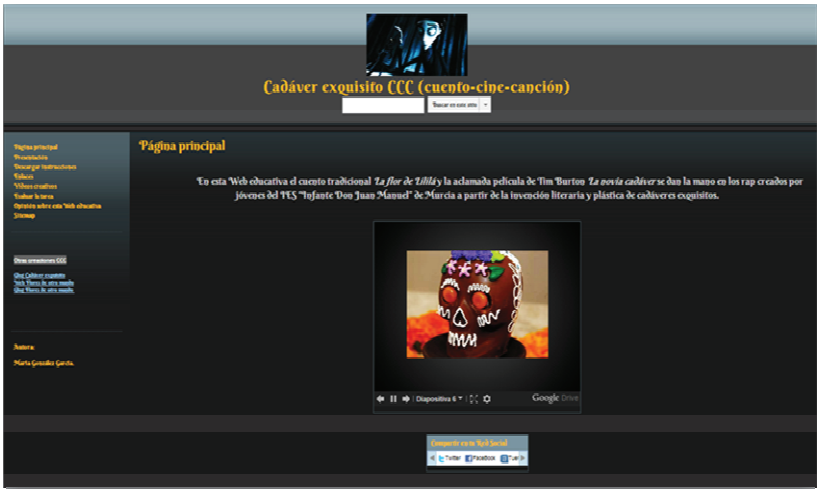


Figura IV.21. Página Web "Cadáver exquisito CCC"

4.2.2.7.4. Análisis e interpretación del nivel de desarrollo de las competencias básicas

4.2.2.7.4.1. *Análisis e interpretación de la conexión curricular*

La competencia básica que destaca en esta conexión curricular por el número de elementos incidentes en la experiencia de enseñanza-aprendizaje invertida en la tarea compleja denominada "Cadáver exquisito" es, como también ocurre en el caso de primer curso de ESO, la primordial de todas: la competencia en comunicación lingüística. Dado que se han realizado tareas comunicativas contextualizadas (y no controladas mecánicamente) para desarrollar capacidades de socialización, junto a dicha competencia lógicamente central en esta investigación intertextual planteada en el seno del área de Lengua castellana y Literatura, también aparece en equidad de número de aspectos abordados (9 puntos de conexión) la competencia social y ciudadana. El hecho de que aparezcan juntas demuestra la autenticidad de las tareas planteadas y su eficacia para combatir el conductivismo que suele aprisionar la educación lejos de espacios donde los aprendices sean agentes sociales, enfoque fundamental este de la esencia del aprendizaje basado en competencias.

El resto de las competencias oscilan entre 6 y 5 puntos de conexión, excepto la competencia matemática, que solamente detenta 4 puntos de conexión. Tal desajuste conectivo también se apreciará en los análisis referidos a al desarrollo de las competencias básicas y al perfil competencial de la tarea compleja.

En el caso de la conexión curricular de los objetivos, vemos que en cada uno de ellos hay un máximo de 5 competencias correlativas y un mínimo de 3, siendo el promedio 4 competencias por objetivo; lo cual da cuenta de la interdisciplinariedad intrínseca que hay en una disciplina si se abre su planteamiento curricular a la inclusión de las demás. Sucede también que en todos los objetivos se activan las denominadas competencias "sistémicas y holísticas" del informe Tuning, lo cual es muy positivo, pues el aprender a aprender y la iniciativa y autonomía personal deben tener esta condición holística en todo el proceso educativo, empezando por los objetivos. De los 20 objetivos generales presentes en el

currículo para el primer ciclo de ESO, 15 figuran en este trabajo, guiando y vertebrando la tarea propuesta, en este caso en 2º ESO. Comprobamos, una vez realizada que 3 competencias básicas se repiten constantemente en cada uno de los objetivos propuestos: la competencia lingüística, la competencia para aprender a aprender y la de autonomía e iniciativa personal. Solo la competencia matemática y la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico no están ligadas a ninguno de los objetivos curriculares. Sí constatamos la presencia de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, siendo conscientes así de la importancia en el manejo de las nuevas tecnologías por parte de nuestros alumnos, de ahí que la tarea propuesta haya tenido muy en cuenta esta competencia, pues está presente en cuatro objetivos curriculares especificados en nuestro trabajo.

Por otro lado, se aprecia que la tarea compleja está ligada a casi todos los contenidos del área de Lengua castellana y Literatura para segundo curso de ESO, lo cual prueba la magnitud de su condición comunicativa, atenta a todas las habilidades lingüísticas y literarias.

Por lo que respecta a los 18 criterios de evaluación propuestos den el currículo de segundo curso de ESO, hemos de decir que 14 de ellos están conectados con las competencias básicas estipuladas. Además, el número de competencias básicas interrelacionadas a cada uno oscila entre 3 y 5, y que en todos los casos también están presentes la competencia lingüística, la competencia para aprender a aprender y la de autonomía e iniciativa personal. Podemos así comprobar la importancia que en las enseñanzas obligatorias de Educación Secundaria, y especialmente desde 1º ESO, se da el hecho de formar ciudadanos competentes para la vida, a fin de que sean autónomos, es decir, capaces de aprender por sí mismos y de expresarse oralmente y por escrito de forma correcta, crítica y reflexiva. De modo recurrente aparecen la competencia social y ciudadana, las de tratamiento de la información y competencia digital, y la competencia cultural y artística. En ningún caso aparecen la competencia matemática y la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico.

El hecho de que no se hayan correlacionado estas dos últimas competencias ni en los objetivos ni en los criterios de evaluación se debe no a su ausencia en el plan de intervención didáctica sino a su ausencia en el plan curricular decretado, pues los currículos están diseñados oficialmente de modo especializado, y en el del área de Lengua castellana y

Literatura, por ejemplo, si acaso hay formulaciones válidas para conectar competencias afines (de "letras" y de "sociales"), pero no las hay para conectar competencias tradicionalmente distantes (de "ciencias"). Esta mentalidad curricular debería cambiar de acuerdo con las experiencias reales del aula, pues hemos comprobado, por ejemplo, que la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico ha sido uno da las más tratadas en este trabajo de investigación, y sin embargo no encuentra hueco en la conexión curricular. Estimo que las competencias básicas son el primer paso institucional para cambiar este panorama.

4.2.2.7.4.2. ***Análisis e interpretación de las competencias implicadas en las tareas***

El análisis interpretativo de la incidencia conjunta de las competencias básicas en las tareas integradas en la tarea compleja "Cadáver exquisito" llevada a cabo con el alumnado del grupo "C" de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria del IES "Infante Don Juan Manuel" está registrado en el apartado 4.2.1.7.5.2 de este informe investigador, pues coincide en todos sus términos con el llevado a cabo en el primer curso de dicha etapa en tal IES, ya que la estructura didáctica de la investigación efectuada en primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria es idéntica para ambos cursos y cuenta con un solo documento anexado (Anexo 2.21) que recoge las tres tareas comunes a ambos (los foros) y también las dos tareas finales diversificadas (la "creación, digitalización y difusión del karaoke fílmico-literario" para la investigación "Flores de otro mundo" realizada en primer curso y la "creación, digitalización y difusión del rap fílmico-literario" para la investigación "Cadáver exquisito" destinada a segundo curso), pues solo estas son las que contienen algunos organizadores previos diversos. Tal análisis interpretativo demuestra, ante todo, la idoneidad del modelo de tareas planteado en esta tesis para que se desarrollen todas las competencias básicas desde el área de Lengua castellana y Literatura.

4.2.2.7.4.3. ***Análisis e interpretación del nivel de desarrollo de las competencias básicas***

El análisis del nivel de desarrollo de las competencias básicas desde la variedad de modalidades cognitivas evidentes en las tareas integradas en la tarea compleja "Cadáver exquisito" llevada a cabo con el alumnado del grupo "C" de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria del IES "Infante Don Juan Manuel" está registrado en el apartado 4.2.1.7.5.3 de este informe investigador, pues también coincide con el realizado en el primer curso de dicha etapa en tal IES, debido a que la estructura didáctica de la investigación procedida en primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria es la misma para ambos cursos y cuenta con un anexo común (Anexo 2.22) que muestra, en el diagrama establecido para cada competencia básica, las tres tareas concernientes a ambos cursos (los foros) y también las dos tareas finales diversificadas por cursos (la "creación, digitalización y difusión del karaoke fílmico-literario" para la investigación "Flores de otro mundo" realizada en primer curso y la "creación, digitalización y difusión del rap fílmico-literario" para la investigación "Cadáver exquisito" destinada a segundo curso), cuyos organizadores previos también son distintos, dentro de las cuales también se estima la digitalización y difusión en la Web de las obras creativas respectivas, cuya estimación cognitiva he integrado, pues, junto al proceso de creación imaginativa, en la que he denominado "tarea final". Remito, pues, a dicho apartado 4.2.1.7.5.3 para leer la información pertinente y la interpretación correspondiente.

Al igual que ocurre con el análisis sobre la implicación de todas las competencias básicas en las tareas referido en el apartado anterior, también cabe estimar la idoneidad del modelo de tareas planteado en esta tesis para que el desarrollo de las competencias básicas discurra por el cauce de las buenas prácticas educativas en el área de Lengua castellana y Literatura no solo en segundo curso de ESO sino en el primer ciclo de esta etapa, así como también ocurre en los resultados analizados en Educación Primaria.

4. 3. Investigación interdisciplinar e intertextual entre cine y literatura en primer curso de Bachillerato

4.3.1. FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR E INTERTEXTUAL "CINTA DE LUZ: CINE Y CIENCIA PARA LA VIDA"

La investigación intertextual entre cine y literatura desemboca finalmente en una propuesta de intervención en el aula de primer curso de Bachillerato de Investigación para advertir los efectos de excelencia educativa que la adquisición de las competencias básicas en su nivel de logro genera en los alumnos que han acabado satisfactoriamente la Educación Secundaria Obligatoria y que continúan estudios durante Bachillerato con vistas a consolidarlas como capacidades indispensables para la vida laboral y personal en tendencia hacia las competencias transversales que deberán dominar durante sus futuros estudios universitarios. El hecho de haber escogido el programa de estudios del Bachillerato de Investigación para tal intervención va ligado a la voluntad de afirmar la idoneidad de la metodología de proyectos de investigación en la que este se sustenta para profundizar en la madurez intelectual y humana que el logro y la consolidación de las competencias básicas les reporta. Aunque las competencias básicas fueran diseñadas para los años de la educación obligatoria, ello no impide prolongar y reforzar sus efectos de excelencia educativa en la etapa intermedia de Bachillerato, donde la palabra "competencias" transita por todo su currículo, y sobre todo en el programa del Bachillerato de Investigación que tanto las favorece al promover institucionalmente la transversalidad en el aprendizaje por medio de la propuesta sistemática de proyectos de investigación interdisciplinar ligados a problemas e intereses que preocupan y motivan a los estudiantes hacia un ejercicio autónomo, cooperativo y reflexivo de su inteligencia.

El programa experimental de estudios denominado "Bachillerato de Investigación" se implantó en la Región de Murcia cuando su Consejería de Educación y Cultura emitió la Orden de 21 de mayo de 2007 (BORM de 23 de junio) para establecer su organización y

condiciones de impartición, la cual fue modificada por la Orden de 27 de julio de 2009 (BORM de 7 de agosto) en cuanto a la regulación de su organización. Tal implantación supuso un paso decisivo hacia las nuevas demandas educativas del Consejo de Europa debido a su intención de proporcionar a los estudiantes un contacto inicial con la metodología de la investigación científica y las técnicas de estudio que implican su consecución con la finalidad propedéutica de mejorar la calidad de su educación preparatoria de la Universidad a través de alternativas innovadoras y proyectos colectivos que restablezcan el vínculo humanista entre Humanidades y Ciencias.

Así pues, los objetivos que persigue este plan experimental en la formación discente implican que cada alumno adquiera hábitos para el manejo de las fuentes bibliográficas, que sea capaz de llevar a cabo la redacción de sus propios trabajos de investigación y la exposición y defensa pública de sus resultados. Pero no solo es cuestión de pericia intelectual sino también de aprendizaje cooperativo, ya que, según enuncia la Orden de 21 de mayo, el trabajo individual del alumno formará parte de un "trabajo coordinado tanto con un equipo de compañeros como con el profesor" (p. 19025). Rasgo este que es reiterado en la citada Orden de 27 de julio como una de las finalidades prioritarias del Bachillerato de Investigación, a saber: "Proporcionar una relación más estrecha entre el profesorado y el alumnado en aras a la elaboración de investigaciones de forma conjunta" (p. 44671). Y tanto alumnos como profesores defenderán el estudio heurístico que parte de la "curiosidad intelectual" y la "búsqueda de la verdad y la excelencia".

La mediación docente para la formación adecuada del alumnado en tales objetivos es ofrecerles visiones integrales de su ciencia como profesional experto que conoce su materia y se actualiza en las últimas tendencias de la misma, pero abandonando aquella actitud academicista del profesor sapiente que llena la mente vacía de los alumnos con datos y conductas que memoriza e imita, porque el mantenimiento de dicha actitud de hondas raíces tradiciones ha sido, sin duda, un gran impedimento del desarrollo de las capacidades investigadoras incipientes que los alumnos traen gracias a las competencias básicas que han desarrollado en la Educación Secundaria Obligatoria y que deberán usar de acuerdo con las competencias transversales que van a desarrollar en la Educación Superior. Es por ello que los conocimientos eruditos que el docente debe proporcionar a los discentes han de ser horizontes cognitivos que sirvan como puntos de fuga para estimular el que los estudiantes produzcan sus propios descubrimientos. Por

tanto, la actuación docente en el contexto de planes de estudio donde el alumno realiza aprendizajes heurísticos integrados en proyectos de investigación globalizados es, ante todo, la del guía que dirige el trabajo de sus alumnos mediante tutorías.

El plan de estudios del Bachillerato de Investigación ha habilitado la asignatura "Iniciación a la Investigación" para cumplir, entre los objetivos generales de etapa dispuestos en el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia fijado en el Decreto nº 262/2008, de 5 de septiembre de 2008 (BORM de 10 de septiembre), aquel dirigido a "Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos" (p. 28025). Dicha asignatura promueve tales objetivos y, en especial, el que acabo de destacar, educando a sus alumnos en las estrategias formativas necesarias para los bloques de trabajo en los que ha sido simplificado el proceso de investigación de los alumnos de esta etapa educativa: la planificación, la realización y la exposición y evaluación de trabajos de investigación autónoma, según queda dispuesto en la citada Orden de 27 de julio: "Esta materia estará orientada a desarrollar la habilidad del alumnado para investigar y comunicar, oralmente y por escrito, los resultados de sus investigaciones. Entre los contenidos deben figurar aquellos relacionados con Trabajos de Investigación, estructurados en cuatro bloques: Planificación, Realización, Exposición y Evaluación" (pp. 44671-44672). Repárese también en que el anexo III de la citada Orden de 27 de julio de 2009 define el trabajo de investigación como "un trabajo individual e inédito por medio del cual el alumno intenta aplicar, probar o profundizar los conocimientos adquiridos, o más importante aún, hacer que se desarrolle en él un espíritu crítico y una actitud positiva para enfrentarse a los problemas con disciplina científica y tomar decisiones correctas" (p. 44679).

Así pues, cito aquí los objetivos específicos que la profesora Caro y yo reivindicamos en nuestra monografía *Iniciación a la investigación en Lengua y Literatura* para que, desde esta asignatura en coordinación con todas las asignaturas de primer curso de este Bachillerato implicadas en la propuesta de proyectos de investigación, se estimule el aprendizaje autónomo y cooperativo de los alumnos a través de trabajos de investigación individuales incardinados a un proyecto interdisciplinar grupal con la activación de las siguientes capacidades mientras llevan a cabo los bloques de trabajo investigador antes señalados con actitud responsable y dialogante (Caro y González, 2009, pp. 16-17):

1. Promover prácticas constructivistas de investigación-acción a partir de tareas concretas, realistas y motivadoras.
2. Cultivar la curiosidad intelectual como punto de partida de la investigación y la búsqueda de la verdad y la excelencia como objetivo de todo estudio verdadero.
3. Introducir procedimientos metodológicos innovadores y propedeúticos (Portafolio, Competencias, etc.) derivados de los acuerdos del Consejo de Europa sobre las convergencias educativas del Espacio Europeo de Educación Superior.
4. Acondicionar una preparación rigurosa sobre las materias de Primer Curso de Bachillerato por medio de técnicas de iniciación a la investigación.
5. Aprender los contenidos fundamentales de la metodología investigadora propia de los estudios científicos.
6. Desarrollar, por medio de las investigaciones del curso, una capacidad de percepción integradora y vertebral del conocimiento científico y humanístico.
7. Practicar técnicas de estudio que favorecen el aprendizaje eficaz.
8. Redactar individualmente y en grupos trabajos de investigación académica, científica y creativa con modelos adecuados.
9. Saber las destrezas esenciales en el uso y búsqueda de información.
10. Conocer el funcionamiento de una biblioteca y su papel en la animación a la lectura y afianzar los hábitos para el manejo de las fuentes bibliográficas.
11. Descubrir las posibilidades investigadoras y didácticas interdisciplinares que proporcionan las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y los Medios Audiovisuales, especialmente la búsqueda de información en Internet.
12. Seleccionar diversos recursos y técnicas según las circunstancias de enseñanza/aprendizaje.
13. Contar con la cooperación del profesor como tutor o mediador del aprendizaje autónomo del alumno.
14. Desarrollar estrategias comunicativas de exposición oral de trabajos de investigación propia y grupal.
15. Confeccionar temarios significativos propios y colaborativos con los resultados de sus investigaciones.

En este contexto institucional se propone el proyecto de investigación interdisciplinar e intertextual "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida", cuyo hilo conductor es investigar el modo en que el cine y los medios audiovisuales de comunicación social pueden manipular la información de los diversos campos de conocimiento, entre ellos el

literario. Los trabajos de conciencia crítica y estética en relación con el cine se han realizado con los alumnos en la edad de la adolescencia propia de primer curso de Bachillerato, pues se trata del periodo donde la persona descubre los valores de la vida y, en comparación con su propio criterio, pone en tela de juicio los valores tradicionalmente admitidos y no acepta sin resistencia el ejemplo de sus mayores. A partir de los dieciséis años, los alumnos se interesan por la vida interior de los personajes, por sus problemas e ideales y, sobre todo, "sienten constantemente la necesidad de criticar, y su juicio está fuertemente influido por preferencias subjetivas" (Peters, 1961, p. 116). El carácter novelesco o erótico de numerosas películas ejerce un poderoso atractivo sobre ellos y el poder de sugestión de la película es a menudo demasiado intenso para que puedan adoptar posiciones contrarias a los modelos sociales e ideológicos de la gran pantalla. Es más, no pocas veces muestran un entusiasmo exacerbado hacia la "estrella" a la que rinden culto (Peters, 1961: 84). Es por ello que la pretensión de este proyecto pretende convertir el cine en "cinta de luz" de la mano de su estudio contrastado con respecto a documentos culturales y científicos diversos (entre ellos los literarios) que revelen, por vía de la metodología de la investigación, sus efectos manipulativos de la realidad. Este cauto camino de diálogo interdisciplinar es por donde ha de transitar la actual enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, habitando la conciencia de que la manipulación semántica aparece en diversos lenguajes, no solo en el cinematográfico, sino también en los publicitarios, políticos, periodísticos, jurídicos y científicos, entre otros (Vicente y Vicente, 2013, pp. 183-187). Al hilo de estas consideraciones, el fundamento de este proyecto centrado en la conjunción intertextual e interdisciplinar de "cine y ciencia para la vida" es, pues, educar el sentido crítico de los estudiantes más allá de los prejuicios hacia el pasado, de la aceptación irreflexiva de las falacias y los tópicos y de la alienación en lo fantástico, para lograr madurar en capacidades cognitivas válidas para desenvolverse adecuadamente y con autonomía en la sociedad.

4.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Experimentar, analizar e interpretar el logro y refuerzo curricular de las competencias básicas en primer curso de Bachillerato desde una metodología intertextual e interdisciplinar basada en proyectos de investigación cooperativa donde, entre otros géneros, el cine se

estudia en contraste con la literatura, para la promoción de un aprendizaje integrado, crítico y actualizado con transferencia de conocimiento a su contexto vital.

2. Motivar al alumnado hacia la realización corresponsable de un trabajo de investigación individual e inédito que se integra en un proyecto de investigación intertextual cooperativo que expone en público y que recibe evaluación por el texto escrito y la defensa oral.

3. Avanzar hacia la innovación en el área de Lengua castellana y Literatura con la consideración de la consolidación de las competencias básicas y las capacidades interpersonales, instrumentales y sistémicas-holísticas que estas brindan.

4. Analizar e interpretar la conexión curricular y la incidencia del logro de las competencias básicas en los trabajos de investigación realizados y la autoevaluación del alumnado al respecto a fin de promover un diagnóstico interno sobre las buenas prácticas educativas en competencias básicas.

5. Conectar cine y ciencia para promover un proyecto de investigación cooperativa que estudie críticamente y por el método científico del contraste intertextual la manipulación que las obras audiovisuales ejercen sobre la información de diversos campos de conocimiento, entre ellos el literario.

4.3.3. DISEÑO DE LA METODOLOGÍA Y DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

4.3.3.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

En conformidad con las disposiciones legales del Bachillerato de Investigación en la Región de Murcia, la metodología cualitativa de aprendizaje basado en proyectos de trabajos de investigación que se propuso para la investigación interdisciplinar e intertextual entre cine y literatura destinada al alumnado de primer el grupo de primer curso de Bachillerato del IES “Infante Don Juan Manuel” de Murcia adscrito a dicho

plan experimental durante el curso 2011-2012 había de seguir las fases de planificación, realización, exposición y evaluación por las que vela la asignatura "Iniciación a la Investigación" en coordinación con todas las áreas de conocimiento de dicho nivel educativo que participan en la dirección de trabajos de investigación, entre ellas el área de Lengua castellana y Literatura.

El diseño metodológico correspondiente que se expone en este informe ha sido consecuente con lo estipulado para el Bachillerato de Investigación en el artículo 4 de la citada Orden de 27 de julio de 2009 (p. 44672):

> 1. El principio metodológico básico de este Bachillerato será la investigación.
> 2. Los alumnos integrarán, como parte de su desarrollo formativo, aquellos métodos de trabajo próximos a la dinámica universitaria que les permita adquirir hábitos en el manejo de fuentes documentales y bibliográficas. Con este fin, los alumnos serán capaces de elaborar, exponer y argumentar de forma razonada proyectos de investigación –individual o colectivamente- que sean resultado de una metodología de estudio científica.
> 3. En todas las materias se potenciarán los trabajos de investigación, desarrollados progresivamente a lo largo del curso, y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
> 4. En las materias de la modalidad de Ciencias y Tecnología, los trabajos de investigación y el uso de tecnologías de la información y la comunicación, así como las tareas y prácticas de laboratorio constituirán el aspecto esencial de su metodología, a la que dedicarán específicamente, al menos, un periodo lectivo semanal en cada una de ellas.
> 5. En las materias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y Artes, la metodología se basará fundamentalmente en el análisis de textos completos y de obras diversas, la realización de trabajos de investigación y la introducción a la elaboración de ensayos que permitan al alumnado profundizar en un aspecto concreto o descubrir las líneas maestras de las distintas materias, dedicando específicamente a estas tareas como mínimo un periodo lectivo semanal y utilizando para ello las tecnologías de la información y la comunicación.

Dos son las razones por las que reivindico en esta tesis doctoral este tipo de metodología didáctica basada en proyectos de investigación para explorar el logro de las competencias básicas en su ejercicio maduro de las capacidades cognitivas del aprendiz

para desenvolverse en la vida. La primera razón es que el trabajo de investigación pone al alumno en una situación en la que ha de utilizar todo un conjunto de conocimientos adquiridos a través de las diversas materias que ha cursado hasta el momento. La segunda razón es que el trabajo de investigación permite también comprobar la excelencia misma del estudiante: su iniciativa, orden, rigor, constancia y capacidad para buscar diferentes fuentes de información, y para utilizarlas como apoyos en su detección y análisis de problemas así como en su formulación de hipótesis y del marco e intervención que confirman su validez con vistas a una finalidad de mejora social sostenible.

Llevar a buen término este método en el aula junto al resto del programa curricular de primer curso de Bachillerato es una empresa factible cuando se aplica con alumnado que ha demostrado un rendimiento académico notable o sobresaliente en la ESO o que tiende hacia las altas capacidades intelectuales porque son estos quienes tienen capacidad y motivación intrínseca para realizar investigaciones de modo complementario a las tareas habituales del aula. La realización de tales trabajos les reporta una notoria comprensión interdisciplinar del currículo, una disposición positiva para afrontar con actitud resolutiva aquellas situaciones imprevisibles cuya consecución requiere perseverancia y cooperación para resolver problemas y conflictos, así como una serie de destrezas en el tratamiento de la información procedentes de diversas fuentes, todo lo cual los faculta para que obtenga buen provecho de sus futuros estudios universitarios. Sin duda, la educación basada en competencias encuentra en la metodología del aprendizaje basado en proyectos de investigación el impulso para su adquisición en nivel de "logro" porque requiere demostrar autonomía en la realización del trabajo y en su exposición y defensa pública ante la comunidad educativa.

4.3.3.2. FASE DE EXPLORACIÓN

4.3.3.2.1. Recolección de datos

- **Información sobre los participantes**.- La decisión de recabar información sobre el contexto sociocultural y el nivel de competencia curricular del alumnado de primer

curso del Bachillerato de Investigación del IES "Infante Don Juan Manuel" implicaba una consecución fácil de tal propósito porque yo misma era la tutora de este grupo y la profesora que les impartía Lengua castellana y Literatura en el año 2011-2012, y además a muchos de sus componentes les había impartido docencia en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Por tanto, disponía de amplio material psicopedagógico y reflexiones aquilatadas en la propia experiencia docente para perfilar dicha información de modo preciso y ajustado a la realidad. Como en los casos de las etapas anteriores, mi interés era diseñar un programa educativo que fuera consecuente significativamente con las necesidades y expectativas formativas de los estudiantes implicados en la investigación.

- Cuestionario inicial sobre las preferencias de los participantes en materia de cine y literatura.- La decisión de extraer información sobre los gustos y preferencias del alumnado de primer curso de Bachillerato de Investigación de dicho IES en los géneros temáticos del cine y la literatura obedece al deseo de contar con las ideas previas discentes a fin de orientar adecuadamente la preparación didáctica del proyecto de investigación interdisciplinar en el que habría trabajos de investigación donde se relacionarían ambas artes a través de una selección de temáticas de interés y de bibliografía apropiada a las mismas. La descripción de las cuestiones y de su protocolo de análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos consta en la descripción de los instrumentos de la investigación (apartado 4.3.5).

4.3.3.2.2. Toma de decisiones didácticas sobre el proyecto interdisciplinar e intertextual (bloques de trabajo y conclusiones)

BLOQUE DE PLANIFICACIÓN:

Las siguientes decisiones conciernen al bloque de la "planificación" del proyecto de investigación interdisciplinar por parte tanto del profesorado como del alumnado que están implicados en la enseñanza y aprendizaje del nivel de primer curso de Bachillerato sujeto al plan experimental del Bachillerato de Investigación. En especial, incumbe a la coordinación de proyectos interdisciplinares de investigación y a la tutorización de trabajo específico que en este sentido hace cada alumno.

Primera decisión: seminario inicial de los docentes para diseñar los proyectos interdisciplinares que serán ofertados al alumnado.- Las propuestas de investigación en torno a centros de interés adecuados a las demandas de los aprendices y a su función social han de seguir un guion de trabajo común que indica directrices didácticas básicas (objetivos, contenidos, tareas, y bibliografía). Entre sus responsabilidades también figura conectar el hilo conductor del proyecto que han diseñado con el Proyecto Curricular de Centro (Hernández y Ventura, 1992) para prever a continuación el apoyo institucional adecuado de cara a su desarrollo en diversos espacios formativos (aula, Biblioteca, visitas culturales, etc.) y con los recursos oportunos, repartir atribuciones específicas (coordinadores de proyectos, profesorado participante y ratio de alumnado para cada proyecto) y acordar los procedimientos y plazos de intervención en el aula y de evaluación procesual; todo ello de modo ponderado para evitar atribuciones descompensadas y para favorecer que cada alumno tenga un cometido específico así como la formación de grupos con antecedentes diversos y habilidades heterogéneas.

Segunda decisión: seminario donde el coordinador general de todos los proyectos de investigación interdisciplinar informa al alumnado sobre las características y oferta de los mismos.- Se pretende informar primeramente al alumnado sobre las características de los diversos proyectos interdisciplinares por los que puede optar. A continuación se les da un listado con los títulos de los trabajos de investigación individual ligados a cada proyecto ofertado Queda estipulado que cada alumno tendrá la opción de elegir tres trabajos de dicho listado por orden de preferencia. La asignación del trabajo que le corresponde dependerá de la disponibilidad de plazas para cada proyecto.

Tercera decisión: seminario donde el coordinador del proyecto interdisciplinar acuerda con el profesorado participante la delimitación de materias, objetivos y contenidos de los trabajos de investigación integrados y donde se asignan los alumnos en tutoría.- Este seminario es necesario para cohesionar todos los aspectos interdependientes del proyecto en coherencia con su hilo conductor común y afianzar la planificación del protocolo de acción tutorial con respecto a los trabajos de investigación de los alumnos y a su interconexión con el protocolo de coordinación del proyecto de investigación previsto institucionalmente según los acuerdos tomados antes por el coordinador del Bachillerato de Investigación en atención a las sugerencias del profesorado y del equipo directivo. Como resultado sistemático de los acuerdos adoptados se

confeccionará un organigrama con todos los elementos característicos del proyecto interdisciplinar.

Cuarta decisión: seminario donde el coordinador del proyecto interdisciplinar informa al alumnado sobre las características del mismo y la oferta de temas de investigación, así como demanda el inicio de la "planificación" del portafolio de investigación discente.- Se prevé que, como coordinadora del proyecto interdisciplinar "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida", convoque a los alumnos implicados en el mismo para motivarlos transmitiéndoles su sentido funcional en relación con los intereses de aprendizaje de aquellos, a la actualidad del tema de investigación que tiene asignado cada uno y a la consecución de una gran tarea final como equipo donde se reúnen en un solo volumen y se exponen en público todos los trabajos de tal proyecto. Les pediré entonces que comiencen a confeccionar la sección "Planificación" de su portafolio de investigación, que se hará eco de todos los aspectos tratados en los seminarios y tutorías de dicha fase. Podrán tomar notas de mi explicación inicial de los diversos asuntos generales del hilo conductor del proyecto (objetivos, problema e hipótesis, trabajos temáticos de cada disciplina implicada y competencias que se requieren para su realización), del cronograma de tareas que serán llevadas a cabo, del sistema de seguimiento procesual a través de tutorías de apoyo a las que acudirán con su portafolio de investigación, y del sistema de evaluación final tras la exposición y defensa de su trabajo investigador ante el tribunal.

Quinta decisión: tutoría individual donde el tutor orienta al alumno en el trabajo de investigación sobre cine y literatura que tiene encomendado.- Sin olvidar las pautas orientativas sobre las fases procesuales del trabajo de investigación y sobre el esquema del trabajo de investigación que constan en el anexo III (p. 44679) de la citada Orden de 27 de julio de 2009, se decide que, a través de cuestiones motivadoras relacionadas con circunstancias preocupantes del mundo actual, el tutor concierte con el alumno los fundamentos concretos del trabajo de investigación (problema, hipótesis y objetivos) así como la tarea investigadora de profundización en una materia específica e innovadora que es coherente con tales fundamentos, acorde con los contenidos curriculares programados y las condiciones del Centro educativo y tendente a dinamizar capacidades de maduración cognitiva tales como integrar, comparar, sintetizar, recrear, criticar y evaluar. A continuación, el tutor ha de orientar al alumno en la tarea compleja de conformación de la

estructura temática del trabajo de investigación en cuestión, donde cabe estipular acciones tales como establecer planes, realizar consultas, construir conocimientos significativos, aportar y pedir pruebas, revisar y corregir el informe de investigación y presentarlo argumentadamente ante un auditorio. También es cometido tutorial orientar al alumno hacia la bibliografía indispensable para acceder a fuentes de conocimiento sobre la temática de investigación que tiene asignada. Por tanto, a fin de que mejore su eficacia estratégica en el estudio, le indicará los recursos concernientes a la selección y nexuación textual básica y le aconsejará acerca de las herramientas tecnológicas que usará para su tratamiento informativo y sobre los instrumentos metodológicos que usará para su tratamiento analítico e interpretativo. Finalmente, se prevé que se acuerde un cronograma de encuentros tutoriales para las revisiones procesuales del trabajo. Importa que todo lo planificado (la orientación y la documentación concernientes a la previsión del trabajo en plazos, responsabilidades, recursos y logros) sea anotado por el alumno en la sección correspondiente de su portafolio ("Planificación").

BLOQUE DE REALIZACIÓN:

Sexta decisión: tutorías individuales para el seguimiento procesual del trabajo investigador sobre cine y literatura.- Son numerosos los aspectos formativos y evaluativos que requieren ser tratados durante la sesión de seguimiento. Por ello, es preferible exponerlos de modo puntualizado:

> - El alumno deberá acudir a dicha reunión con su portafolio de investigación, en el que exista una sección denominada "Realización" donde estén incluidos los borradores que evidencian el proceso investigador que ha desarrollado hasta el momento de acuerdo con su planificación de la tarea. En el mismo debe constar un índice de los asuntos elaborado por el alumno, cuyos apartados tiene la responsabilidad de cubrir. Si además ha buscado recursos nuevos en fuentes diversas, debe indicarlos y comentar su utilidad. En los borradores aportará el tratamiento interpretativo de la información reportada y los interrogantes que ello suscita. En consecuencia, propondrá conclusiones abiertas a perspectivas ulteriores de investigación. Y en la faceta en la que su investigación se incluye en otra superior de carácter grupal describirá brevemente los cometidos globales del proyecto interdisciplinar y la colaboración particular de cada miembro.

- En un clima de comprensión y respeto, el tutor comenta con el alumno los materiales generados y las dudas acaecidas durante la realización del trabajo hasta la fecha del encuentro. Si bien conviene favorecer que el desenvolvimiento del trabajo investigador sea abierto y flexible, ello no obsta que la actitud docente siga un orden y secuenciación evolutiva a la hora de plantear cuestiones al alumno tanto para recabar información como para ayudarle a encontrar soluciones a sus problemas de estudio.

- Los escritos del alumno serán considerados como borradores que el tutor revisa y corrige para su mejora científica y lingüistica. Por este procedimiento de revisión, el alumno adquirirá sistematización en su estudio. En este procedimiento, el portafolio del alumno es un instrumento indispensable para mostrar su proceso de aprendizaje (¿Qué estoy aprendiendo? ¿Con qué estrategias y recursos?), de investigación (¿Qué he descubierto y cómo?, ¿Qué podríamos validar o reformar?) y de autoevaluación (¿Qué dificultades he encontrado?, ¿Qué recursos o ayudas estoy utilizando para superarlas?). También lo es para corregir errores de redacción. El cultivo de la conciencia metalingüística del alumno en cuanto a su proceso de comprensión y de expresión también es una estrategia indispensable para dotar de calidad a tales razonamientos procesuales.

- Si la ocasión lo requiere, el tutor instruirá al alumno sobre reglas aplicables a situaciones diferentes, le indicará nuevos recursos informativos y le suministrará organizadores previos y modelos textuales variados como apoyos constructivos de su investigación.

- Es muy importante que el tutor apoye el pensamiento divergente e independiente del alumno, dentro de lo cual tenga cabida el derecho a equivocarse, a asumir riesgos y a exponer sus ideas originales e intereses propios. También es muy importante que el alumno demuestre juicios críticos y autocríticos y que el profesor favorezca la autoestima del alumno valorando su esfuerzo con elogios realistas y que cuiden por la vía emocional su motivación intrínseca por la investigación.

- Como el seguimiento procesual también debe atender a la inclusión del trabajo investigador específico del alumno en la línea de investigación o centro de interés en el que se integra junto a los trabajos de otros compañeros de grupo, se posibilitará y se tendrá en cuenta aquel contacto entre iguales y las incidencias acaecidas en cuanto a los proyectos planificados desde una actitud promotora de la interrelación, comprensión y aceptación hacia el otro.

Se harán tres tutorías de seguimiento para orientar el trabajo del alumno. Previamente, si el tutor lo solicita, el alumno enviará sus avances de investigación por correo electrónico para agilizar su revisión. Y posteriormente, si el tutor lo necesita, apuntará en su portafolio profesional las observaciones de interés para la guía y evaluación de cada caso tutorizado (motivación, problemas de aprendizaje y esfuerzo por superarlos, apoyos estratégicos, logros de investigación y aprendizaje, etc.).

Séptima decisión: seminario de los docentes para comentar el seguimiento procesual del proyecto interdisciplinar y establecer los criterios de entrega y valoración final.- Se prevé una reunión del profesorado implicado en el proyecto interdisciplinar "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" conmigo en tanto que coordinadora del mismo para comentar las incidencias tutoriales y coordinadoras que hayan surgido hasta la fecha con respecto a la realización de los trabajos de investigación incardinados a dicho proyecto y también con vistas a disponer los criterios comunes de su entrega y valoración, así como la organización de su exposición y defensa oral ante tribunal.

Octava decisión: tutoría individual para revisar el trabajo de investigación completo.- El alumno deberá acudir a dicha reunión con su trabajo de investigación completo conforme a las directrices tutoriales, el cual con antelación habrá enviado al tutor por correo electrónico para que pueda supervisarlo previamente a la reunión. Las observaciones y consejos tutoriales se realizarán en el mismo clima formativo que se ha indicado para las tutorías de seguimiento con especial incidencia en los asuntos que requieran autoevaluación y heteroevaluación.

Novena decisión: tutoría individual para entregar el trabajo acabado con visto bueno del tutor.- El alumno deberá acudir a dicha reunión con su trabajo de investigación acabado con todas las rectificaciones realizadas conforme a los requisitos formales y temáticos convenidos. En tal caso, el tutor da el visto bueno al documento final.

Décima decisión: seminario donde el coordinador del proyecto interdisciplinar orienta al alumnado sobre la conjunción de los trabajos en un volumen colectivo.- Para articular el proyecto de investigación "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" se pretende orientar al alumnado sobre el ensamblaje de los trabajos individuales y repartir la redacción de las partes comunes del proyecto según los consejos metodológicos iniciales. El montaje del volumen requiere la selección de los resultados así como su integración y secuenciación, la redacción de la introducción (objetivos, hipótesis, etc.) y de las conclusiones; la confección del índice, de los anexos y, por supuesto, de la bibliografía citada; el diseño de la portada y la inclusión de ilustraciones, gráficos y tablas; la edición correcta del texto del documento, la revisión de citas y referencias a las fuente; la impresión y la encuadernación. Además, se informa sobre la fecha y procedimiento de entrega del volumen en jefatura de Estudios.

BLOQUE DE EXPOSICIÓN:

Undécima decisión: tutoría individual para orientar sobre la exposición pública del trabajo de investigación.- Se ofrecen consejos tutoriales para la preparación de la exposición pública del trabajo de investigación, a fin de que el alumno redacte con antelación los contenidos de interés que va a exponer oralmente (el plan, el proceso y los logros de su investigación). Se inicia entonces la confección de un nuevo bloque de trabajo en el portafolio discente denominado "Exposición", con una serie de recomendaciones tutoriales centradas especialmente en la competencia "Tratamiento de la información y competencia digital", pues son relativas a la elaboración de un esquema previo al que le vaya añadiendo ideas relevantes con un lenguaje claro, conciso y atento solo a lo esencial. Se tratará también el uso de medios informáticos (PowerPoint) y de los contenidos sintéticos que incluirán como soporte complementario de la información oral, así como la incardinación de la información de este trabajo en el trabajo de investigación de la línea grupal, si bien este aspecto sería directamente tratado por el coordinador de la línea de investigación grupal en coloquio constructivo con los alumnos implicados en la misma.

Duodécima decisión: tutoría individual para ensayar la exposición oral del trabajo de investigación.- El alumno le mostrará en su portafolio el plan de "Exposición" que han elaborado al respecto y ensayará su defensa oral de su trabajo de investigación bajo

supervisión tutorial ocupada de aconsejarle acerca de aspectos tales como si se ajusta al tiempo establecido, si dispone del material necesario para la exposición, si ha calculado la puntualidad de asistencia al evento para evitar contratiempos, si durante la exposición dirige la mirada hacia el tribunal y los asistentes e intenta mostrarse confiado y convincente, si mientras interviene el tribunal toma notas sobre las cuestiones planteadas para poder responder adecuadamente, y si durante la defensa responde a todas las preguntas formuladas por el tribunal con argumentos claros, concisos y congruentes con lo preguntado.

Decimotercera decisión: seminario de los docentes en el Bachillerato de Investigación para estipular la organización del acto de exposición oral de los trabajos de investigación ante tribunal y en presencia de la comunidad educativa.- En conformidad con las actuaciones efectuadas en años académicos anteriores sobre este evento en el IES "Infante Don Juan Manuel", se prevé que se reúna el profesorado que imparte docencia en primer curso del Bachillerato de Investigación junto con el coordinador general del mismo para decidir el calendario de actuaciones referido a la exposición y a la evaluación de los trabajos incluidos en los proyectos de investigación interdisciplinar realizados y quiénes serán los tres miembros del tribunal que evaluará los trabajos de evaluación de los alumnos de dicho curso, de los cuales uno, como mínimo, ha de ser de la rama de Ciencias y otro de la de Letras y ninguno de ellos podrá impartir docencia a los alumnos durante ese curso escolar. Los criterios de evaluación serán consensuados entre la profesora que imparte la asignatura "Iniciación a la Investigación" y los profesores docentes en el Bachillerato de Investigación. Finalmente, es de esperar que todos los acuerdos adoptados sean supervisados y aceptados por el equipo directivo del Centro. La exposición pública de las investigaciones de los alumnos será en el salón de actos, donde, ante la comunidad educativa, el equipo discente de cada proyecto interdisciplinar expondrá y argumentará los resultados de sus trabajos integrados con apoyo de medios informáticos, y seguidamente el tribunal formulará una serie de consideraciones a las que responderán los miembros de cada equipo como acto de defensa de su obra científica.

Decimocuarta decisión: seminario del coordinador del proyecto interdisciplinar con los alumnos participantes en el mismo para informarles sobre la organización del acto de exposición de los trabajos de investigación y supervisar su exposición oral conjunta del proyecto con medios audiovisuales.- La previsión de este seminario tiene como finalidad asistir a los miembros del equipo de trabajo del proyecto "Cinta de luz: cine y

ciencia para la vida" con las consideraciones oportunas para que estos jóvenes investigadores puedan mostrar ante el auditorio los grandes hallazgos y reflexiones críticas de su trabajo individual y cooperativo con los recursos verbales e informáticos adecuados y, en especial, -en mi caso, como profesora de Lengua castellana y Literatura- con destrezas orales que demuestren la cohesión del grupo en sus principios y logros argumentativos.

BLOQUE DE EVALUACIÓN:

Decimoquinta decisión: seminario del coordinador del proyecto interdisciplinar con los profesores tutores de los trabajos de investigación para emitir la calificación final por la redacción del trabajo de investigación individual.- Esta calificación hará nota media con la emitida por el tribunal sobre la exposición de los proyectos de investigación. Ambas calificaciones se entregarán en sobre cerrado al director del IES.

Decimosexta decisión: seminario de comunicación oficial de la calificación obtenida.- Se determina que haya una reunión del coordinador general del Bachillerato de Investigación con los alumnos de primer curso de Bachillerato de Investigación en su aula de referencia para comunicarles razonadamente las calificaciones que han obtenido y realizar un coloquio sobre el tema.

Decimoséptima decisión: seminario final de los docentes para formular reflexiones recapitulares conjuntas sobre el proceso y los resultados de los diversos proyectos interdisciplinares.- Se determina que todos los profesores participantes en los proyectos de investigación interdisciplinar de primer curso del Bachillerato de Investigación que han sido realizados y evaluados, ya sea en calidad de tutores o de coordinadores, se reúnan con el coordinador general de dicho programa experimental para hacer una recapitulación sobre los aspectos logrados y sobre los problemas acaecidos con respecto a la organización curricular de las tres fases de la investigación que hayan sido efectuadas, todo ello con vistas a mejorar su proceso didáctico en beneficio de ediciones futuras del programa experimental.

CONCLUSIONES

Décimo octava decisión: seminario del coordinador del proyecto interdisciplinar con los alumnos participantes en el mismo para pasarles el cuestionario de autoevaluación final.- El propósito de esta reunión es promover la participación del alumnado en la evaluación formativa de su aprendizaje en atención a las competencias educativas que han profundizado y consolidado a través de los trabajos de investigación interdisciplinar e intertextual ligados al proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida". Esta investigación en el aula culmina con el rescate de sus respuestas cuantitativas y cualitativas a este cuestionario que demanda reflexiones metacognitivas sobre las capacidades que estos discentes han utilizado para configurar y defender sus obras de investigación particular y cooperativa. Se determina que la formulación del cuestionario final sea muy semejante a la del correspondiente a la investigación desarrollada en segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, dado que sus cuestiones responden a las características educativas de las competencias básicas y se pretende ahora constatar el afianzamiento de su logro.

4.3.3.2.3. Conexión curricular

La conexión curricular que compete a este apartado se halla en el anexo 3.10 de esta memoria de investigación. A continuación se ofrecen los razonamientos ligados a las decisiones tomadas para su elaboración.

En la etapa de la Educación Secundaria no obligatoria inaugurada por el primer curso de Bachillerato ya **no aparecen las competencias básicas dentro del plan curricular** correspondiente, puesto que se considera que estas fueron logradas por el alumnado que consiguió titulación en cuarto curso de ESO. Luego se entiende que en primer curso de Bachillerato las competencias básicas operan de modo subyacente en las capacidades de estudio de los alumnos. En las anteriores conexiones curriculares hemos trabajado con las competencias básicas en cursos coyunturales, 3º y 4º de Educación Primaria y 1º y 2º de ESO, donde se efectúa una evaluación de diagnóstico del desarrollo de las mismas, pero en ningún momento se efectúa una evaluación de logro, lo cual corresponde a una instancia de finalización de estudios obligatorios.

En coherencia con lo anterior, no cabe incluir en esta conexión curricular el apartado correspondiente a las competencias básicas, ya que no aparecen

explícitamente en las bases legales para tal ejercicio. Ello no quiere decir que en el planteamiento metodológico de esta investigación aplicada a primer curso de Bachillerato no se cuente con las capacidades ligadas a ellas, antes bien las presuponen en su grado de logro hasta el punto de que cambia una metodología de aprendizaje basado en tareas por otra metodología de aprendizaje basado en proyectos, que requiere mayor autonomía e iniciativa personal por parte de los estudiantes, y también en general más capacidad en todas las competencias imprescindibles para la vida.

Al hilo de tales consideraciones, esta conexión curricular contempla la delimitación introductoria de la necesidad de contemplar las competencias básicas desde su perspectiva de logro de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 7 del Decreto nº 262/2008, de 5 de septiembre (BORM del 10 de septiembre), por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en estos términos:

> ."De conformidad con el artículo 6.1 del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, las materias comunes del bachillerato tienen como finalidad profundizar en la formación general del alumnado, aumentar su madurez intelectual y humana y profundizar en aquellas competencias que tienen un carácter más transversal y favorecen seguir aprendiendo." (p. 28025)

De acuerdo con lo enunciado, **las competencias básicas son aceptadas en su función transversal de cara a la profundización en las mismas para aumentar la "madurez intelectual y humana" de los estudiantes en su aprendizaje a lo largo de la vida y para la vida. Ello implica que sean consideradas para reforzar las competencias adquiridas en la etapa anterior**. De hecho, la palabra "competencias" atraviesa todo el currículo de Bachillerato para aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en contextos reales.

En el mencionado anexo 3.10 aparece la conexión curricular referida a objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Se les añade una correlación con las competencias básicas adquiridas. Pero, conforme a la legalidad, no se realiza una conexión exclusiva de competencias básicas, como sí se practicó en las etapas de Educación primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

4.3.3.3. FASE DE INTERVENCIÓN: ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN Y CRONOGRAMA

4.3.3.3.1. Estrategias de actuación (Bloques de realización, exposición y evaluación)

Los trabajos de investigación intertextual incluidos en el proyecto interdisciplinar destinados al alumnado de primer curso del Bachillerato de Investigación requieren cuatro bloques de desarrollo cuyo esquema de interacción docente-discente es el siguiente:

<table>
<tr><td colspan="2">Primer bloque: planificación</td></tr>
<tr><td>Mediación docente:

1) Seminario informativo sobre la oferta de proyectos de investigación interdisciplinar dirigida al alumnado.
2) Seminario de coordinación sobre el proyecto de investigación interdisciplinar en el que se integra el trabajo de investigación sobre cine y literatura del alumnado.
3) Tutoría de orientación sobre el trabajo de investigación individual sobre cine y literatura.</td><td>Trabajo autónomo discente:

Elaboración individual del portafolio de investigación en la sección “Planificación”.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Segundo bloque: realización</td></tr>
<tr><td>Mediación docente:

4) Tutorías de seguimiento procesual del trabajo investigador sobre cine y literatura.
5) Tutoría de revisión del trabajo de investigación completo y orientación sobre su exposición y defensa públicas.</td><td>Trabajo autónomo discente:

Elaboración individual del portafolio de investigación en la sección “Realización”.</td></tr>
</table>

Tercer bloque: exposición	
Mediación docente: 6) Tutoría de entrega del trabajo de investigación acabado y ensayo de su exposición y defensa ante tribunal. 7) Seminario de coordinación sobre la exposición y defensa grupal del proyecto de investigación ante tribunal.	Trabajo autónomo discente: Elaboración individual del portafolio de investigación en el bloque "Exposición". Exposición y defensa grupal de los trabajos de investigación integrados en el proyecto interdisciplinar.
Cuarto bloque: evaluación	
Mediación docente: 8) Seminario de coordinación sobre la recapitulación coevaluadora de la experiencia formativa realizada.	Trabajo autónomo discente: Elaboración del portafolio de investigación en la sección "Exposición y evaluación".

4.3.3.3.2. Cronograma de reuniones

El cronograma este modelo de recogida de datos secuenciales y contextuales, que responde al diseño metodológico dispuesto en el apartado 3.5.3.2 de este informe investigador.

Temporalización del proyecto de investigación				Secuenciación
Fase	**Bloque**	**Sesión / fecha**	**Reunión/ participantes**	**Descripción de actividades**
EXPLORACIÓN		1ª Septiembre 2011	Profesora de Lengua castellana y Literatura (LCL)	Información sobre participantes y calendario de actuaciones.
		2ª Septiembre 2011	Clase de LCL (Profesora /Alumnos)	Cuestionario inicial sobre preferencias de los participantes en cine y literatura.
INTERVENCIÓN	Planificación	1ª Octubre 2011	Seminario (Coordinador de Bach. Investigación /Profesores)	Acuerdos sobre oferta de proyectos de investigación interdisciplinar.
		2ª Octubre 2011	Seminario (Coordinador de Bach. Investigación /Alumnos)	Información sobre la oferta de proyectos de investigación interdisciplinar.
		3ª Octubre 2011	Iniciación a la investigación (Profesora/Alumnos)	Asignación de trabajos de investigación al alumnado.
		4ª Octubre 2011	Seminario (Coordinadora del proyecto "Cinta del luz" /tutores)	Acuerdos sobre materias, objetivos y contenidos de los trabajos integrados en el proyecto y asignación de alumnos.
		5ª Octubre 2011	Seminario (Coordinadora del proyecto "Cinta del luz" /Alumnos)	Información sobre el proyecto "Cinta de luz" y encomienda de la planificación de trabajos individuales en portafolio.
		6ª Noviembre 2011	Tutoría (Tutora /Alumno)	Orientación inicial del trabajo "Lope de Vega, el monstruo de la naturaleza"
	Realización	1ª Diciembre 2011	Tutoría (Tutora/Alumno)	Seguimiento del trabajo de investigación intertextual sobre Lope de Vega
		2ª Enero 2012	Tutoría (Tutora/Alumno)	Seguimiento del trabajo de investigación intertextual sobre Lope de Vega.
		3ª Febrero 2012	Tutoría (Tutora/Alumno)	Seguimiento del trabajo de investigación intertextual sobre Lope de Vega.
		4ª Febrero 2012	Seminario (Coordinadora del proyecto "Cinta de luz"/tutores)	Seguimiento del proyecto interdisciplinar "Cinta de luz" y criterios de su valoración final.
		5ª Marzo 2012	Tutoría (Tutora/Alumno)	Revisión del trabajo de investigación completo.
		6ª Marzo 2012	Tutoría (Tutora/Alumno)	Entrega de trabajo individual acabado y visto bueno del tutor.
		7ª Marzo 2012	Seminario (Coordinadora del proyecto "Cinta de luz"/Alumnos)	Orientaciones para ensamblar trabajos individuales y repartir la redacción de las partes comunes del proyecto según los consejos metodológicos iniciales.
		8ª abril 2012	Acto de entrega del documento del proyecto (Alumnos / Jefatura de Estudios)	Entrega de 3 copias del volumen conjunto del proyecto "Cinta de luz" para su lectura previa por el tribunal.

	Exposición	1ª Abril 2012	Tutoría (Tutora/Alumno)	Orientación sobre la exposición pública del trabajo de investigación.
		2ª Mayo 2012	Tutoría (Tutora/Alumno)	Ensayo de la exposición oral del trabajo de investigación.
		3ª Mayo 2012	Seminario (Coordinador de Bach. Investigación /Profesores)	Organización del acto de exposición y defensa oral de los proyectos de investigación ante tribunal evaluador.
		4ª Mayo 2012	Seminario (Coordinadora del proyecto "Cinta del luz" /Alumnos)	Información sobre el acto de exposición y defensa del proyecto de investigación "Cinta de luz". Supervisión de la preparación de la exposición oral conjunta con medios audiovisuales.
		5ª Mayo 2012	Acto de exposición pública (Alumnos/Tribunal y auditorio)	Exposición y defensa oral de los proyectos de investigación interdisciplinar ante un tribunal evaluador y la comunidad educativa en el salón de actos.
			Entrega de proyecto en Biblioteca (Alumnos/Bibliotecaria)	Depósito del documento del proyecto en la biblioteca del IES para su difusión en la comunidad educativa.
	Evaluación	1ª Mayo 2012	Seminario (Coordinadora del proyecto "Cinta del luz" /tutores)	Emisión de la calificación final de los trabajos de investigación incluidos en el proyecto "Cinta de luz".
		2ª Mayo 2012	Seminario (Coordinador de Bach. Investigación /Alumnos)	Comunicación oficial de la calificación obtenida en el trabajo y en la exposición del proyecto.
		3ª junio 2012	Seminario (Coordinador de Bach. Investigación /Profesores)	Recapitulación sobre el proceso y los resultados de los tres bloques de trabajo en los proyectos interdisciplinares. Propuestas de mejora.
CONCLUSIONES		1ª junio 2012	Seminario (Coordinadora del proyecto "Cinta del luz" /Alumnos)	Cuestionario final de autoevaluación en las capacidades demostradas en la realización del trabajo de investigación individual y en el proyecto de investigación en equipo.

4.3.3.4. FASE DE PRESENTACIÓN, DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En conformidad con las estipulaciones modélicas del diseño metodológico general referido a la fase de presentación, discusión e interpretación de resultados que

figura en el apartado 3.5.4 de este informe de investigación, enumero a continuación los aspectos que se determina tratar en el apartado 4.3.7 correspondiente al análisis de resultados de la presente investigación dedicada a primer curso de Bachillerato de Investigación:

- Presentación de los resultados y análisis interpretativo del **cuestionario inicial.**
- Presentación de resultados y análisis interpretativo del **cuestionario final** de autoevaluación discente en competencias básicas.
- Presentación de resultados y análisis interpretativo del **proyecto interdisciplinar** y sus investigaciones.
- Presentación de resultados y análisis interpretativo de la **compilación y difusión** del trabajo investigador conjunto de los alumnos en la comunidad educativa.
- Análisis e interpretación del **nivel de desarrollo de las competencias básicas** en la investigación intertextual entre cine y literatura, que atenderá a los resultados de la conexión curricular, del diagrama de las competencias implicadas en las tareas y del diagrama de desarrollo de cada una de las competencias básicas.

4.3.4. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Debido a que el método de proyectos da resultados excelentes en estudiantes con altas capacidades intelectuales por su alto nivel de creatividad y de dedicación a las tareas que se le encomiendan, las cuales aceptan como desafíos si son complejas y como estímulos si son flexibles y abiertas, en la investigación sobre la profundización y consolidación de las competencias básicas en torno a la interacción entre cine y literatura contamos con la participación del alumnado de excelencia perteneciente a primer curso del programa experimental denominado "Bachillerato de Investigación".

El perfil de estos alumnos es óptimo para trabajar con ellos el método de proyectos por los siguientes motivos:

- Tienen deseo de ser competentes, pues su motivación es intrínseca y de logro.
- Tienden hacia la inteligencia ingeniosa que resuelve problemas de manera no convencional.

- Demuestran una personalidad perseverante ante los obstáculos, con voluntad para asumir riesgos y capacidad de apertura hacia experiencias donde habrá que tolerar la ambigüedad y los contextos imprevisibles.
- Su estilo de pensamiento se explaya en la argumentación de juicios, la visión global y la expresión sintética.
- Hacen valer sus derechos y usan la imaginación para aprender y explorar.

Estos estudiantes se estimulan con tareas de investigación de mayor complejidad y autonomía que requieren acceso a recursos bibliográficos adicionales que les motiven a "leer para aprender" y exposiciones donde demuestren sus capacidades con sentido ético cooperativo y solidario. Así que el método de proyectos que se les aplica adapta el currículo en atención a sus intereses y estilo de aprendizaje. Errónea hubiera sido emplear con ellos la metodología academicista y conductivista cuyos prejuicios conducen al docente a etiquetar al alumno sobredotado como "bicho raro" y a esperar de él siempre lo perfecto o elogiarlo desmesuradamente y cuyas rutinas conducirían a los alumnos hacia la pasividad intelectual del aburrimiento.

El presente trabajo de investigación se llevó también a cabo con un grupo de primer curso de Bachillerato del IES "Infante D. Juan Manuel", concretamente con el Bachillerato de Investigación, que se correspondía con el grupo F de los Bachilleratos de dicho IES en el curso 2011-2012. Este grupo estaba formado por 30 alumnos (16 chicas y 14 chicos), de los cuales 10 alumnos cursaban la opción de Letras y 20 cursaban la de Ciencias. Era un grupo bastantes homogéneo, concentrado en el estudio, que se esforzaba ante cualquier trabajo o reto que se les propusiese. Había 6 alumnos diagnosticados por sus altas capacidades. No había alumnos extranjeros, tampoco ningún alumno con necesidades educativas especiales. Solo uno de ellos presentaba un comportamiento disruptivo en clase. Este alumno abandonó el proyecto a mediados de curso. Ninguno de sus compañeros aprobaba su comportamiento, pues el ambiente que reinaba en la clase era un ambiente de concentración y respeto hacia los profesores y el estudio. Yo ejercía como profesora de Lengua castellana y Literatura y como tutora de dicho grupo.

Es un grupo escogido atendiendo a sus capacidades, sus intereses y sus notas finales al terminar el segundo ciclo de la ESO. Cuando ingresan en este proyecto (2 años de duración, 1º y 2º de Bachillerato), adquieren un compromiso consigo mismos y con sus

profesores: no solo han de aprobar los exámenes pertinentes y adquirir los conocimientos que establece el currículo para primer curso de Bachillerato, sino que han de investigar y formarse en los principios que sostienen las bases científicas de toda investigación. Por tanto, se les pide que sean disciplinados y estudiosos y que tengan una actitud positiva y de superación. Así pues, estamos ante un grupo cohesionado por su perfil intelectual y sus propósitos comunes, cuyo intertexto lector es rico y variado porque visitan bibliotecas con regularidad, leen textos de procedencia diversa atendiendo a su gustos personales y buscando también a los clásicos de la literatura, no solo las obligatorias establecidas por las distintas asignaturas, en deseo de formarse y ser ciudadanos cultos y bien formados. Posiblemente en esto influya poderosamente la presencia de sus padres, sumamente implicados en su educación y en sus progresos; de hecho, el 90% de los mismos tienen estudios superiores y un poder adquisitivo medio-alto.

Sus aspiraciones futuras son realizar estudios universitarios, quizás esta sea una de las razones por las que se muestran competitivos y su capacidad de superación es constante. Ante esta presentación general de los mismos, no nos ha de extrañar que su rendimiento académico tienda hacia una excelencia sobresaliente. Así que la presentación de nuestro trabajo de investigación supuso un reto para ellos que aceptaron de buen grado, poniendo en práctica su nivel competencial adquirido en la etapa anterior.

4.3.5. INSTRUMENTOS

4.3.5.1. INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Organizadores previos para la coordinación institucional de los proyectos de investigación interdisciplinar: selección, secuenciación y evaluación (Anexo 3.5).- Este instrumento consta de tres secciones de consulta sobre las decisiones institucionales tomadas en el IES "Infante Don Juan Manuel" durante el curso 2011-2012 para organizar el desarrollo de proyectos interdisciplinares en el marco del primer curso del Bachillerato de Investigación: la primera se dedica a la organización de la selección general de los trabajos de investigación con indicación del cuadrante de recogida de datos; la segunda se dedica a la enumeración del calendario de eventos

académicos ligados a dicho proceso y a notas de interés sobre dicho asunto; la tercera explicita la organización del sistema de evaluación en varios aspectos: las revisiones que se realizarán durante las sesiones de seguimiento del trabajo de investigación en su fase de proyecto, de obra finalizada y de integración en el proyecto interdisciplinar, así como la revisión de la memoria del proyecto conjunto; la evaluación del proyecto interdisciplinar cuya complejidad se sintetiza en una ficha de calificación; y la calificación final de los trabajos, ya que, junto a los trabajos de investigación integrados en el proyecto interdisciplinar, los alumnos de primer curso del Bachillerato de Investigación en su promoción del año 2011-2012 hicieron además un trabajo específicamente disciplinar, que hace nota media con el que se estudia en esta investigación. Todo ello contribuye a la integración curricular satisfactoria y realista de este tipo de acciones didácticas innovadoras hacia la excelencia educativa en la dinámica del Instituto.

- Organizadores previos para la coordinación del proyecto interdisciplinar "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" (Anexo 3.6).- Este documento didáctico contiene tres instrumentos de utilidad docente y discente: el primero es el organigrama de la coordinación general del proyecto, en cuyo cuadrante aparecen las características que vertebran la investigación interdisciplinar, una breve indicación del objetivo y contenido de los trabajos de investigación ofertados por disciplinas y de los alumnos asignados, una disposición de las secciones del proyecto coincidente con la estructura de su redacción y una coda sobre su montaje final. Fue suministrado a los tutores y tutorandos de este proyecto. El segundo es el reparto de todos los alumnos de primer curso de Bachillerato de Investigación en los trabajos de investigación disciplinar incluidos en los tres proyectos interdisciplinares ofertados durante el curso 2011-2012 (*Mens sana in corpore sano, Cinta de luz: cine y ciencia para la vida* y *La impostura en las ciencias y en las humanidades*), el cual ya conocían alumnos y profesores por haber sido difundido en la asignatura de Iniciación a la Investigación. El tercero es una ficha de seguimiento de los acuerdos, revisiones y entregas de los trabajos de investigación y del proyecto interdisciplinar, de uso exclusivo para la coordinadora del proyecto, que sirve como recordatorio de los aspectos más importantes del proyecto y de las fechas convenidas para su proceso de entrega de documentos y como control de las revisiones tutoriales y de las revisiones de coordinación del proyecto.

- **Organizadores previos para la tutorización del trabajo de investigación intertextual "Lope de Vega, monstruo de la naturaleza"** (Anexo 3.7).- Este documento incluye varios instrumentos de orientación tutorial que el alumno debe incluir en la sección de planificación de su portafolio de investigación: primero, la remisión hacia la asignatura "Iniciación a la investigación" para recurrir a los documentos teórico-prácticos comunes sobre las bases metodológicas de la investigación; segundo, orientación sobre el proceso y la estructura del trabajo de investigación intertextual "Lope de Vega, el monstruo de la naturaleza"; tercero, orientación bibliográfica sobre las fuentes impresas y digitales relacionadas con la vida y obra de Lope y con la producción cinematográfica que las conmemora en las que hallará materiales valiosos para profundizar en su investigación, con indicación de bibliotecas próximas (la Pública Regional y la del IES) donde hacer consultas o solicitar préstamos y de bibliotecas digitales (Cervantes virtual) donde encontrar enlaces Web hacia estudios de calidad científica y textos de autoridad probada. Hay referencias bibliográficas explícitas junto a las que se ofrece un comentario sobre su utilidad erudita y didáctica.

4.3.5.2. INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE LA INVESTIGACIÓN

- **Ordenador e Internet**.- El ordenador ha sido utilizado por los alumnos para componer y registrar con el procesador de textos Word y con otros programas informáticos de tratamiento de información el trabajo de investigación de cada alumno (Anexo 3.9). También han utilizado tales medios para conjuntar y maquetar todos los trabajos individuales en la composición final del trabajo cooperativo correspondiente al proyecto interdisciplinar compilado en un volumen colectivo que contiene todos los elementos gráficos (verbales e icónicos) de la investigación "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida", cuyos paratextos (portada, índice y resumen) aparecen en el anexo 3.8 junto al PowerPoint que sirvió de apoyo audiovisual para su exposición pública. El uso de Internet ha sido imprescindible para los alumnos a la hora de ataviar la investigación con información verbal e icónica cualificada y con la recursividad de materiales audiovisuales procedentes de los medios de comunicación social y, en especial, del cinematográfico. También ha servido para dar noticia de la exposición pública de los tres proyectos de investigación interdisciplinar en la página Web del IES "Infante Don Juan Manuel" y para mantener contacto laboral con sus tutores y

coordinadores del proyecto interdisciplinar por medio de correos electrónicos en los que enviaban borradores de sus trabajos y recibían las revisiones oportunas.

4.3.5.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y DE EVALUACIÓN

- Cuestionario inicial sobre las preferencias de los participantes en cine y literatura.- En el anexo 3.1 se localiza el cuestionario inicial realizado con el grupo completo de alumnos de primer curso de Bachillerato de Investigación del IES "Infante Don Juan Manuel". Posee la misma estructura que los cuestionarios respectivos formulados en segundo ciclo de Educación Primaria y en Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, ya que 10 de las 15 cuestiones redactadas solicitan información doble de tipo cuantitativo por respuesta cerrada (sí/no) y cualitativo por respuesta abierta (el por qué); en cambio, la formulación del resto de las cuestiones (5) responde a una modalidad multiopcional, siendo 3 las que demandan respuesta cerrada y 2 respuesta abierta por permitir la especificación de "otros". Salvo determinados matices de opcionalidad adaptados a la edad de los alumnos de primer curso de Bachillerato, también los contenidos de las preguntas guardan homología estructural y temática con los mencionados cuestionarios de las etapas precedentes.

- Cuestionario final para el alumnado de primer curso de Bachillerato de Investigación: autoevaluación.- En el anexo 3.3 figura el cuestionario final dirigido a que los once alumnos de primer curso de Bachillerato de Investigación del IES "Infante Don Juan Manuel" que han participado en el proyecto de investigación interdisciplinar "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" se autoevalúen en las competencias logradas a lo largo de su ejercicio de todos los bloques de trabajo implicados en dicho proyecto, lo cual se traduce en cuestiones sobre su metacognición acerca de su aprendizaje. Salvo matices de adecuación a la metodología de aprendizaje basado en proyectos que ha sostenido esta investigación, este cuestionario sigue el modelo de autoevaluación en competencias básicas aplicado con el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, pues detenta de 40 cuestiones que en su totalidad demandan respuesta única entre tres posibilidades de elección sobre el grado de aprendizaje logrado (mucho/poco /nada). No obstante, a diferencia del modelo aplicado en la ESO,

dado que los alumnos de primer curso del Bachillerato de Investigación muestran una madurez cognitiva superior, se les ha brindado la posibilidad de razonar todas las respuestas de dicho cuestionario.

- Conexión curricular (primer curso de Bachillerato) (Anexo 3.10).- Esta conexión curricular contempla una sola sección expositiva, puesto que en el currículo oficial de primer curso de Bachillerato no están contempladas las competencias básicas y por tanto no cabe hacer -como sí ocurría en los casos de segundo ciclo de Educación Primaria y en primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria- una relación de aspectos puntuales de las diversas competencias básicas incidentes en los trabajos previstos para la investigación. Por tanto, solo se muestra la conexión curricular de los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación correspondientes a la legislación vigente para primer curso de Bachillerato que se dinamizan a través de la previsión de los bloques de trabajo implicados en el proyecto de investigación, y se permite relacionar objetivos y criterios de evaluación con las competencias básicas indicando qué competencias básicas logradas incidirían en cada uno de ellos.

4.3.5.4. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE DATOS

- Portafolio de investigación del alumno (Anexo 3.11).- Es su cuaderno de trabajo y de autoevaluación procesual del aprendizaje del alumno, ya que constituye un documento de contraste permanente con toda la materia aprendida durante el proceso investigador del alumno e instrumento de evaluación significativa y continua del mismo. Este instrumento es indispensable para conducir el trabajo de orientación que se realiza en las tutorías y en los seminarios de coordinación del proyecto durante los bloques de trabajo de planificación, realización, exposición y evaluación de su trabajo de investigación individual y de su trabajo común en el proyecto. Este portafolio debe dividirse en cuatro bloques de trabajo: “Planificación”, “Realización”, “Exposición” y “Evaluación”. En el primer bloque incluirá los asesoramientos pertinentes del coordinador del Bachillerato de Investigación, de la profesora de la asignatura “Iniciación a la investigación”, de la coordinadora del proyecto “Cinta de luz” y del tutor o tutora del trabajo de investigación, así como las decisiones tomadas para planificar el trabajo de investigación. En el segundo bloque incluirá los apuntes del

alumno para avanzar en la realización del trabajo de investigación individual y para contribuir al trabajo de equipo en el proyecto interdisciplinar, así como los asesoramientos aportados por el tutor del trabajo y por la coordinadora del proyecto en el seguimiento y revisión de esta labor discente. En el tercer bloque recogerá los apuntes del alumno que sirven para preparar -en asociación con sus compañeros- la exposición oral del trabajo y sus apoyos informáticos, y también recogerá los asesoramientos provenientes del tutor y de la coordinadora sobre dicha tarea. En el bloque cuarto reflexionará sobre su proceso de aprendizaje durante la planificación, la realización y la exposición del trabajo de investigación y se autoevaluará en sus logros y dificultades.

- Portafolio del tutor del trabajo de investigación.- (Anexo 3.11).- Es un cuaderno de reflexiones docentes acerca de la labor tutorial sobre la planificación, la realización, la exposición y la evaluación del trabajo de investigación del alumno tutelado. Por tanto, se divide en estos cuatro bloques de trabajo analítico y valorativo (Planificación / Realización /Exposición y Evaluación), en los cuales recoge información procesual sobre estos asuntos: primero, la observación tutorial de los efectos (aprendizajes logrados y problemas detectados) del trabajo investigador en los alumnos; segundo, las incidencias que la coordinadora del proyecto y los organizadores del Bachillerato de Investigación (coordinador general y docente de la asignatura "Iniciación a la Investigación") aportan durante los seminarios profesionales acerca de los organizadores previos para tales bloques de trabajo y sobre el perfil académico de dicho alumno, así como los acuerdos adoptados por todo el profesorado sobre actuaciones y calendario; tercero, el análisis experto de los materiales de investigación aportados por el alumno en su portafolio durante las tutorías y la revisión del documento final del trabajo de investigación; cuarto, los consejos para la exposición pública del trabajo en equipo; quinto, la calificación final que merece el alumno y los argumentos que la avalan; sexto, la recapitulación sobre los aspectos positivos de la intervención realizada y sus propuestas de mejora. Gracias a este instrumento se han extraído datos significativos e interpretativos para organizar la memoria docente de la investigación "Lope de Vega, el monstruo de la naturaleza" contenida en el apartado 4.3.6.5 de este informe.

- Portafolio del coordinador del proyecto de investigación interdisciplinar (Anexo 3.11).- Es un cuaderno de reflexiones docentes acerca de la labor coordinadora sobre la

planificación, la realización, la exposición y la evaluación del proyecto de investigación interdisciplinar en el que intervienen profesores y alumnos de diversas materias. Por tanto, se divide en estos cuatro bloques de trabajo analítico y valorativo (Planificación / Realización /Exposición y Evaluación), en los cuales recoge información procesual sobre estos asuntos: en el bloque de planificación se atiende sobre todo a las previsiones docentes sobre la organización de los proyectos de investigación interdisciplinar y a la información que se suministra al alumnado participante en dicho proyecto en el seminario inicial; en el bloque de realización se atiende a incidencias y acuerdos docentes para el seguimiento de los trabajos discentes, a las determinaciones tomadas con los alumnos en el seminario de seguimiento (elección de coordinadores y reparto de funciones en la confección de la memoria del proyecto), y a la revisión final del proyecto acabado; en el bloque de exposición se incidirá sobre las recomendaciones de la exposición oral y las observaciones derivadas de sus ensayos; y en el bloque de evaluación aparecerán reflexiones sobre las calificaciones obtenidas por los alumnos en relación con su proceso de aprendizaje, sobre la propia labor coordinadora y sobre el sistema organizativo del Bachillerato de Investigación. Gracias a este instrumento se han extraído datos significativos e interpretativos para organizar la memoria docente de la investigación "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" contenida en el apartado 4.3.6.4 de este informe.

4.3.6. PROCEDIMIENTOS

4.3.6.1. CUESTIONARIO INICIAL (DETECCIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS DISCENTES)

Dado que durante el curso 2011-2012 fui a la vez tutora y profesora de Lengua castellana y Literatura del grupo de primer curso de Bachillerato de Investigación del IES "Infante Don Juan Manuel", antes de proponer en el equipo profesional responsable de este programa experimental al que pertenezco un tema de investigación interdisciplinar, decidí contar con los gustos y preferencias de los alumnos en materia de cine y literatura para estimar la conveniencia de trabajar con ellos asuntos críticos que vinculen este arte audiovisual con el cultivo científico de la educación en los clásicos de la literatura.

Aproveché una clase de tutoría de finales de septiembre para pasarles en su aula de referencia el cuestionario recogido en el anexo 3.1 de este informe. Salvo matices distintivos propios de la adaptación a la edad de estos alumnos, el tipo de preguntas fue muy semejante a las habilitadas para las etapas de Primaria y ESO, ya que el interés de ponderar sus preferencias obre cine y literatura así como sus opiniones argumentativas al respecto iba a condicionar mi decisión del tipo de trabajo didáctico que les iba a proponer con posterioridad y, además, mi decisión de convertirme en coordinadora de un trabajo interdisciplinar ligado a esta temática. El vaciado de información de este cuestionario inicial se realizó con el sistema de medida del programa estadístico SPSS 19.0, que aplica medidas de tendencia central (media aritmética) y de dispersión (desviación típica) a fin de describir las características e irregularidades de los datos extraídos de los alumnos encuestados (Rodríguez y otros, 2006). Como se observará en el análisis de resultados, las respuestas de los alumnos fueron muy favorables, y ello motivó decisivamente el hecho de emprender el diseño de un proyecto de investigación interdisciplinar con voluntad humanista a través de la interrelación del cine y la ciencia, entendida esta en el sentido etimológico de conocimiento proveniente de cualquier disciplina, y entre ellos la literaria con especial incidencia curricular en el tesoro cultural que reportan los clásicos.

4.3.6.2. ORIENTACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO EN SU ELECCIÓN DEL PROYECTO INTERDISCIPLINAR Y DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

La información sobre las características de los diversos proyectos por los que podía optar el alumnado de primer curso del Bachillerato de Investigación del IES "Infante Don Juan Manuel" para realizar su trabajo de investigación individual y cooperativa de convergencia interdisciplinar les vino por medio del seminario que organizó para ellos Jesús Fernández, coordinador general del bachillerato de Investigación durante el curso 2011-2012. Ello sucedió a principios de octubre y en horario lectivo, pues acudió al aula donde todos los alumnos recibían clases de la asignatura "Iniciación a la investigación" impartida por Josefina Pérez Rodríguez-Patiño.

Además de los proyectos, los alumnos debían tener presentes las temáticas que cada uno ofertaba, pues podían optar por un proyecto en una temática específica. He aquí las temáticas investigadoras de cada uno:

- El proyecto "Mens sana in corpore sano" lo coordinaba la profesora de Educación Física, Carmen Gómez Serrano. Su hilo conductor partía de la definición de la salud por la OMS como un estado de bienestar físico, mental y social y no solo como ausencia de enfermedades con el objetivo de demostrar que el equilibrio dinámico entre el potencial de la persona y las características de su entorno es determinante de dicho bienestar. Se prende investigar tal propósito desde diversas asignaturas que conjuguen hechos favorables y nocivos para la salud que provengan de factores culturales, sociales, políticos, religiosos y educacionales ligados a contextos específicos. El proyecto interdisciplinar se estructuraba en tres partes con tres cuestiones respectivas: la primera era "¿Es viable dividir mente y cuerpo?" y se estudiaba desde Filosofía (La relación cuerpo-alma desde Descartes); la segunda era "¿Tiene alguna influencia la actividad física, la alimentación y otros hábitos de vida en la salud y el bienestar del individuo, en su equilibrio personal y en la estabilidad social?" y se estudiaba desde Educación Física (Los efectos de la salud física en el bienestar psíquico y social), Biología (La alimentación en los hábitos de vida saludables), Física y Química (Aditivos, conservantes y colorantes en la alimentación), Economía (Influencia del nivel socioeconómico en el bienestar social), Matemáticas (Estudio estadístico relacionando nivel sociocultural y actividad física) e Inglés (La dieta americana a través de los medios); la tercera era ""Mens sana in corpore sano" ¿Acertaron también en esto los griegos?" y se estudio desde Griego (*Mens/corpus*: dos conceptos indisolubles en el plan educativo de la antigüedad clásica) y desde Historia (El estudio del cuerpo y la salud en la etapa contemporánea).

-El proyecto "La impostura en las ciencias y las humanidades" lo coordinaba el profesor de Filosofía, José Francisco Martínez Solano. Su hilo conductor aspiraba a estudiar la relación entre apariencia y realidad en los estudios científicos, tecnológicos y humanísticos en relación con los criterios de verdad, autenticidad y utilidad. Y, en el caso de que sea imposible discernir entre verdadero y falso, la investigación analítica elaborará un catálogo de los intereses económicos o de otra índole que motivan tales imposturas. El proyecto interdisciplinar se estructuraba en cinco partes: la primera se refería al dilema "apariencia y realidad" y se estudiaba desde Filosofía (Affaire social); la segunda se refería

a "las imposturas en la ciencia" y se estudiaba desde Física y Química (Investigadores en la sombra), Biología (Casos de impostura en Biología y Geología), Tecnología (La fusión fría) y Ciencias del Mundo Contemporáneo (que ofertaba dos trabajos: VIH y la determinación del metro); la tercera se refería a "las imposturas en la historia" y se estudiaba desde Historia (América, ¿Un descubrimiento?); la cuarta trataba sobre "las imposturas en el ámbito socioeconómico" y se trabajaba desde Economía (Imposturas de política económica) y Educación Física (Dopaje en el deporte); y la quinta parte se centraba en "imposturas en obras literarias", donde participé desde Lengua castellana y Literatura con el tema de los escritores "negros".

- El proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" será expuesto pormenorizadamente en el apartado 4.3.6.4.1 de este informe, al cual remito al lector para conocer el hilo conductor y las temáticas y asignaturas implicadas.

Tras facilitar tal información sobre los tres proyectos indicados, el coordinador del Bachillerato de Investigación proporcionó a los alumnos un folio donde estos debían apuntar su nombre y apellidos y su elección por orden de preferencia de los tres proyectos ofertados indicando junto a cada uno la temática que deseaban investigar. La asignación del trabajo a cada alumno fue efectuada por Jesús Fernández y Josefina Pérez en atención a las preferencias indicadas y a la disponibilidad de plaza. El reparto de los alumnos debía ser equitativo: de los 31 alumnos que integraban dicho grupo, 10 alumnos debían figurar en cada proyecto, y como el que yo coordinaba fue el más solicitado, resultó, pues, que al proyecto "Cinta de Luz: cine y ciencia para la vida" fueron asignados 11 alumnos, puesto que dos deseaban con vehemencia compartir el trabajo de investigar el mismo tema (El tema del conflicto palestino-Israelí que dependía de la asignatura de Historia y fue asignado a Julia Cárceles Martínez y a Fulgencio Morales Quereda). En la segunda semana de octubre alumnos y profesores reciben información del listado de asignaciones de los alumnos a cada proyecto y asignatura. De dicho listado se desprende la siguiente tendencia: sucede en todos los casos (excepto en el citado trabajo compartido) que todos los trabajos de investigación de los alumnos son individuales y que el profesor de cada asignatura puede decidir estar en uno, en dos o en los tres proyectos.

4.3.6.3. COORDINACIÓN DEL PROFESORADO PARTICIPANTE EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR "CINTA DE LUZ: CINE Y CIENCIA PARA LA VIDA"

4.3.6.3.1. Acuerdos iniciales sobre la planificación de la estructura y el proceso de investigación

El primer acuerdo sobre el diseño de los proyectos interdisciplinares que se ofertaron al alumnado de primer curso del Bachillerato de Investigación del IES "Infante Don Juan Manuel" fue tomado a principios de octubre de 2011 en una reunión vespertina celebrada en la Biblioteca de dicho IES por parte del profesorado implicado en la docencia del grupo en cuestión y del coordinador del Bachillerato de Investigación, Jesús Fernández. El objetivo fue perfilar los tres proyectos interdisciplinares en su título, su hilo conductor y objetivo general, las partes temáticas de las que constaba, las asignaturas que se implicarían en cada uno y el tema específico que cada una de estas ofertarían para los trabajos de investigación de los 31 alumnos participantes. En dicha sesión disponíamos de cañón de vídeo y de ordenador para usar apoyos visuales en la sistematización de las propuestas de quienes, como yo, íbamos a comunicarlos a los compañeros y, por tanto, a ejercer como coordinadores de proyectos. El procedimiento fue el siguiente: cada coordinador pidió el turno de palabra y explicó las características de su proyecto por medio de un PowerPoint. A continuación, los compañeros que habían sido nombrados en cada proyecto intervenían comentando la idoneidad o la desestimación de la propuesta del coordinador en cuanto a criterios tales como si el tema específico que se les había propuesto estaba relacionado con la materia curricular de dicha asignatura en ese nivel educativo a si ellos como profesores se consideraban suficientemente expertos en el asunto para poder llevar a cabo su tutoría. En algunos casos matizaron las propuestas y las modificaron para hacerlas factibles tanto para el docente como para el discente de dicha asignatura implicada en el proyecto común. En esa situación de coloquio también podía suceder que un compañero decidiera no figurar en tal propuesta por motivos fundados o también podía ser que hubiese nuevas adscripciones al proyecto interdisciplinar por parte de asignaturas que ideaban nuevas propuestas adjuntas con argumentos coherentes con el centro de interés de dicho proyecto). En el caso de "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" todos los compañeros estuvieron de acuerdo con los temas que yo había propuesto y además se

añadieron dos nuevos compañeros: Maximino Perea, profesor de Economía, quien propuso estudiar las redes sociales a instancias de un alumno que se lo había pedido a él y que luego fue el autor de dicho trabajo de investigación; el otro profesor fue José Francisco Martínez, profesor de Filosofía, que aportó el tema de las falacias.

Tanto el coordinador del Bachillerato de Investigación como la profesora de Iniciación a la Investigación y yo misma en calidad de coordinadora de dicho proyecto tomamos nota de todas las incidencias aprobadas, las cuales el coordinador del Bachillerato envía al profesorado participante a través de archivo adjunto en correo electrónico, así como también lo recuerda en el comienzo de la siguiente sesión del equipo. Son ellos quienes, tras esta reunión, se reúnen con los alumnos, para informarles de la oferta de proyectos y para recabar las asignaciones que también ellos hacen finalmente. Después de haberse reunido con los alumnos en cuestión y de haber recabado sus preferencias, el coordinador general del Bachillerato de Investigación y la profesora de la asignatura "Iniciación a la Investigación" realizan las asignaciones de alumnos a cada profesor y proyecto y envían al profesorado un nuevo correo electrónico con el listado de asignaciones efectuadas.

A continuación tuvo lugar un seminario en el que como coordinadora del proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" convoqué a todos los profesores implicados en el mismo en una reunión vespertina que se celebró en la Biblioteca del IES a mediados de octubre con el fin de acordar el perfil desglosado de materias, objetivos y contenidos de los trabajos de investigación incardinados al proyecto interdisciplinar y comentar las asignaciones efectuadas. Esta reunión contribuyó a cohesionar los aspectos interdependientes del proyecto y a consolidar la planificación del protocolo de acción tutorial con respecto a los trabajos de investigación de los alumnos y a su interconexión con el protocolo de coordinación del proyecto de investigación previsto. Allí se comentaron estos temas: primero, las características del alumnado asignado a los trabajos de investigación y la importancia de motivarlos en la reunión inicial, sobre todo si se les había atribuido un tema que no era el que habían elegido en primer lugar; segundo, el afianzamiento de las ideas de investigación iniciales con su formulación más precisa y el perfilamiento más acoplando de los objetivos generales, la hipótesis y la metodología; tercero, la propuesta de bibliografía específica para cada trabajo; cuarto, el acuerdo sobre las reuniones tutoriales que se iban a realizar con los alumnos y el

papel que el tutor ejercería en cada una. Se remarcó la idea de la importancia de que el tutor haga una orientación inicial, un seguimiento procesual del trabajo del alumno al que dirige y una revisión final del trabajo redactado, y se informó de que el coordinador del proyecto tiene el deber de controlar que dichas reuniones se lleven a efecto, según la ficha "Seguimiento de acuerdos, revisiones y entregas de los trabajos de investigación y del proyecto interdisciplinar" estipulada desde la coordinación general del Bachillerato de Investigación (Anexo 3.6).

4.3.6.3.2. Seguimiento procesual de la realización de los trabajos de investigación

En febrero de 2012 hubo un nuevo seminario -también vespertino y en la biblioteca del IES- de los docentes implicados en el proyecto interdisciplinar "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" con vistas a comentar el seguimiento procesual de los trabajos de investigación incluidos en el mismo así como los criterios de entrega y valoración final de estos. Si bien al profesorado participante en este proyecto se le exime de 1 hora lectiva semanal por tal motivo, no obstante es muy difícil reservar una hora matinal exclusiva para estos encuentros que, por otro lado, tampoco son sistemáticos. Es por ello que todas las reuniones de los docentes del Bachillerato de Investigación del IES "Infante Don Juan Manuel" son vespertinas.

En este seminario se tomaron los siguientes acuerdos:

1. Calendario de eventos y asuntos implicados:

- Como fecha de entrega de los trabajos de investigación acabados al tutor para que este otorgara su visto bueno se estipuló el 23 de marzo de 2012. Si un alumno incumplía la fecha, el tutor informaría al coordinador de esta incidencia problemática para que resolviera la cuestión a través de una entrevista con el alumno en la cual se le avisaría de que, por este incumplimiento, no solo suspendería la asignatura en cuestión sino también podría suspender la asignatura "Iniciación a la investigación", ya que un criterio vinculante de la misma es su cumplimiento de los plazos de investigación con trabajos adecuados a las demandas tutoriales. Además, estaba estipulado antes que el 9 de diciembre los once alumnos participantes

en el proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" deberían haber entregado a la profesora responsable de "Iniciación a la investigación" un borrador del proyecto interdisciplinar que estaban realizando para que ella advirtiera quien trabajaba diariamente y quien se demoraba y también si los conceptos metodológicos estaban bien formulados. Ya se había estipulado que dicho borrador influyera en la calificación que los alumnos implicados obtendrían en dicha asignatura. En el proyecto que yo coordiné no huno incumplimiento de ningún tipo.

- La fecha de entrega de los trabajos al coordinador para su compilación y acabado del proyecto interdisciplinar tendría lugar a finales de marzo y la fecha tope de entrega de la memoria final del proyecto de investigación interdisciplinar en jefatura de Estudios y por triplicado sería el 30 de abril de 2012.

2. Aspectos tipográficos comunes para los trabajos de investigación: número de páginas de cada trabajo, tipo de letra, interlineado, numeración de figuras y tablas.

3. Responsabilidad de la asignatura de "Iniciación a la investigación" para instruir al alumnado en el procedimiento normalizado de redacción de la introducción general y de las conclusiones así como de los objetivos, la metodología y la hipótesis.

4. Responsabilidad del tutor para orientar sobre los aspectos concretos de cada trabajo de investigación relativos a los objetivos específicos y el propósito o cuestión de la investigación que aparecerá en la introducción y a la conformación de las conclusiones según los datos e interpretaciones logradas de modo original por cada alumno.

5. Criterios de valoración tutorial de la calidad de los trabajos y de la responsabilidad y esfuerzo del alumno por realizarlos.

He aquí una serie de indicadores para valorar el proceso de aprendizaje autónomo del alumno en su iniciación a la investigación:

- Capacidad de orden y estructuración de su propio trabajo según lo estipulado para su portafolio en los bloques de "Planificación", "Realización", "Exposición" y "Evaluación".

- Uso eficaz de las orientaciones tutoriales.
- Puntualidad en las entregas de su trabajo.
- Obtención de datos en condiciones correctas.
- Motivación e interés por realizar bien su trabajo.
- Iniciativa para solucionar problemas.
- El tutor ha ejercido como guía y no como impulsor de la investigación.
- Capacidad creativa e innovadora.
- Búsqueda de información apropiada a la investigación en bibliotecas y en páginas Web educativas y su tratamiento eficaz de los contenidos relevantes.
- Uso comunicativo de las TIC en su aprendizaje autónomo.

En cuanto a la valoración del trabajo de investigación acabado, se apuntan los siguientes indicadores:

- Capacidad creativa e innovadora de la investigación.
- Objetivos formulados con claridad.
- Introducción formulada con claridad para identificar la metodología de investigación que va a emplear en el marco teórico adecuado, el cual debe figurar en el currículo de Bachillerato.
- Análisis racional y objetivo de los datos.
- Conexión lógica entre los datos y las conclusiones.
- Capacidad de asumir limitaciones y errores en los datos obtenidos y de valorarlos en las conclusiones con una crítica honesta y sugerencias de mejora.
- Bibliografía final completa y bien citada en el texto.
- Capacidades cognitivas y lingüísticas mostradas en la comprensión de textos: aproximación e identificación de datos; organización comprensiva de ideas; integración y síntesis de ideas; reflexión y valoración de contenidos; transferencia y aplicación de los contenidos. En este sentido importan mucho la capacidad de conexión intertextual y de extracción de ideas lógicas.

- Capacidades cognitivas y lingüísticas mostradas en la redacción de la memoria de investigación: planificación; textualización (coherencia, cohesión, adecuación); revisión y presentación. En este sentido importan

mucho las capacidades de exposición lógica del conjunto de la investigación y de su expresión adecuada (ortografía, vocabulario, sintaxis y maquetación correctas).

4.3.6.3.3. Acuerdos sobre la organización de la exposición de los trabajos de investigación

En mayo de 2012 tuvo lugar en la biblioteca del IES y con horario vespertino un seminario de los docentes en el primer curso del Bachillerato de Investigación con el coordinador general del mismo para concertar la organización del acto de exposición oral de los trabajos de investigación ante tribunal y en vista pública. El coordinador general y la profesora de la asignatura "Iniciación a la Investigación" tomaron nota de todos los acuerdos y, al término de la reunión, los enviaron por correo electrónico a todos los asistentes. He aquí tales acuerdos:

- Fecha y lugar de la exposición pública de los proyectos de investigación interdisciplinar: 16 de mayo de 2012, en el salón de actos y en horario vespertino (17:00).

- Procedimiento de exposición: cada grupo dispone de 30 minutos para exponer su investigación y de 10 minutos para exponer su defensa en respuesta a las preguntas formuladas por el tribunal.

- Criterios de calificación del tribunal:

  - Para juzgar la exposición oral: primero, la exposición equilibrada, ordenada, clara y con lenguaje adecuado (1 punto); segundo, soporte audiovisual (0,5 puntos); dominio del tema y ajuste de las respuestas (0,5 puntos).

  - Para juzgar la memoria escrita: primero, el rigor, la profundidad y el ajuste al tema de los contenidos ofrecidos (1 punto); segundo, la integración humanista de ciencias y letras en el planteamiento, el hilo conductor y las conclusiones (0,7 puntos); aspectos formales como estructura, bibliografía y presentación (0,3 puntos).

- Sorteo del orden de intervención de cada grupo: al grupo del proyecto "Cinta de Luz: cine y ciencia para la vida" le tocó ser el primero en exponer. Después intervendrían el grupo que preparó "La impostura en las ciencias y en las humanidades" y por último el grupo responsable de "Mens sana in corpore sano".

- Sorteo del tribunal de la exposición: una era Josefina Rodríguez Pérez-Patiño por su condición de profesora de la asignatura "Iniciación a la Investigación". Las otras dos debían provenir una de las materias de la rama de Letras y otra de las correspondientes a Ciencias. Estas fueron nombradas por sorteo de un listado de profesores que no imparte docencia a primer curso del Bachillerato de Investigación. Nieves Jiménez Cillero fue la representante de Letras y Magdalena Martínez Boscadas la representante de Ciencias.

Según consta en el anexo 3.5 de este informe, el procedimiento de calificación por parte de dicho tribunal evaluador atribuiría un 20% a la exposición oral y otro 20% a la memoria del proyecto de investigación interdisciplinar de la nota final obtenida por cada grupo de alumnos, pues el coordinador y el equipo de profesores participantes son los que encargados de dictar el 60% restante de la nota final en función del proceso de trabajo del alumno en tutorías individuales y en seminarios de coordinación como en función de la memoria lograda en cada trabajo de investigación individual y en su contribución colectiva.

4.3.6.3.4. Acuerdos sobre la evaluación de los trabajos de investigación y de su exposición pública y valoración de la investigación efectuada y de su didáctica

El seminario que, en calidad de coordinadora del proyecto interdisciplinar "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida", convoqué para que todos los profesores que habíamos dirigido los trabajos de investigación de dicho proyecto dictamináramos la calificación final del equipo de trabajo de los once alumnos implicados sucedió en mayo antes de que aconteciera la exposición oral de los proyectos de investigación. En la biblioteca y en horario vespertino nos reunimos los siguientes profesores: el coordinador del Bachillerato de Investigación, la profesora de la asignatura Iniciación a la Investigación", los profesores que habían ejercido como tutores de los trabajos de

investigación de los alumnos incluidos en el citado proyecto interdisciplinar y yo como coordinadora del mismo.

Este seminario fue en realidad una sesión de evaluación: pregunté a los tutores la nota que merecían sus alumnos tutelados por su trabajo de investigación en el conjunto del proceso y en los resultados y lo fui anotando en un acta de evaluación que contenía los nombres y apellidos de todos los alumnos implicados en dicho proyecto. Finalmente se sumaban todas las notas individuales y se dividía por el número de alumnos (11) para obtener la nota media que recibieron todos los alumnos dedicados a este proyecto. Como coordinadora de tal grupo firmé el acta de evaluación, la introduje en sobre cerrado y la entregué después al director del IES.

Este seminario de evaluación discurrió sin incidencias, pues todo el mundo sabía con certeza la nota que emitía para su alumno tutelado. Las notas se indicaban de 0 a 10. La nota media que obtuvieron fue 9,4.

En cuanto a la recapitulación final sobre el proceso y los resultados de los diversos proyectos interdisciplinares, hubo un seminario a finales de junio de 2012, en la Biblioteca del IES y en horario matinal -ya que las clases habían acabado- al que acudimos todos los profesores participantes en los proyectos de investigación interdisciplinar de primer curso del Bachillerato de Investigación, además del coordinador general de este programa experimental y la profesora responsable de la asignatura "Iniciación a la Investigación". Cada profesor opinó libremente sobre el proceso y los resultados de la experiencia educativa realizado en cuanto a los aspectos logrados y los problemas acaecidos en la planificación, la realización, la exposición y la evaluación de los proyectos acabados. Las reflexiones fueron muy positivas en general, incluso las críticas fueron muy constructivistas con vistas a mejorar el procedimiento curricular en ediciones futuras de dicho programa experimental.

Por mi parte, dado que, por ser yo la tutora de primer curso de Bachillerato de Investigación, en la última clase con los alumnos y tras haber recibido estos sus calificaciones finales les había preguntado qué les había parecido la experiencia y si pensaban continuar en el programa el año siguiente y me sorprendió que, si bien en general a todos les gustó mucho, sin embargo 4 personas levantaron la mano diciendo

que se lo dejaban, decidí comentar este hecho con todo el profesorado en la recapitulación final. Les comenté que los cuatro alumnos que pensaban abandonar este programa experimental siempre habían tenido resultados académicos sobresalientes y que los motivos que adujeron merecían nuestra reflexión: ellos pensaban que podrían obtener las mismas calificaciones en un Bachillerato normal donde se les exige mucho menos esfuerzo, ya que habían apreciado que este programa experimental no les suponía ningún extra para sus calificaciones en particular (no se les podía sumar ninguno de los 4 puntos que obtuvieron como grupo, ya que estos alumnos tenían matrícula de honor en casi todas las asignaturas). Alguno comentó que sentía pánico ante el hecho de tener que volver a exponer su trabajo en un acto público en el salón de actos. Otros argumentaron que el Bachillerato de Investigación tiene unas asignaturas muya acotadas y las que ofrecían en segundo curso no se correspondían con sus intereses futuros.

También explique al profesorado reunido en tal sesión recapitular que, como tutora del grupo, en mis reuniones con los padres había recibido de estos la queja de que sus hijos tenían una carga de trabajo excesiva en este programa experimental y que el horario lectivo para ellos era difícil de sobrellevar, pues todos los días tenían 7 horas lectivas (entran a las 8:15 y salen a las 15:25), en total 4 horas semanales más que sus compañeros para poder asistir a la asignatura de Iniciación a la Investigación, que no figura en el programa normal de Bachillerato.

Y por último consideré que este procedimiento de obtención de calificación final en promedio del proyecto de investigación y el de la asignación de los 4 puntos obtenidos como una añadidura a las calificaciones finales de junio no es del todo justo en la valoración, ya que favorece a los que menos han trabajado y perjudica a los más esforzados y brillantes en su rendimiento intelectual. De hecho, ello ha generado problemas posteriores, pues buena parte de los mejores alumnos de primer curso del Bachillerato de Investigación han abandonado el programa experimental y en el curso 2012-2013 han decidido cursar un Bachillerato normal. Este es, por tanto, uno de los temas pendientes de revisión para el curso 2013-2014.

4.3.6.4. COORDINACIÓN DEL ALUMNADO PARTICIPANTE EN EL PROYECTO "CINTA DE LUZ: CINE Y CIENCIA PARA LA VIDA"

4.3.6.4.1. Información sobre las características y el proceso del proyecto interdisciplinar y sobre los trabajos de investigación integrados

En la fase de planificación, y tras la reunión previa con el coordinador general del Bachillerato de Investigación que les había informado sobre la oferta de los tres proyectos interdisciplinares y sus características y tras la decisión de elegir el proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" y que le fuera asignado uno de sus trabajos disciplinares integrados en el mismo en la clase de Iniciación a la Investigación, los once alumnos que participaban en este proyecto asistieron a un seminario en el que, como coordinadora de dicho proyecto, les informé sobre los acuerdos adoptados con el profesorado que ejercería como tutor en el mismo en cuanto a la delimitación de materias, objetivos y contenidos de los trabajos de investigación que les habían sido asignados. Dicha reunión tuvo lugar en el aula de estos alumnos durante dos recreos de media hora en el mes de octubre.

Expliqué a estos once alumnos el sentido del título del proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" contenido en la formulación de su hilo conductor (emplear el estudio para combatir el problema de la manipulación que las grandes pantallas –el cine y otros medios audiovisuales- ejercen sobre la sociedad) con la intención de motivarlos por su investigación debido a su indudable importancia social y a las capacidades críticas e intereses de afirmación personal y desalienada que los jóvenes ya detentan a la edad de 16 años. También incidí en el hecho de que este no era un asunto individual sino un trabajo de equipo porque entre todos iban a construir diversas facetas de un proyecto de investigación común que se reunirá en una memoria conjunta con formato de libro, la cual será evaluada por un tribunal que también juzgará la exposición de la misma por parte de todos los miembros que integran dicho equipo.

Finalmente, les pedí que empezaran a confeccionar su portafolio de investigación, el cual llevarán a todas las tutorías con los profesores que dirigirían sus trabajos de investigación individual y a todas las reuniones de coordinación del proyecto interdisciplinar. Les proporcione un guión del portafolio de investigación del alumno

subdividido en los bloques de trabajo "Planificación", "Realización", "Exposición" y "Evaluación" (Anexo 3.6), en el cual deberían tomar nota de los asesoramientos del profesorado suministrado en tutorías y seminarios así como, sobre todo, de sus propios hallazgos, dudas, cuestiones, materiales trabajados, etc., durante el proceso de investigación y redacción del trabajo individual y colectivo del estudiante, y en previsión de su exposición y defensa ante el tribunal. También debería hacer acopio en él de toda la información institucional (protocolo y calendario de actuaciones y sistema de evaluación) que les concernía. Y cómo, no, dado que se trata de un "portafolio" y no de un simple "cuaderno de trabajo", les expliqué la importancia que tenía el que fueran escribiendo en él las observaciones que estimasen oportunas sobre sus aprendizajes logrados y sobre sus problemas o errores y formas de solucionarlos, pues su autoevaluación en el proceso de planificación, realización y exposición de su trabajo individual y conjunto iba a ser fundamental lograr capacidades excelentes en el estudio.

Por tanto, empezaron por confeccionar la sección "Planificación" de su portafolio de investigación, en la cual albergaron, además de sus trabajos, todos los aspectos tratados en los seminarios y tutorías de dicho bloque de trabajo. En consecuencia, incluyeron allí datos sobre mi explicación inicial en este seminario sobre estos asuntos: el hilo conductor del proyecto y su motivación; los fundamentos didácticos del proyecto (objetivos, problema e hipótesis, trabajos temáticos de cada disciplina implicada y competencias que se requieren para su realización); el cronograma de reuniones para el seguimiento del trabajo de investigación a través de tutorías de apoyo a las que acudirán con su portafolio de investigación; y el sistema de evaluación final tras la exposición y defensa de su trabajo investigador ante el tribunal.

Les comenté la actualidad de cada uno de los temas de investigación que tenían asignados: desde Física y Química, Enrique Gómez Imbernón estudiaría las investigaciones que realizó el matrimonio Curie y sus efectos actuales y lo contrastaría con la imagen sociohistórica que han ofrecido de ellos el cine y otros medios audiovisuales. Desde Inglés, Inmaculada Fernández Albert cuestionaría si el cine y los medios audiovisuales en general han hecho justicia a la realidad biográfica de William Shakespeare a través de un tratamiento verosímil de su misteriosa vida y de su obra genial así como de circunstancias que las envolvieron. Desde Lengua castellana y Literatura, Germán Sánchez Arce indagaría en la vida licenciosa y en la obra

descomunal de Lope de vega a través de estudios científicos y de textos escogidos para contrastarlos después con versiones cinematográficas respetuosas o irreverentes y comerciales y sacar conclusiones críticas de ello. Desde Griego, Laura de Lara Gil se centraría en estudiar las versiones cinematográficas de las versiones homéricas. Desde Latín, Ramón Romero Hernández contrastaría diversos documentos históricos y cinematográficos en torno a la figura de Julio César. Desde Historia, Julia Cárceles Martínez y Fulgencio Morales Quereda tratarían el conflicto palestino-israelí en sus acontecimientos relevantes, sus causas y consecuencias, y contrastarían esta información con la visión que dan de ello las pantallas televisivas. Desde Tecnología, Miguel Ballesteros Herráiz estudiaría la manipulación que los medios de comunicación social han efectuado sobre dos desastres nucleares: Chernóbil y Fukushima. Desde Biología, Mª del Mar Aracil Cayuela indagaría en el tema de las dietas "milagrosas" para adelgazar y en la influencia nociva y manipuladora que el cine y otros medios audiovisuales han ejercido sobre las personas en este sentido. Desde Economía, Pablo López Pellicer entraría en el preocupante asunto de las redes sociales y, tras su estudio sistemático y el visionado de la película "La red", escrutaría su influencia en la mentalidad actual. Por último, desde Filosofía, Álvaro García Ródenas se formaría en el conocimiento de los tipos de falacias para estudiar a continuación cómo la publicidad las emplea para suplantar la verdad.

4.3.6.4.2. Orientaciones y seguimiento procesual de la realización del proyecto interdisciplinar y de los trabajos de investigación integrados

En marzo de 2012, para culminar el bloque de trabajo de la realización del proyecto, hubo un nuevo seminario donde, como coordinadora del proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" me reuní con los 11 alumnos participantes en el mismo para orientarlos sobre la conjunción de sus trabajos individuales en el volumen colectivo del proyecto interdisciplinar y sobre la redacción de las partes comunes de acuerdo con los consejos metodológicos iniciales: la introducción donde figurarían los objetivos y el propósito de la investigación, las conclusiones finales del proyecto, los paratextos (índice, anexos, bibliografía; portada; ilustraciones, gráficos y tablas) y la edición correcta del texto del documento, así como la revisión del texto, su impresión y encuadernación.

Ya que estos alumnos tienen una jornada de estudios en el IES muy intensa (de 8:15 a 15:25 h.), decidí que las reuniones presenciales con ellos fueran durante los recreos de media hora. Y que además utilizaran el correo electrónico para mantener contacto sobre la evolución del trabajo y sus incidencias y necesidades. Así que este seminario fue repartido en dos recreos y se ubicó en la clase de los alumnos.

En el primer recreo, los alumnos me comunicaron quién era el coordinador que ellos habían elegido para su trabajo en equipo. Fue elegida Mª del Mar Aracil Cayuela. También nombraron a Germán Sánchez Arce como subcoordinador. Les informé sobre el enunciado y el contenido de las partes comunes del trabajo que le otorgan entidad unificada y encargé al coordinador el reparto de elaboración del trabajo correspondiente a dichas partes. Al día siguiente, Mª del Mar Cayuela me entregó por escrito en clase de Lengua la hoja con los repartos de responsabilidades. Así se agilizaba la consulta especializada por parte de la profesora y su discernimiento de los méritos del trabajo final y se descargaba a los coordinadores de trabajo coordinador. Entre otros oficios, Inmaculada Fernández se encargó de la metodología y su cronograma, Miguel Ballesteros de la maquetación de la portada y del PowerPoint, Germán Sánchez del índice, Ramón Romera del "abstract", Mª del Mar recopiló toda la bibliografía de sus compañeros con el programa "zotero" en el que habían sido instruidos por la profesora de la asignatura "Iniciación a la Investigación", y Álvaro Rodenas ayudó a Miguel Ballesteros en la maquetación del PowerPoint. En cuanto a la introducción y las conclusiones se acordó que serían redactadas entre todos con mi orientación y supervisión como persona experta en las ideas rectoras del proyecto interdisciplinar tocantes a los objetivos generales, la hipótesis y el problema de investigación global.

Finalmente, convine con ellos que me entregaran la redacción de la memoria conjunta del proyecto el 16 de abril. Así podría revisársela concienzudamente y ellos podrían reformar lo que fuera necesario antes de entregarla finalmente encuadernada y por triplicado el 30 de abril en Jefatura de Estudios.

4.3.6.4.3. Preparación de la exposición del proyecto de investigación

En abril volví a reunirme con el equipo de alumnos del proyecto interdisciplinar para informarles acerca de la organización del acto de su exposición pública y de las tareas que debían realizar para llevarlo a buen término. Les avisé de que tenían que volver a ponerse en contacto con sus tutores a los que debían presentarles un resumen de su trabajo donde se recogiera lo esencial y que no excediera los tres minutos de exposición oral por parte de cada alumno. Les comenté que cada uno tendría a su cargo cuatro diapositivas en la exposición del PowerPoint y que, una vez que el tutor diera el visto bueno al resumen y a las diapositivas del soporte audiovisual, entonces ensayarían conmigo todo el trabajo conjunto por las tardes.

Así que, con posterioridad a dicho seminario, dediqué el tiempo necesario para ensayar con ellos la exposición del trabajo interdisciplinar completo en el salón de actos del IES y con medios informáticos, en horario vespertino. Fueron 3 sesiones en total y cada una duró 2 horas aproximadamente. Yo les daba consejos sobre la kinésica (emplear gestos elocuentes y asertivos, mirar al tribunal mientras se habla) la proxémica (el vestuario idóneo) y la calidad de su discurso verbal (uso expresivo de las palabras clave y de los silencios, evitar las muletillas, interacción con el PowerPoint para explicarlo y no para leerlo, cuidar los conectores para realce de la lógica y de la cortesía, etc.). Pude comprobar entonces que el hecho de que preparen y expongan en grupo su trabajo conjunto les ayuda a controlar los nervios y a cohesionar la experiencia grupal. En este sentido, fue muy importante el que, por mi parte, les transmitiera confianza en sí mismos y que también valorara los aspectos positivos de su contribución sin humillarlos en ningún momento por cualesquiera que fueran sus fallos.

La experiencia real de la sesión pública de la exposición en el Salón de Actos demostró que las condiciones institucionales establecidas por el coordinador del Bachillerato de Investigación de este IES para el tiempo de exposición de cada proyecto interdisciplinar (30 minutos) y el de su discusión ante el tribunal (10 minutos) (Anexo 3.5) eran demasiado estrictas, pues lo cierto fue que, al tratarse de 11 alumnos en el caso de "Cinta de Luz: cine y ciencia para la vida", su exposición duró 40 minutos y el de la defensa ante el tribunal ocupó 15 minutos, aún cuando los participantes se atuvieron a las normas exigidas (3 minutos de exposición por persona) y respondieron con rapidez a las cuestiones del tribunal, ya que en este tipo de eventos hay que dejar, además, margen suficiente para la disposición adecuada de los sujetos y de los medios. De todas formas, finalmente el evento se atuvo al tiempo previsto

(3 horas de duración, de 17:00 a 20:00), con la intervención de los tres equipos de investigación y las consabidas palabras de apertura y cierre del evento por parte del coordinador del Bachillerato de Investigación ante padres, alumnos, profesores, e incluso personal interesado de la Consejería de Educación de la Región de Murcia.

4.3.6.5. ORIENTACIÓN Y SEGUIMIENTO TUTORIAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN INTERTEXTUAL CINE-LITERATURA "LOPE DE VEGA, EL MONSTRUO DE LA NATURALEZA"

4.3.6.5.1. Orientación sobre la planificación del trabajo de investigación

La tutoría inicial que dediqué a Germán Sánchez Arce, el alumno que me había sido asignado para guiarle y hacer un seguimiento de su proceso de planificación, realización, exposición y evaluación, fue desarrollada en el aula de referencia de primer curso de Bachillerato durante dos recreos del mes de noviembre de 2011. Allí concertamos el título definitivo del trabajo –"Lope de Vega, el monstruo de la naturaleza"- y le expliqué en qué consistía su trabajo de investigación y lo que tenía que hacer al respecto, así como también le proporcioné organizadores previos que le sirvieran para su trabajo autónomo posterior.

Al igual que en las propuestas de intervención didáctica efectuadas en segundo ciclo de Educación Primaria y en primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que han sido recogidas en esta sección de desarrollo de la investigación de esta tesis doctoral, el trabajo que tenía asignado este alumno asignado a mi persona por la asignatura de Lengua castellana y Literatura también respondía al propósito de establecer una conexión intertextual entre cine y literatura, si bien en este caso de Bachillerato el aprendizaje del alumno no iba a ser guiado día a día mediante las clases habituales de esta materia ni con múltiples organizadores previos para cada tarea menor, sino que fue guiado puntualmente mediante tutorías orientativas para la iniciación, el seguimiento y la revisión de su trabajo autónomo donde él tendría la responsabilidad personal de asimilar los contados estratégicos de su trabajo y de dar cuenta de su rendimiento en los distintos bloques de trabajo de mismo con el apoyo de su portafolio de la investigación.

Ya que el verdadero aprendizaje basado en competencias se afianza a través de experiencias educativas donde existe una auténtica transferencia de conocimientos hacia el mundo cotidiano del estudiante, me interesó en todo momento dialogar con Germán Arce acerca de los fundamentos metodológicos concretos de su trabajo de investigación: el problema sociocultural que abordaba de modo individual con un sentido crítico ligado a la voluntad general del proyecto interdisciplinar y la hipótesis y los objetivos que pretendía trabajar en su indagación particular entre textos provenientes del mundo literario y del cinematográfico. Era muy importante motivarlo haciéndole ver que su trabajo era original y novedoso, pues no existían hasta el momento estudios específicos que conectaran la vida y obra de Lope relatada por los estudiosos de la literatura con aquellas versiones cinematográficos donde su personaje y legado han sido difundidos en la sociedad actual en el sentido mismo que él iba a tratar, a saber: extraer conclusiones críticas probadas con rigor documental, con razonamientos lógicos y con pruebas evidentes sobre la veracidad o falsabilidad de la narración contenida en el guión de la reciente coproducción fílmica hispano-brasileña titulada *Lope* (2010) con respecto a las complejas informaciones históricas que iba a rastrear en estudios muy valiosos de prestigiosos hispanistas sobre su biografía, especialmente en lo tocante a la correlación exacta de conocimientos y al grado de verosimilitud con que la versión fílmica trataba las circunstancias conjeturales de su biografía. También era importante que en dicha motivación interviniese la conciencia de que la metodología que iba a emplear en esta investigación individual no era un experimento aislado sino que le iba a servir como entrenamiento inicial en procedimientos cognitivos que serían muy beneficiosos para la excelencia académica que podría desempeñar en sus estudios superiores de carácter universitario.

Con todo ello, quería que desde esa tutoría inicial rindiéramos cuenta a tres propósitos fundamentales del programa de experimental del Bachillerato de Investigación: primero, que el trabajo que iban a realizar debía ser "inédito"; segundo, que dicho trabajo debía promover la cognición crítica del alumno; tercero, que el proceso metodológico que iba a seguir le sería muy útil para adquirir y consolidar competencias que necesitaría emplear en su posterior formación universitaria.

En esta tutoría inicial proporcioné a Germán un dossier formativo con tres organizadores previos para ayudarle en su estudio (Anexo 3.7): primero, la orientación sobre las bases metodológicas de su trabajo de investigación, que en este caso querían

adherirse a las enseñanzas que todos los alumnos de este curso recibían en la asignatura "Iniciación a la investigación"; segundo, la orientación sobre el proceso y la estructura genérica del trabajo de investigación intertextual, donde explicaba, paso a paso, las tareas que debía efectuar y la finalidad de cada una así como las partes que conformarían su trabajo en coherencia con su integración posterior en el proyecto interdisciplinar; tercero, la orientación bibliográfica sobre documentos impresos que podían encontrar en bibliotecas cercanas a su domicilio y pedir en préstamo para facilitar su consulta atenta o sobre portales de hispanismo donde encontraría numerosos documentos digitales para el mismo fin. Junto a cada obra recomendada le añadí datos para acceder a la misma e información sobre su calidad científica y su utilidad específica para su trabajo investigador. El hecho de que dispusiera en la reunión inicial de este organizador le fue muy provechoso para rentabilizar las acciones didácticas de esta tutoría.

Además, le recomendé que leyera dos dramas de Lope, uno trágico (*El caballero de Olmedo*) y otro cómico (*El perro del hortelano*), a fin de conocer -y disfrutar- por sí mismo la obra de Lope y formarse una opinión personal sobre su arte y su personalidad. También le recomendé que viera tres películas sobre Lope de Vega y su tiempo: *Alatriste,* dirigida por Agustín Díaz Yanes, le acercaría al ambiente del Barroco español. *El perro del hortelano*, dirigida por Pilar Miró, le acercaría a la dicción teatral del verso lopesco en sus dramas y a la apreciación en vivo de las ingeniosas peripecias de su trama desde la versión cinematográfica más respetuosa y lograda que se ha hecho sobre una obra de su autor, la cual podía comparar con el texto correspondiente que estaba leyendo a la par, y disfrutar así, con este talento doble, la agudeza conceptista de su pensamiento, pues, como bien disciernen Pujals y Romea en su análisis de dicha película, "Pilar Miró ha captado a la perfección la modernidad de la obra de Lope y la ruptura estilística que supusieron los cambios que introdujo un literato *representativo* de aquella época, a quien también gustaba de hacerse entender por su público y a quien el afán de buscar nuevas fórmulas artísticas le llevó a rechazar las reglas de la preceptiva clásica" (Pujals y Romea, 2001, p. 121). La tercera película es *Lope*, dirigida por Andrucha Waddington, donde esperaba que fuese el propio alumno quien, por el contraste entre su argumento y los datos suministrados por los estudiosos de Lope, cuántos errores históricos y de verosimilitud habían cometido los hacedores de esta versión mediocre y comercial de las encrucijadas de su vida.

Uno de los aspectos ineludibles de esta tutoría inicial fue encomendar al alumno que confeccionara su portafolio de la investigación conforme a las indicaciones que le di entonces y que aparecen reseñadas en el anexo 3.11 de este informe. La tutoría inicial era una de las actividades que debía tener presentes en el bloque denominado "Planificación" de su trabajo investigador. Allí, entre otros asesoramientos y decisiones, debería recoger mis asesoramientos sobre los aspectos que acabo de explicar y sobre el calendario de encuentros tutoriales. Este calendario atendía a las tres tutorías de seguimiento que se realizarían mensualmente (la primera en diciembre de 2011, y las dos restantes en enero y en febrero de 2012 respectivamente) y a la de revisión final del trabajo acabado (en marzo de 2012).

Como era el primer trabajo de investigación de este alumno, decidí que, entre esta reunión inicial y la primera de seguimiento del trabajo de redacción del texto con la bibliografía correspondiente en el mes de diciembre, hubiera un entrenamiento gradual en la escritura de aquellos elementos metodológicos específicos que pasarían a formar parte de la introducción del trabajo, como son el propósito y los objetivos de la investigación. Por tanto, le encargué el siguiente trabajo intermedio que sería resuelto por vía informática: disponía de una semana para redactar y entregarme por vía de correo electrónico su redacción del propósito de la investigación y de los objetivos específicos a fin de que yo los revisará y le devolviera mis correcciones por la misma vía digital. Y para el resto de las sesiones de seguimiento, le insté a que acudiera a las mismas con su portafolio en el que me mostraría sus avances en el bloque de "Realización" de la investigación.

4.3.6.5.2. Seguimiento procesual de la realización del trabajo de investigación

En las tutorías de seguimiento del trabajo investigador sobre cine y literatura que iba realizando Germán Sánchez Arce, este alumno acudía con su portafolio y me mostraba los borradores de sus progresos sobre el trabajo planificado, empezando por el índice de los contenidos concretos que podría tener su trabajo para consultarme si estaba bien encajado o debía rectificarlo, siguiendo por su hallazgo de libros y artículos para profundizar en el tema de estudio, sobre los cuales me comentaba la utilidad específica que encontraba en ellos y me preguntaba si la ficha bibliográfica que estaba conformando para cada uno de ellos con información relevante sobre el caso y citas de

interés iba por buen camino, y acabando por la estimación de conclusiones provisionales derivadas del contraste argumental entre su revisión de tales fuentes eruditas y las películas sobre Lope que había visto y analizado, así como consultas lingüísticas para la redacción adecuada de cada apartado del trabajo, ya que era la primera vez que realizaba un escrito académico libre de este calibre. Todo ello sucedió en un clima de diálogo constructivo y respetuoso donde mi función no era guiarlo con coerciones sino que, muy al contrario, yo pretendía encauzar su aprendizaje en función de su realidad, es decir, contando con sus problemas y sus iniciativas, pues de esto se nutre la auténtica investigación, que siempre está en borrador hasta que no llegan las conclusiones finales y su verificación por expertos. En su portafolio él había anotado sus dudas, sus dificultades y sus ideas creativas y reflexivas sobre el asunto que investigaba y de esta fuente didáctica autónoma bebí para no solo para advertir fallos en su obra investigadora a fin de subsanarlos sino también para apoyar al alumno en su independencia de criterio y en su responsabilidad para asumir riesgos por exponer sus ideas personales de voluntad científica.

En la primera reunión de seguimiento, una vez corregidos los objetivos específicos y el propósito de su investigación que me había suministrado antes por vía electrónica, concerté con Germán Sánchez los epígrafes concretos en los que se iba a dividir la redacción de su trabajo. Me comunicó, además, que él había encontrado otros documentos (libros y páginas Web) donde poder hallar más información sobre el tema. Me pareció muy interesante esta iniciativa, pues consideré que cuantas más fuentes manejara y cuanto más leyera sobre el tema mejor. Activaría las facultades conectivas de su conocimiento. Uno de los fines de estos trabajos de investigación es que los alumnos desarrollen un criterio propio reflexivo y crítico, que sepan analizar cuándo están ante una información de escaso valor o incluso subjetiva y falsa y cuándo la información es veraz. Para ello, estuvimos hablando de que hay críticos literarios que son verdaderas eminencias sobre el tema lopesco y cuyas obras son obras de referencia fundamental al respecto y que, por consiguiente, sus opiniones iban a ser muy valiosas para encauzar la investigación de este alumno en su mayor grado de excelencia (dar cuenta de la verdad), muy al contrario de lo que se pueda encontrar en las páginas Web que suelen frecuentar los alumnos de este y otros IES para hacer sus trabajos con el ejercicio simple y fraudulento del "copia y pega" de contenidos muy sintéticos e indocumentados, como ocurre, por ejemplo, en "El rincón del vago". Así pues, lo animé para que investigara

por su cuenta con el reto de contrastar fuentes documentadas en búsqueda de la verdad, y que debía mostrarme todos aquellos materiales que fuera encontrando en la siguiente tutoría.

En la segunda reunión de seguimiento tutorial, también realizada durante recreos y en el aula de primer curso de Bachillerato de Investigación, este alumno trajo ya escrito un pequeño borrador con sus resúmenes de las lecturas y análisis efectuados y lo que llevaba redactado de cara a la memoria del trabajo. En esta reunión pude comprobar que le sería muy difícil ajustarse al límite de páginas establecido por alumno (10 páginas) debido a la magnitud del trabajo y a los ríos de tinta que se han vertido en torno a la figura de Lope de Vega.

En la última sesión de seguimiento tutorial realizada en las mismas condiciones espacio-temporales que las precedentes, el alumno tenía su trabajo ya prácticamente redactado con todos los epígrafes que habíamos acordado y, efectivamente, su memoria se excedía en el número de páginas requeridas, aunque él ya había resumido el texto en todos aquellos aspectos que le había sido posible. Le pedí que me enviara el trabajo ya terminado por correo electrónico. Tras finalizar esta reunión final del seguimiento tutorial, me dirigí al coordinador del Bachillerato de Investigación para comunicarle que el alumno a quien dirigía le era imposible resumir más su trabajo y si era posible hacer una excepción. Esta incidencia también fue comunicada a la profesora de la asignatura "Iniciación a la investigación" (que presidiría el tribunal que enjuiciaría la exposición y la memoria del proyecto interdisciplinar en el que se incluiría el trabajo de este alumno).

En cuanto a la tutoría destinada a la revisión del trabajo de investigación completo, el alumno acudió a la misma con su portafolio y con su trabajo acabado, el cual me había enviado con antelación por correo electrónico para que pudiera supervisarlo antes y así el intercambio de información en dicha tutoría fuera más ágil y efectivo, puesto que yo llegué a la misma con el trabajo corregido y con algunas anotaciones para mejorar su presentación en cuanto al tema de la extensión excedida. Así que en algunos apartados, este alumno tuvo que reducir su redacción. Por lo demás, todo estaba correcto. Yo le indiqué qué tenía que quitar, ya apenas teníamos tiempo y el trabajo final debía de compilarse inmediatamente.

Finalmente, el alumno acudió a una reunión en la que me entregó el trabajo acabado conforme a todos mis requisitos tutoriales y con las rectificaciones pertinentes. Así que le di el visto bueno para que aportara el documento final de su investigación individual al trabajo

conjunto del proyecto interdisciplinar y para que pasara a la fase de exposición pública de su trabajo. Puesto que yo, además de ser su tutora, era la coordinadora del trabajo de investigación, aproveché esta reunión para corregirle también la parte común que él tenía que realizar en el trabajo y propusimos una fecha para comenzar la exposición pública. Además, ya le adelanté que tenía que hacer un resumen de su trabajo para que yo lo viera y que solo dispondría de 3 minutos para exponer. De igual manera, a todos sus compañeros de "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" se les adjudicaban 4 diapositivas para exponer su trabajo de investigación individual.

De estos eventos tutoriales extraje información relevante en mi portafolio concerniente a la valoración del trabajo de este alumno y de mi propia actuación en el tiempo de su planificación y su realización. Después de reflexionar sobre los problemas acaecidos, anoté allí que sería conveniente modificar la formulación institucional del requisito del número exacto de páginas por una orquilla aproximativa entre mínimo y máximo de páginas exigido. También indiqué que el suministro del organizador previo sobre el trabajo "Lope de Vega, el monstruo de la naturaleza" había sido una buena iniciativa tutorial que no impedía el aprendizaje autónomo del alumno, antes bien lo facilitaba hacia la adquisición de buenas destrezas de estudio. Y efectos positivos tuvo igualmente el hecho de implicar significativamente al alumno en los objetivos y estrategias del trabajo, pues así atrajo a Lope a su mundo para comprender mejor su realidad circundante y juzgarla con lógica consecuente. Con respecto a las tutorías, precisé que lo ideal sería que se realizaran en una hora exclusiva para ambos, pues suponía esfuerzo y privaciones por ambas partes buscar encuentros en los recreos que, por otra parte, a menudo resultaban insuficientes para satisfacer todas las necesidades tutoriales y por tanto eran prolongados, en alguna ocasión, pidiendo permiso para que el alumno se ausentara en la clase siguiente si yo disponía de hueco en mi horario para ello.

4.3.6.5.3. Orientación sobre la exposición del trabajo de investigación

Las dos últimas tutorías dedicadas a la orientación de Germán Sánchez Arce en su trabajo de investigación se centraron en la preparación de su exposición pública del mismo en compañía de sus compañeros del proyecto interdisciplinar. La primera de ellas sucedió en abril de 2012 durante un recreo. Como ya había adelantado a este alumno el

asesoramiento de lo que debía hacer al respecto en la tutoría de entrega del trabajo finalizado, él llegó a la reunión con su resumen hecho y anotado en la sección de su portafolio dedicada a la exposición del trabajo. El alumno lo había ensayado en casa para contabilizar el tiempo que iba a tardar, pues debía ajustarse a 3 minutos de exposición y ello constaba entre los criterios de evaluación del tribunal. Así que la extensión del documento era la adecuada. Corregí con el su resumen al tiempo que le indicaba las ideas clave en las que debía hacer hincapié y marcamos una fecha para comenzar los ensayos finales, los cuales se realizaron en recreos a principios de mayo. En ellos intenté corregirle todos los tics que este alumno mostraba, puesto que, además de muy trabajador y disciplinado, tenía un carácter inquieto y tímido, y esta era la primera vez que exponía un trabajo académico personal ante un público amplio. También le aconsejé que, en las respuestas al tribunal, procurara siempre ser conciso, claro y congruente con lo preguntado, dado que disponía aproximadamente de medio minuto para ello.

4.3.6.6. COMUNICACIÓN FINAL SOBRE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS Y SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

4.3.6.6.1. Comunicación final sobre las calificaciones obtenidas por los alumnos y sus criterios de evaluación

La calificación final que obtuvieron los once alumnos del proyecto interdisciplinar “Cinta de luz: cine y ciencia para la vida” fue 9,5. Esta resultó de la suma de las calificaciones que el tribunal había otorgado a la memoria del trabajo de investigación (2 puntos como máximo) y a la exposición oral (2 puntos como máximo) y de las que el equipo de profesores tutores del proyecto “Cinta de luz: cine y ciencia para la vida” otorgaron por los trabajos de investigación realizados en sesión de evaluación presidida por mí como coordinadora de dicho proyecto (6 puntos como máximo). Al final, esta nota influiría en las notas de todas las asignaturas cursadas por los alumnos en la medida que la calificación obtenida (10 como máximo) era reconvertida en 4 puntos que se redistribuirían para subir la nota final de cualquiera de estas asignaturas. Como los puntos que obtuvo este grupo de alumnos eran 3,5, finalmente el profesorado decidió redondearlos en cuatro puntos que sirvieron para elevar la calificación final de ciertas asignaturas en cada alumno.

He podido comprobar en las reacciones de los alumnos de primer curso del Bachillerato de Investigación que la estrategia de usar estos 4 puntos para incrementar la puntuación sobre la nota media obtenida posteriormente en las calificaciones finales de junio genera ciertos problemas, pues como los alumnos de excelencia no necesitan de esos puntos ya que los han alcanzado por sí mismos, buena parte del alumnado excelente de este programa experimental ha decidido abandonarlo en segundo curso, pues no ven recompensado su esfuerzo.

4.3.6.6.2. Difusión final de la obra investigadora de los alumnos (Página Web y Biblioteca del IES)

El equipo directivo del IES "Infante Don Juan Manuel" hizo llegar una copia manuscrita y encuadernada de todos los proyectos de investigación interdisciplinar realizados y evaluados en el curso 2011-2012 a la coordinadora del equipo encargado de la Biblioteca del centro, Caridad Miralles Alcobas, para que esta lo archivara junto a otros trabajos de investigación interdisciplinar realizados en ediciones anteriores del Bachillerato de Investigación de dicho IES. Así pues, del volumen "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" queda constancia impresa en tal Biblioteca para la consulta de lectores interesados en el tema.

De la exposición pública de tales proyectos culminados en el mencionado curso académico hubo noticia continuada en la gran pantalla televisiva que hay en la entrada de este IES así como en la página Web del mismo, cuyo responsable era en aquel curso Maximino Perea, profesor de Economía que también impartió docencia en primer curso del Bachillerato de Investigación y que fue tutor de trabajos de investigación en los tres proyectos interdisciplinares desarrollados.

4.3.6.7. CUESTIONARIO FINAL (AUTOEVALUACIÓN DISCENTE)

En junio de 2012, una vez que los alumnos de primer curso de Bachillerato de Investigación habían recibido su calificación final por sus trabajos de investigación y que

también habían realizado los exámenes finales correspondientes a las asignaturas cursadas, como tutora del grupo les pregunté su impresión general sobre el Bachillerato de Investigación y si tenían intención de continuar en el mismo en segundo curso. Ya he comentado anteriormente las incidencias suscitadas en sus respuestas. A continuación, a los once alumnos de que habían participado en el proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" les pasé el cuestionario de autoevaluación (Anexo 3.3) en las capacidades demostradas en la realización individual y cooperativa de los diversos trabajos concernientes al mismo, el cual traducían en sus 40 cuestiones los aspectos fundamentales que caracterizan el perfil educativo de las competencias básicas de acuerdo con la metodología de aprendizaje basado en proyectos que estos alumnos habían asumido en sus investigaciones. Además de las respuestas cuantitativas, los alumnos respondieron libremente en una hoja anexa las razones en las que fundaban sus valoraciones. La recolección de datos y su análisis estadístico (Anexo 3.4) demuestran el gran interés que los alumnos tomaron por realizar bien su contestación y los efectos óptimos de esta investigación en su formación académica y en sus aspiraciones personales.

4.3.7. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS

4.3.7.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL CUESTIONARIO INICIAL

Los resultados del cuestionario inicial constan en el anexo 3.1. Salvo leves diferencias, este cuestionario es semejante al aplicado con alumnado de las etapas precedentes investigadas en esta tesis doctoral, por lo que el rasgo más característico del mismo es la presencia de cuestiones abiertas a respuestas cualitativas de tipo causal, por medio de las cuales fueron rescatadas las preferencias, hábitos y opiniones del alumnado de primer curso de Bachillerato de Investigación en materia de cine y literatura para construir después el plan didáctico de esta investigación. El análisis estadístico descriptivo de sus resultados se expone a continuación. También se exponen las consideraciones interpretativas oportunas para la toma de decisiones didácticas en el aula.

Rellenaron el cuestionario un total de 25 alumnos de primer curso de bachillerato, por lo que la mayoría de los participantes tienen la edad de 16 años, salvo un alumno repetidor que tiene 17 años. Asimismo existe paridad entre el sexo de los participantes, puesto no hay mayor presencia de un sexo que de otro. Tan sólo debemos remarcar que hay 3 chicas más que chicos, una diferencia poco relevante que no consideramos oportuna destacar.

Las cinco primeras preguntas fueron construidas para detectar si el propósito de emplear el cine y la literatura conjuntamente les iba a motivar para trabajar su competencia comunicativa como estrategia inicial para desarrollar a partir de ella el resto de las competencias básicas. Las preguntas 1 y 3 (¿Te gusta ver películas en el Instituto? / ¿Te gusta leer obras clásicas de la literatura en el Instituto?) habían sido formuladas con la finalidad de advertir la motivación de estos jóvenes por los género fílmico y literario. Y en ambos casos los resultados fueron positivos, pues el cine obtuvo una adhesión total (100%) y la literatura le siguió con resultados próximos a la totalidad (96%). La cuestión literaria iba focalizada hacia los clásicos, pues me interesaba saber si la lectura de estos iba a ser aceptada con agrado por estos alumnos de cara a la posibilidad de proponerles trabajos de investigación en este sentido.

Las causas más destacadas que adujeron para justificar su gusto cinéfilo (**Pregunta 1)** eran que implica un "aprendizaje más relajado y diferente" (10 alumnos) y que favorece la "mejor comprensión de los contenidos conceptuales" (9 alumnos). También les atraía el hecho del coloquio posterior en clase ("puedo comentarlas con mis compañeros" respondieron 3 alumnos). Y las causas mayoritarias por las que manifestaron su gusto por la literatura fueron: "nos dan la oportunidad de hacerlo y solo no podría" (6 alumnos), "ayuda a comprender la teoría" (5 alumnos) y "fomenta nuestra cultura" (5 alumnos). En cuanto al 4% que no mostraba gusto por la lectura de los clásicos en el Instituto (solamente un alumno), adujo como causa que "hay cosas más importantes" que aprender allí. Por ello, cabe interpretar el grado de madurez intelectual que detentan estos alumnos que asocian tanto al cine como la literatura a un modo de aprender distinto al academicista (rutinario, estresante y memorístico), pues se asimila la conceptualización con ejemplos metafóricos recibidos en situaciones distendidas y atractivas por su novedad.

La **pregunta 2** rescataba información sobre los hábitos de estudio en clase ligados a la recepción de obras cinematográficas en el aula ("Cuando veis una película en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien"). El contraste con la etapa de Educación Primaria es evidente, pues ya no se dedican a hacer actividades artísticas (dibujos, manualidades, etc.), como se suele hacer con los niños desde una estimulación lúdica de su cognición, sino que se dedican a actividades reflexivas tales como el análisis de la obra (40%), los debates (26%) y los comentarios críticos (23%) principalmente, y dentro de la categoría "otras actividades"(3%) encontramos tres subcategorías: ejercicios (2), preguntas de comprensión (1) y exámenes (1).

La **pregunta 3** pretende aportar información sobre los gustos lectores de estos alumnos ("¿Te gusta leer obras clásicas en el Instituto?"): 24 alumnos (96%) responden afirmativamente, mientras que 1 alumno responde negativamente (4%). Resulta llamativo que alumnos de estas edades consideren interesante acercarse a los clásicos, pues la generalidad de los jóvenes suelen tener ciertos prejuicios ("son aburridas", "no las entiendo"…) en cuanto a estas obras se refiere. Las razones que dan para ello son las siguientes: 1. Nos dan la oportunidad de hacerlo y yo sólo no podría: 6 alumnos (26%); 2. Ayuda a comprender la teoría: 5 alumnos (21%); 3. Fomenta nuestra cultura: 5 alumnos (21%). El alumno que ha contestado negativamente no indica sus razones. Son, como vemos, estudiantes que desean formarse, con curiosidad por conocer qué se escribió en épocas pretéritas.

A la **pregunta 4** ("Cuando leéis un cuento en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien"), las opciones que dimos fueron las siguientes y arrojaron estos porcentajes: 1. Análisis de la obra: 23 alumnos (49%); 2. Comentarios críticos: 14 alumnos (29%); 3. Debates: 6 alumnos (12%); 4. Otros: 5 alumnos (10%). No hay diferencia entre las actividades realizadas después de ver una película y leer obras clásicas, en ambos casos el análisis de la obra, los comentarios críticos y los debates serían las actividades más frecuentes. La única diferencia es que después de ver una película suelen ser más frecuentes los debates, mientras que después de leer obras clásicas es más común la realización de comentarios críticos.

Con respecto a la **pregunta 5** ("¿Te gustaría comentar con tus compañeros en qué se parece la película vista en clase y un texto literario en clase que guarden relaciones ocultas?"), a todos los alumnos, menos a dos, les gustaría comentar las semejanzas existentes entre una película vista en clase y un texto literario: responden "sí" 23 alumnos (92%) frente a 2 alumnos que responden "no" (8%). Los alumnos que responden negativamente no dan razones de porqué piensan así. En cambio los alumnos que han respondido positivamente aducen como principal motivo que les gusta comentar las semejanzas ocultas entre una película y un texto literario por estas razones: 1. Compartir opiniones les enriquece: 11 alumnos (52%): 2. Mejora las capacidades de comprensión, análisis, expresión y crítica: 3 alumnos (14%); 3. Es una actividad bonita y enriquecedora: 3 alumnos (14%). Estas son las razones que poseen un porcentaje más elevado. Estos alumnos son conscientes, en su mayoría, de que el contraste y el análisis pueden incentivar sus capacidades intelectuales y les ayudarán a ser más competentes no solo en la asignatura de Lengua castellana y Literatura sino en todas las demás.

La **pregunta 6** ("¿Te gustan las películas basadas en clásicos de la literatura?") arroja los siguientes resultados: concretamente 7 alumnos (22%) no están a favor de ver películas basadas en clásicos de la literatura, frente a 18 (78%) que sí lo están. A pesar de la disconformidad del alumnado por ver películas basadas en clásicos de la literatura, sorprende el principal motivo que alegan para ello por la madurez reflexiva de sus respuestas y por la veracidad que exigen a las adaptaciones: "no respetan el argumento y estropean la obra" (3). Por el contrario, los alumnos que han respondido positivamente dan múltiples razones al respecto. Las más destacadas son: 1. porque facilitan la comprensión (4); 2. Me gusta la literatura (3); 3. Reflejan cosas que he aprendido (2). Desprecian las versiones cinematográficas de los clásicos porque consideran que no son fieles a los mismos y que se les va a dar una visión sesgada de la realidad. Sin embargo, la mayoría es consciente de que estas versiones ayudan a la comprensión de la obra clásica y pueden interpretarse como un instrumento o apoyo para su conocimiento y divulgación.

La **pregunta 7** intenta recabar información sobre los gustos y preferencias cinematográficas que tienen estos alumnos (**"**¿Qué tipo de películas son tus preferidas? ¿Por qué? (Marcar solo una opción)"). Para ello les dábamos las siguientes opciones y su contestación arrojó estos resultados: 1. Grabadas en escenarios reales: 16 alumnos

(64%); 2. Dibujos animados: 4 alumnos (16%); 3. De animación virtual 3D: 3 alumnos (12%); 4. Grabadas con imágenes documentales: 2 alumnos (8%). Podemos comprobar cómo sus gustos con respecto a etapas educativas anteriores (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) han cambiado drásticamente. En Educación Primaria se sentían atraídos por la tecnología y les seducían poderosamente las películas filmadas en 3D. En Educación Secundaria Obligatoria buscaban la aventura y el misterio. Ahora, en Bachillerato, desean ver historia que reflejen la realidad circundante, donde puedan verse reflejados.

La **pregunta 8** incide directamente en los argumentos de las películas, las historias que estas cuentan y cuál puede ser la más atractiva para ellos ("¿Qué tipo de argumento te gusta ver en el cine? (Numerar por orden de preferencia"). Las opciones que les mostrábamos para responder eran las siguientes: 1. De aventuras ficticias, 2. De sucesos históricos, 3. De asunto humorístico, 4. De asunto amoroso, 5. De temas de actualidad, 6. De denuncia social y 7. De conflictos bélicos. Las películas que más definida tienen su posición serían la de conflictos bélicos (9 alumnos) y la de asunto humorístico (8 alumnos). De tal manera que las películas de aventuras ficticias serían las más elegidas entre los alumnos. Por el contrario, las películas bélicas serían las que menos gustan.

La **pregunta 9** trata de extraer la misma información que la pregunta anterior pero en lo tocante al mundo de la literatura, es decir, cuando abren un libro, qué tipo de argumento desean encontrarse en él. Las opciones que les dábamos para ello coinciden con las dadas en la pregunta 8: 1. De aventuras ficticias, 2. De sucesos históricos, 3. De denuncia social, 4. De conflictos bélicos, 5. De asunto amoroso, 6.De asunto humorístico y 7. De temas de actualidad. Las aventuras ficticias vuelven a ocupar el primer puesto, asimismo los conflictos bélicos el último. En esta ocasión la posición más definida sería la referente al primer puesto: "aventuras ficticias" (9 alumnos). Así pues, tanto en el cine como en la literatura las aventuras ficticias ocupan el primer puesto y los conflictos bélicos el último. El resto de opciones oscilan. Tanto en cine como en literatura les desagradan profundamente las historias basadas en conflictos bélicos, posiblemente porque piensan que es esta una realidad deplorable, es algo que no quieren ver, ni siquiera en el cine.

La **pregunta 10** ("¿Qué prefieres, el cine o la literatura? ¿Por qué?") aborda una de Los asuntos más espinosas de este cuestionario: ¿Qué les gusta más a nuestros alumnos, leer un libro o ir al cine y ver una película? ¿Qué realidad artística es más seductora para ellos? Sus respuestas nos han dado esta información: 1. Literatura: 12 alumnos (48%); 2. Ambos: 7 alumnos (28%) y 3. Cine: 6 alumnos (24%). Frente a lo que ocurría en etapas educativas anteriores (Educación Primaria y Secundaria), aquí, en este grupo de Bachillerato de Investigación en concreto, la literatura tiene más adeptos, les gusta más leer que visionar una película. De lo que podemos deducir que, en su mayoría, estos alumnos tienen hábito lector, su intertexto lector es rico, a lo largo de los años han descubierto lo apasionante que resulta la lectura de un buen libro. Los alumnos que se han decantado por el cine dan para ello una serie de razones donde una no tiene más peso que la otra, por tanto las incluimos todas: porque "no me gusta leer" (2 alumnos), porque "me emociono más" (2 alumnos) y porque "es más entretenido" (2 alumnos). Además aquellos alumnos que se decantan por la literatura nos indican que, al igual que en la ocasión anterior, las tres opciones más escogidas han obtenido el mismo número de elecciones, por tanto, las citamos todas. Prefieren la literatura porque supone una "relación más íntima con la obra, conecto más con la historia" (3 alumnos), tiene "mayor riqueza expresiva y creativa" (3 alumnos) y porque "me gusta imaginar" (3 alumnos). Por el contrario, de aquellos que no pueden decantarse por una u otra opción y su respuesta ha sido "ambas" tan solo una persona ha ofrecido una justificación de por qué elige ambos y afirma que es porque le aportan cosas diferentes.

Con respecto a la **pregunta 11** ("¿Piensas que las películas y la literatura te ayudan a conocer mejor el mundo donde vives?"), la mayoría de los alumnos (92%) excepto 2 (8%) consideran que las películas y la literatura les ayudan a conocer mejor el mundo en el que viven. De estos dos alumnos que han respondido negativamente, tan sólo un alumno ha ofrecido una justificación de su elección y afirma que el cine y la literatura no le ayudan a conocer mejor el mundo por la "subjetividad del autor". Aquellos alumnos que han respondido afirmativamente consideran que el cine y la literatura les ayudan a conocer mejor el mundo principalmente porque "retratan al mundo mediante historias en diferentes espacios" (13 alumnos). Otras razones que han alegado han sido: 2. Nos enseñan cosas, 3. Realidad y ficción a veces son semejantes.

Con la **pregunta 12** ("¿Te gustan las historias donde se resuelven bien los conflictos entre los personajes?") pretendíamos conocer su preferencia por los finales felices o por los finales que terminan de manera trágica. Los resultados obtenidos han sido los siguientes: A 16 de alumnos (64%) les gustan las historias donde se resuelven los conflictos entre los personajes, no obstante 7 de ellos (36%) no están de acuerdo. Las razones que muestran los alumnos que contestan negativamente han sido diversas y ninguna ha tenido más votos que otra; por tanto, las comentamos todas. A los alumnos no les gustan las historias donde se resuelven bien los conflictos porque "es demasiado esperado" (1 alumno), "dependerá del tipo de historia" (1 alumno), "dan pie a precuelas" (1 alumno), "prefiero los finales pesimistas" (1 alumno), "deja lugar a la imaginación" (1 alumno) y "no siempre sucede así" (1 alumno).

Por el contrario, aquellos que han contestado afirmativamente indican varios motivos para ello, pero el que más adhesión ha obtenido ha sido que prefieren la resolución de conflictos entre los personajes principalmente por el "buen sabor de boca" (11 alumnos). En esto coinciden con alumnos de etapas educativas anteriores que también se decantan por finales felices, desean que los personajes buenos triunfen y reine la justicia. Otros motivos son: 2. Hay justicia y 3. No me gustan las peleas.

La **pregunta 13** recaba información en torno al concepto de justicia, de asistir a un final donde esta triunfe y los protagonistas malvados sean castigados. Este sentimiento en Educación Primaria era muy exacerbado. Concretamente, la pregunta es: "¿Te gusta que en las obras fílmicas y literarias exista un final justo para los personajes?". A excepción de 4 alumnos (7%), a todos los demás les gustan los finales justos para los personajes, es decir, 21 alumnos (83%).

Estos 4 alumnos que han respondido negativamente aducen razones sumamente interesantes: no les gusta que haya un final justo porque prefieren que sean imprevisibles (2 alumnos) y porque el mundo no es justo y el cine y la literatura deberían reflejarlo (2 alumnos). Estos buscan la originalidad y la verosimilitud en el cine. Creen que el cine debe reflejar la realidad incluso en sus elementos más realistas y desagradables. Sin embargo, la inmensa mayoría desea que se haga justicia, al menos en el cine. De ahí que encontremos estos resultados: a los alumnos les gustan los finales

justos para los personajes principalmente porque "hay justicia" (13 alumnos). Otras razones son: 2. Nos emocionan (2 alumnos, 12%) y 3. Nos educan (1 alumno, 7%).

A la **pregunta 14** ("¿Te gustaría investigar de modo personal los protagonistas, los argumentos y los temas de obras literarias y fílmicas?") 17 alumnos responden afirmativamente (68%) y 8 alumnos (32%) responden negativamente. Las respuestas negativas se apoyan en estas razones: 1. No me interesa el tema: 3 alumnos (42%); 2. Dependería de la obra: 3 alumnos (42%); 3. Cada uno puede interpretarlo de manera destinta: 1 alumno (16%). En cambio, a la mayoría de los alumnos sí que les interesa investigar y consideran que el mundo del cine y el de la literatura son apasionantes y les ayudaran a formarse, enriqueciéndolos con las experiencias de otros. Exactamente las razones que dan para ello son: 1. Permite un análisis más profundo y mayor comprensión: 13 alumnos (86%); 2. Puede ser inspirador: 2 alumnos (14%).

Cierra este cuestionario la **pregunta 15** ("¿Te sientes capaz de hacer un trabajo de investigación científica interrelacionando cine y literatura con perspectiva crítica?"). En análisis de las respuestas resultantes muestra que 18 alumnos (75%) se sienten capaces de realizar esta tarea, pero 6 alumnos (25%) contestan negativamente. Ciertamente, cabe interpretar por su trayectoria académica y por sus propias respuestas que están familiarizados con los conceptos que rigen una investigación, que son conscientes de sus capacidades intelectuales cuyas notas los avalan y, además, que los trabajos que les suponen un reto son los que más les motivan. Las razones que dan para ello son las siguientes: a) Los 2 alumnos que han respondido negativamente no creen que sean capaces porque lo ven complicado y consideran que podrían equivocarse o porque les interesan más otros temas de investigación; b) Los que han respondido positivamente entienden que puede ser interesante y productivo (6 alumnos, 43%), que tienen capacidad crítica: suficiente para lograrlo (3 alumnos, 22%), que necesitaría ayuda (2 alumnos, 14%), que dominan bien el tema (1 alumno, 7%), entre otras respuestas.

A fin de cuentas, los resultados de este cuestionario inicial muestran que los alumnos participantes en esta investigación son personas a las que les interesa tanto el cine como la literatura porque tienen una mente abierta a todo conocimiento y son conscientes de que el saber les va a hacer ser mejores personas. Por tanto, estimo muy

favorable su predisposición a realizar un trabajo de investigación interrelacionando cine y literatura con fines humanistas y críticos.

4.3.7.2. RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL CUESTIONARIO FINAL

En el anexo 3.4 están los resultados estadísticos de los datos del cuestionario final destinado a la autoevaluación en competencias básicas que fue aplicado al alumnado de primer curso de Bachillerato, integrantes a su vez del programa bianual "Bachillerato de Investigación" del IES "Infante Don Juan Manuel" de Murcia. Concretamente, participaron 11 alumnos, pues fueron los que se adscribieron al proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" y a los que se les pedía a través de este cuestionario final una autoevaluación sobre las capacidades que habían desarrollado en el ejercicio de los trabajos individuales y cooperativos de tal investigación, en la cual tenía una importancia relevante el hecho de que se les brindara la posibilidad de ofrecer libremente sus reflexiones metacognitivas acerca de las razones que sustentaban las respuestas que habían formulado.

El modelo del cuestionario final sigue una estructura formal y temática próxima al cuestionario final aplicado con el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria del mismo IES en el mismo curso académico (40 cuestiones que demandaban respuesta cerrada" mucho/poco/nada"), cuyo análisis de resultados figura en el anexo 2.5 de este informe. Como en el caso de aquellos, también a estos se les demandaba que activaran su capacidad de abstracción para juzgar por sí mismos la evolución de su aprendizaje a través de cuestiones que traducían, sin necesidad de conceptualizaciones específicas, su autoevaluación en competencias básicas a través de los trabajos de investigación llevados a cabo. Así que lo que también interesa de este cuestionario dirigido a primer curso de Bachillerato es advertir su valoración sobre su propia incorporación cognitiva de las competencias básicas que habían logrado al término de la Educación Secundaria Obligatoria, y tal valoración se deriva de cuestiones adaptadas a los trabajos de planificación, realización, exposición y evaluación ejercidos en su actividad investigadora, a fin de que, juzgando por sí mismos los aprendizajes concretos que han desplegado y afianzado, den respuesta a las mismas sin necesidad de

intelectualizarlas. Por tanto, en vez de formular 8 cuestiones -una para cada una de las competencias básicas- donde apareciera el resumen de sus características que enuncia la LOE, el cuestionario ha cambiado entelequia por realismo al formular 40 cuestiones relacionadas con las capacidades logradas por los alumnos en el ejercicio de los trabajos de investigación individual y cooperativo, asignando un mínimo de 4 cuestiones a cada competencia y un máximo de 19 cuestiones a través de las cualidades permanentes que estas detentan de acuerdo con la metodología basada en proyectos que sustenta tales investigaciones y con la naturaleza temática específica de las mismas. Cabe señalar además que, a diferencia de aquel cuestionario final aplicado a primer ciclo de ESO, en este, además de las modificaciones pertinentes de cada cuestión para adaptarla a la experiencia de aprendizaje efectuada en primer curso del Bachillerato de Investigación, se añadió un cuadrante para que libremente cada alumnos formulara las razones que considerara necesarias para argumentar la respuesta que había dado a cada una de las cuestiones respondidas, ya que los alumnos de este nivel educativo ya poseían la madurez cognitiva suficiente para hacerlo, más aún sabiendo el grado de excelencia que demostraban sus expedientes académicos.

En suma, al igual que en el cuestionario final formulado en primer ciclo de ESO pero con más información cualitativa suministrada por los alumnos, el análisis de resultados que presento a continuación esclarece si estos alumnos son capaces de autoevaluarse en las competencias que han logrado y reforzado significativamente desde sus gustos y acciones estratégicas. En coherencia con tal criterio, este análisis no seguirá el orden de las cuestiones del documento sino que las reunirá en función de su incidencia en cada competencia.

La homología estructural de este cuestionario con el que ha sido aplicado al alumnado de primer ciclo de ESO permite mostrar que, al igual que en aquel caso, también en este la **competencia en comunicación lingüística** es, después de la competencia sistémica "Autonomía personal, iniciativa y espíritu crítico", la que más transita por este cuestionario, ya que está presente en 15 formulaciones del mismo. De acuerdo con las disposiciones de la LOE, es primordial entre las competencias básicas porque concierne al uso del lenguaje como instrumento comunicativo que permite regular las relaciones humanas en relación positiva con una mismo y con el entorno, ya que promueve lazos interpersonales e interculturales así como la resolución de

conflictos en contextos democráticos. He aquí las cuestiones vinculadas a esta competencia y la autoevaluación efectuada al respecto por los alumnos de primer curso de Bachillerato de Investigación:

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
1. Las reuniones que he mantenido con el coordinador del proyecto, con el tutor del trabajo de investigación y con mis compañeros de proyecto me han ayudado a realizar bien mi cometido participando respetuosamente y dando a conocer allí mis dudas, hallazgos, opiniones, gustos y experiencias.	100 %	0 %	0 %
2. He analizado y comparado textos con sentido crítico	100 %	0 %	0 %
3. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura	100 %	0 %	0 %
11. He buscado, obtenido, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.	100 %	0 %	0 %
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).	100 %	0 %	0 %
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.	73 %	0 %	27 %
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).	91 %	9 %	0 %
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.	100 %	0 %	0 %
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	100 %	0 %	0 %
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).	100%	0%	0%
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.	55 %	27 %	18 %
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.	73 %	27 %	0 %
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES.	100 %	0 %	0 %
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.	100 %	0 %	0 %
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	100 %	0 %	0 %

Tabla IV.12. Porcentajes de resultados de la competencia en comunicación lingüística

Esta competencia básica obtiene un 93% sobre 100% de respuestas altamente positivas ("mucho"), pues ha sido una de las más trabajadas por los discentes. Independientemente de los brillantes y capacitados que sean nuestros alumnos, es absolutamente necesario que desde el primer día en el que se les pide una tarea o se les encomienda un trabajo de investigación, estén perfectamente informados de en qué "aventura educativa" se han embarcado. Es por ello que la función que el coordinador del trabajo y los distintos tutores desempeñan es imprescindible. Por tanto, no nos ha de extrañar que estos alumnos hayan valorado con un 100% ("mucho") dichas reuniones donde, además de informarles sobre todas las cuestiones relativas al trabajo, podían preguntar sus dudas y exponer sus hallazgos.

Desde el primer momento fueron consientes de que formaban parte de un grupo de trabajo y que este debía estar cohesionado y que las decisiones debía tomarlas el equipo de trabajo unido para así resolver las tareas (ítem 36, 100%). Es por esto que la cuestión tercera también arroja un porcentaje del 100%. Sin embargo, no son solo estas cuestiones las que nos dan un resultado del 100%. De las 40 cuestiones, 15 están implicadas con la competencia lingüística y en su mayoría muestran un resultado del 100%, lo que nos informa de la importancia de esta competencia en este trabajo de investigación. Han trabajado con distintas fuentes de información en todo momento, revisando su expresión para que esta sea lo más correcta y precisa, mostrando una cierta riqueza de vocabulario adquirida a través de sus distintas experiencias educativas. Además, el trabajo que han ejercido estos alumnos conllevaba el contraste entre distintos textos con un sentido crítico, y es esta una de las bases o pilares que sustentan el programa bianual del Bachillerato de Investigación.

Sin embargo, otras cuestiones no han conseguido una valoración absolutamente positiva. Así tenemos que la cuestión 25 -"He desarrollado mi creatividad con imaginación"- solo ha obtenido un 55% de respuestas altamente positivas ("mucho"). En sus razonamientos adicionales, los alumnos interpretan que han llevado a cabo un trabajo de investigación donde han desarrollado más unas capacidades que otras. Así que, por la naturaleza misma de este tipo de trabajos que no están directamente centrados en instar a los alumnos a que generen obras literarias o artísticas sino que apuntan a tratar las obras creativas desde una óptica crítica y erudita, es lógico el resultado de que la competencia artística no haya sido más desarrollada, como sí lo

había sido en el ejercicio de las tareas foráneas y creativas encomendadas para primer ciclo de la ESO y para segundo ciclo de Primaria. Por otro lado, el disfrute de la riqueza intercultural y el poder apreciar las diversas obras artísticas (73%) ha estado presente en algunas de las partes integrantes de este trabajo, pero no en todas, ya que el grupo del Bachillerato de Investigación estaba compuesto por alumnos con líneas de orientación académica heterogénea (Ciencias y Letras) y tal asunto no era de interés mayoritario.

La **competencia matemática** es la competencia que menos incidencia ha tenido en este trabajo, pues ha obtenido un 53% en la opción "mucho", un 25 % en la opción "poco" y un 23 % en la opción "nada". La LOE precisa que se refiere a la habilidad para utilizar números y sus operaciones básicas para producir e interpretar informaciones y para indagar en aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, así como para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y profesional. He aquí los porcentajes que ha obtenido en las cuestiones incidentes en la misma:

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
4. He utilizado operaciones matemáticas básicas (contar elementos).	18 %	82 %	0 %
5. He utilizado operaciones matemáticas básicas para resolver problemas.	9 %	0 %	91 %
6. He usado enumeraciones ordenadas para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.	82 %	18 %	0 %
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).	100 %	0%	0 %

Tabla IV.13. Porcentajes de resultados de la competencia matemática

Ciertamente, aunque esta competencia esta presente en solo 4 cuestiones, ha tenido su espacio en esta investigación donde ha sido imprescindible el orden y la concisión, sin olvidar que el uso de enumeraciones ordenadas para clarificar las ideas ha sido empleado por prácticamente todos los miembros del trabajo (82%). Además, la cuestión 14 ha obtenido el 100% dentro del esta competencia, pues sí es evidente que todos han manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico…) a la hora de estructurar su trabajo y de realizar su investigación. Esto, además, ha enriquecido

considerablemente las distintas investigaciones de los alumnos que conforman el trabajo unitario. También hemos de añadir que, debido a la naturaleza del trabajo y a las distintas partes que lo componen, donde su ha utilizado básicamente una metodología cualitativa, no nos ha de extrañar la ausencia del uso de operaciones matemáticas para resolver problemas, ya que no ha sido necesario el empleo de las mismas. Esta es la idea que se desprende de la cuestión 5, con solo un 9% en la opción "mucho" y un 91% en la opción "nada". Esta misma idea podemos apreciarla en la cuestión 4, donde los alumnos vuelven a autoevaluarse, indicando que apenas han tenido que utilizar operaciones matemáticas porque no han necesitado hacerlo, auque serían capaces de hacerlo, pues tienen competencia solvente para ello.

La **competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**, al igual que la competencia matemática, está presente en solo 4 cuestiones. Sin embargo, es una de las que más han valorado los discentes a la hora de llevar a cabo sus investigaciones, pues ha arrojado un porcentaje el 95% en el cuestionario de autoevaluación. Según la LOE, esta competencia se cierne sobre es la capacidad de tratar interactivamente con el mundo físico natural y civilizado a fin de madurar en la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y las acciones dirigidas a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de los demás hombres y mujeres y del resto de los seres vivos.

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
7. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.	91 %	9 %	0 %
8. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.	91 %	9 %	0 %
9. He identificado problemas sociales y medioambientales.	100 %	0 %	0 %
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES.	100 %	0 %	0 %

Tabla IV.14. Porcentajes de resultados de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Prácticamente los 11 alumnos implicados en el proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" son conscientes de la importancia que el entorno ejerce sobre el ser humano, condiciona su personalidad y su forma de actuar, es por ello que la cuestión 7

ha obtenido un 91%. Si analizamos la temática de las investigaciones individuales de cada alumno, observamos que es imposible estudiar la personalidad de Julio César, Shakespeare o Lope de Vega sin tener en cuenta la época en que vivieron y la poderosa influencia que tuvo en ellos las circunstancias políticas los envolvieron. Es así que la mayoría de los alumnos han contestado "mucho" y han escrito alguna observación al respecto tal como "Bastante, puesto que mi trabajo consistía en analizar el conflicto entre Palestina e Israel y en ese tema la cuestión del entorno (la tierra por la que se pelean) es fundamental".

De igual manera, han comprobado como solo mostrando una actitud solidaria y de respecto para con la naturaleza podremos conservar el planeta. Así la cuestión 8 también arroja un resultado del 91%. Esta cuestión está íntimamente relacionada con la cuestión 9, valorada con el 100%, donde se les indica si han identificado problemas sociales y medioambientales, a lo que contestan que no solo los han identificado, sino que los han estudiado en profundidad. Prueba de ello son los trabajos sobre las devastadoras consecuencias de los accidentes nucleares de Chernobyl y Fukushima o el conflicto palestino-israelí, dos de los trabajos de investigación llevados a cabo por los alumnos. Así pues, con trabajos como este, contribuimos al afianzamiento de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia desarrollada en etapas anteriores. En ellos ha sido muy importante la recursividad de los medios audiovisuales –y, entre ellos, el cinematográfico- pues las pantallas digitales televisivas son, como bien anuncia su etimología, ventanas abiertas al mundo que nos acercan lo lejano.

Esta competencia con un 95%, como hemos indicado, junto con la competencia en comunicación lingüística (93%) y la competencia en autonomía e iniciativa personal (98%), son las más valoradas por los alumnos en esta autoevaluación.

La **competencia en el tratamiento de la información y competencia digital** está presente en 5 cuestiones de las 40 que han sido valoradas por los alumnos. Sin embargo, la importancia de la misma ocupa el primer lugar con un 100%. Tengamos presente que la LOE atribuye a esta competencia las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento. Así que aborda acciones intelectuales que van desde el acceso y selección de la información hasta el uso y

la transmisión de esta en distintos soportes, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
11. He buscado, obtenido, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.	100 %	0 %	0 %
12. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).	100 %	0 %	0 %
13. He utilizado la tecnología como instrumento de trabajo intelectual.	100%	0 %	0 %
18. He seleccionado y valorado la información que aportan las innovaciones tecnológicas.	100 %	0 %	0 %
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).	100%	0%	0%

Tabla IV.15. Porcentajes de resultados de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital

El éxito de esta competencia en la realización del proyecto de investigación interdisciplinar "Cinta de Luz: cine y ciencia para la vida" ha sido rotundo: las 5 cuestiones que hacen referencia a la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital han sido valoradas con un 100%. Ningún alumno ha dudado en valorar como instrumentos imprescindibles para su trabajo el ordenador personal y el uso continuado de Internet como fuente de información (cuestión 11, 100%). Sin embargo, la utilización de Internet no ha sido la única fuente utilizada en este trabajo de investigación, pues estos alumnos también han acudido a diversas bibliotecas de la ciudad y han consultado o pedido en préstamo libros científicos sobre los temas específicos de su investigación. Sin duda, el uso contrastado de distintas fuentes agudiza su capacidad crítica y reflexiva, los forma como personas con criterio para discernir qué información es válida y objetiva y que información es falsa y subjetiva. Esta idea es también uno de los principios metodológicos que sostienen el Bachillerato de Investigación (véanse las disposiciones puntuales de la Orden vigente sobre este programa experimental en el apartado 4.3.3.1 de este informe) y queda recogida en la cuestión 13, valorada, de igual manera, con un 100%.

Estos jóvenes discentes son hijos de una sociedad globalizada, gobernada, cada vez más, por los medios digitalizados de información. Se hace indispensable que manejen con soltura dichos medios y la feliz culminación de este trabajo es una prueba inequívoca de ello. Esta es la idea que se desprende de las cinco cuestiones que están presentes en esta competencia: 11, 12, 13, 18 y 24.

Amparados por los medios digitales y tecnológicos, se encuentran otros lenguajes también utilizados en la confección de este trabajo. Así pues, en la segunda fase de su investigación, los discentes tuvieron que exponer oralmente dicha investigación para que dicha exposición fuera un éxito no solo se apoyaron en la tecnología sino en los lenguajes corporal, gestual, rítmico o literario. Es por esta razón que la cuestión 24 tiene una valoración del 100%.

La competencia en el tratamiento de la información y competencia digital es, sin duda, la más valorada, pero estos alumnos son conscientes de que no solo el manejo competitivo de la tecnología les hará progresar y tener resultados sobresalientes en todas las tareas en las que se vean envueltos en el futuro.

La **competencia social y ciudadana** está presente en 11 cuestiones. Si atenemos a lo que de ella dice la LOE, podemos definirla como la competencia que nos capacita para vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática. Ello es posible porque esta competencia se hace eco de las modalidades de comportamiento individual que habilitan una convivencia social pluralista, cooperativa y comprometida con la resolución de conflictos. Ello supone activar la capacidad de la empatía por el otro y del respeto y tolerancia hacia sus diferencias culturales e históricas y, en especial, hacia sus creencias y valores. He aquí los resultados de su consulta metacognitiva a los alumnos de primer curso de Bachillerato de Investigación:

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
1. Las reuniones que he mantenido con el coordinador del proyecto, con el tutor del trabajo de investigación y con mis compañeros de proyecto me han ayudado a realizar bien mi	100 %	0 %	0 %

cometido participando respetuosamente y dando a conocer allí mis dudas, hallazgos, opiniones, gustos y experiencias.			
3. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura.	100 %	0%	0 %
8. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.	91 %	9 %	0 %
9. He identificado problemas sociales y medioambientales.	100 %	0 %	0 %
10. He reflexionado sobre el consumo racional para la salud.	55 %	45 %	0 %
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.	73 %	0 %	27 %
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).	91 %	9 %	0 %
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.	100 %	0 %	0 %
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	100 %	0 %	0 %
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES.	100 %	0 %	0 %
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	100 %	0 %	0 %

Tabla IV.16. Porcentajes de resultados de la competencia social y ciudadana

De las 11 cuestiones que hacen referencia a esta competencia, 7 de ellas han tenido una valoración del 100%, hasta el punto de que esta competencia obtiene una valoración general del 92% en respuestas altamente positivas ("mucho"). Esto nos permite interpretar que los discentes en esta etapa de Bachillerato son conscientes de que han de ser capaces de resolver positivamente cualquier tarea compleja que se les encomiende, pues son miembros de una sociedad a la que dentro de unos años se incorporarán de forma activa. Esta competencia pretende capacitarlos para ello y que reflexionen sobre cuál debe ser su actuación en el futuro. Es por ello que cuestiones como la 23 obtienen una valoración del 100%, pues en todo momento han tenido que comportarse con una actitud acorde con los valores democráticos que rigen esta sociedad, potenciando la igualdad entre ellos, dando cohesión al grupo y tomando las decisiones pertinentes para resolver las tareas en las que se veían envueltos, como vemos en la cuestión 36, que arroja, también, un valor del 100%.

En sus respuestas argumentativas se advierte que, mediante la reflexión y la reflexión crítica de sus trabajos de investigación, estos alumnos han comprobado que solo a través del compromiso social, construirán una sociedad más justa y solidaria, hasta el punto de que algunos de ellos, por la temática de sus trabajos, lo han experimentado directamente, como así ocurre en los trabajos de investigación centrados en el problema de las centrales nucleares o en el conflicto palestino-israelí, que demandan la presencia de ciudadanos del mundo comprometidos con un mundo en paz. Esta reflexión crítica discente de la que nos hacemos eco, se aprecia sobre todo en sus respuestas cualitativas a la cuestión 23, que además recibió una valoración cuantitativa del 100%.

Sin embargo, es cierto que otras cuestiones no arrojan un tanto por ciento tan positivo. Tal es el caso de la cuestión 10, cuyo resultado con un 55% de respuestas altamente positivas ("mucho") es el más bajo de esta competencia. Y es que en muy pocas investigaciones se incidía decisivamente en la necesidad de fomentar un consumo racional para la salud, pues esta idea se sobreentendía, de ahí su escasa valoración. Además, la orientación del proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" era despertar la conciencia crítica de los estudiantes a través del contraste documental entre fuentes científicas y audiovisuales, y ya había otro proyecto dedicado exclusivamente al tema del consumo racional para la salud, el de "Mens sana in corpore sano", cuyas características han sido explicadas en el apartado 4.3.6.2 de este informe, y era voluntad del profesorado organizador de este tipo de proyectos que no se solaparan los contenidos prioritarios de los tres proyectos ofertados.

Otra cuestión, que no ha obtenido la máxima valoración, ha sido la nº 20, con un 73%. No todos han tenido la oportunidad, también por la temática de sus trabajos, de desfrutar de la riqueza intercultural que proporciona el contrate entre distintas épocas y culturas, pero sí ha estado presente en temas donde se ha abordado la vida y la obra de grandes personajes de la historia y de la literatura, como Julio César , Lope de Vega o Shakespeare, tres grandes genios cuyo perfil es reflejo de una sociedad determinada lejana a los alumnos, lo cual ya impulsaba la riqueza que reporta el encuentro de culturas entre los textos literarios y biográficos de aquellos autores y la lectura interpretativa de sus jóvenes lectores del siglo XXI, además de la riqueza intercultural que ya albergan en sí mismos los escritos de aquellos por la visión panorámica de las geografías y las personalidades humanas que regala su observación del mundo y su imaginación de las almas.

En definitiva, la presencia de la competencia social y ciudadana ocupa un lugar destacado en esta investigación, arrojando un porcentaje del 92% de respuestas absolutamente favorables y la realización de este trabajo ha potenciado su afianzamiento en algo ya conseguido en etapas educativas anteriores, misión esta de todo Bachillerato.

La **competencia cultural o artística,** aunque presente en este trabajo, es de las 8 competencias básicas, la que obtiene una menor valoración con un 88%. Dicha valoración es, no obstante, muy positiva y las respuestas de los alumnos demuestran su afianzamiento y refuerzo, pues responde al marco nocional referido por la LOE, en tanto que se centra en apreciar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas parte del patrimonio cultural de los pueblos, sin olvidar que conocer manifestaciones culturales de diversas épocas e incentivar la percepción estética y el pensamiento artístico convergente y divergente son sus grandes apoyos cognitivos. Esta interrelacionada con las demás competencias en tanto que facilita comunicarse en comprensión y conciencia de la riqueza que reporta la diversidad de producciones culturales y artísticas. Sigue a continuación la tabla descriptiva de los porcentajes correspondientes a sus resultados en el cuestionario final:

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
2. He analizado y comparado textos con sentido crítico.	100 %	0 %	0 %
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.	100 %	0 %	0 %
17. He generado producciones creativas y responsables.	100 %	0 %	0 %
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.	100 %	0 %	0 %
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.	73 %	0 %	27 %
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).	91 %	9%	0 %
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.	100 %	0 %	0 %

23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	100 %	0 %	0 %
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.	55 %	27 %	18 %
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.	73 %	27 %	0 %
27. He disfrutado del patrimonio cultural.	73 %	27 %	2 %

Tabla IV.17. Porcentajes de resultados de la competencia cultural y artística

Esta competencia está presente en 12 cuestiones. Algunos discentes alegan en sus reflexiones adicionales a este cuestionario que no han tenido oportunidad de desplegar toda su capacidad creativa e imaginación, debido a la naturaleza científica o informativa de su trabajo, donde se exigía rigor investigador, orden en la secuenciación del mismo y competencia reflexiva crítica y analítica. Así pues, la cuestión 25 solo obtiene un 55% de valoración muy positiva ("mucho"), pues sólo algunos de ellos, como los encargados de hacer la maquetación del trabajo o de crear el PowerPoint han desarrollado, sin cortapisas, su imaginación y creatividad. Sin embargo, nosotros opinamos que, posiblemente, esta cuestión no haya sido entendida del todo por algún discente, ya que al alumbrar un trabajo de investigación desde la nada, donde el único responsable es el alumno, comprometido con su grupo de trabajo, realmente se está creando algo nuevo y se esta dando la oportunidad a ese discente de fomentar su capacidad inventiva y creadora. Tal vez haya actuado en sus respuestas el prejuicio de asociar la creatividad con la invención artística y no con la invención científica, cuyo espectro es mucho más amplio.

También otras cuestiones no alcanzan ese 100% deseado en lo que concierne a esta competencia, ya que, como hemos indicado, las investigaciones implicadas en el proyecto interdisciplinar "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" han sido de naturaleza heterogénea, aunque se hayan sustentado bajo los mismos principios investigadores y se hayan desarrollado atendiendo a distintas fases de realización. Es por ello que cuestiones como la nº 20, la nº 26, o la nº 27, arrojan todas ellas una valoración del 73% de valoración muy positiva, en vista de que estos discentes adoptan una postura de investigadores a los que se les ha encomendado un trabajo de investigación que debe ser riguroso, y consideran, así, algunos de ellos que el disfrute de determinadas obras artísticas, el goce del patrimonio artístico o la existencia de una riqueza intercultural, no ha tenido un lugar destacado en su trabajo investigador. Por tanto, con este proyecto grupal tanto los tutores implicados como la coordinadora del

mismo hemos pretendido hacerles ver que toda investigación puede ser fuente de riqueza y que el enriquecimiento cultural que han adquirido con la realización de este trabajo les ayudará a ser personas mejores y ha contribuido, sin duda, a afianzar una postura crítica, democrática y tolerante ante las distintas manifestaciones artísticas.

Por otro lado, han constatado que han emprendido este camino con un bagaje cultural que han ido adquiriendo a lo largo de las anteriores etapas educativas (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), propiciado por la adquisición de las 8 competencias básicas. Así la cuestión 15 sí obtiene una valoración del 100%, pues han interrelacionados los nuevos conocimientos adquiridos con los que ya poseían y han podido hacer juicios de valor pertinentes para finalizar con éxito la misión encomendada. De esto da cuenta la cuestión 19, que también arroja una valoración absolutamente positiva (100%).

La **competencia para aprender a aprender** implica, según la LOE, la iniciación de los aprendices en la propia metacognición de su función y en el progreso de su ejercicio autónomo. Implica también ser capaz de desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas que satisfagan la lógica del conocimiento racional, donde cabe entonces admitir diversidad de respuestas posibles ante un mismo problema y encontrar motivación para buscarlas desde diversos enfoques.

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
5. He utilizado operaciones matemáticas básicas para resolver problemas.	9 %	0 %	91 %
6. He usado enumeraciones ordenadas para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.	82 %	18 %	0 %
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.	100 %	0 %	0 %
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.	100 %	0 %	0 %
18. He seleccionado y valorado la información que aportan las innovaciones tecnológicas.	100 %	0 %	0 %

29. He sentido motivación por el aprendizaje.	100 %	0 %	0 %
30. Me he concentrado para resolver paso a paso el trabajo de investigación.	100 %	0 %	0 %
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso del trabajo de investigación.	100 %	0 %	0 %
32. He aceptado los propios errores para superarme.	100 %	0 %	0 %
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.	100 %	0 %	0 %
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.	100 %	0 %	0 %
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	100 %	0 %	0 %
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.	100 %	0 %	0 %
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación y la investigación.	100 %	0 %	0 %

Tabla IV.18. Porcentajes de resultados de la competencia para aprender a aprender

Al igual que la competencia social y ciudadana, ha obtenido una valoración del 92% en sus respuestas más positivas, ocupando un lugar destacado en el desarrollo de este trabajo, no solo por este porcentaje sino también por su presencia en 14 cuestiones de esta autoevaluación, de las cuales todas menos 2 arrojan un porcentaje absolutamente positivo (100%). Por lo que podemos deducir las siguientes ideas: En esta etapa de Bachillerato los alumnos deben ser autosuficientes y capaces de autoevaluarse. Han de aceptar sus errores y aprender de ellos, con la intención de superarse (pregunta 32, 100%). Para ello, han de ser capaces de buscar por sí mismos soluciones a los problemas que deben afrontar sin esperar que otro compañero o tutor les saque del atolladero. El tutor actuará como guía en el camino, pero no como solución inequívoca de los problemas del alumno. Es por ello que consideramos que esta competencia es fundamental y que afianzarla junto con el resto de competencias básicas es misión de todo Bachillerato. Por otro lado, los discentes eran conscientes en todo momento de que estaban llevando a cabo un trabajo interdisciplinar de carácter grupal y que todas las decisiones que tomaran debían ser consensuadas por el grupo para finalizar de forma sobresalientes la tarea, de ahí que preguntas como la 36 también haya obtenido una valoración absolutamente positiva (100%).

Es cierto que contábamos con alumnos muy motivados y con deseos de innovar e investigar, sabedores de que la investigación realizada y a enriquecerles muy positivamente en tareas futuras, no solo para encarar la nueva etapa educativa que comenzaban, el bachillerato, sino para futuros estudios universitarios, Y en esta motivación por saber se encuentra la esencia que da sentido a esta competencia de "aprender a aprender". Esta motivación y deseo de superación lo encontramos recogido en las cuestiones 29, 30, 31 y 32, valoradas, también, con la opción "mucho" en un 100%.

Sin embargo, ha habido dos cuestiones pertenecientes a esta competencia básica que no han obtenido el máximo porcentaje de respuestas altamente positivas: nos referimos a las cuestiones 5 (9%) y 6 (82%), directamente relacionadas con la competencia matemática, pues consideran que apenas han utilizado operaciones matemáticas para resolver problemas, ya que no era esta la naturaleza de su trabajo y, además, no todos han utilizado enumeraciones ordenadas a la hora de ordenar y clarificar su trabajo. Ahora bien, son conscientes y defienden la idea de que son capaces de "aprender para aprender" y de que han sabido llevar a cabo la investigación encomendada con un resultado sobresaliente y donde el rigor en la composición del mismo ha estado presente en todo momento, puesto que los once componente del grupo encargado de investigar en "Cinta de Luz: cine y ciencia para la vida" afirman haber sabido resolver los problemas y obstáculos encontrados en el camino, han valorado la importancia de la tecnología como instrumento de trabajo y han sabido cómo los errores cometidos pueden servir para superarte y perfeccionarte. Por consiguiente, esta competencia básica ha obtenido un 92% y su presencia en la realización de este trabajo ha sido fundamental.

En cuanto a la incidencia de la **competencia en autonomía e iniciativa personal**, hay que resaltar que de las 40 cuestiones que este cuestionario de autoevaluación contiene, 19 formulaciones están relacionadas con ella, luego ocupa el primer lugar entre las competencias básicas presentes en las acciones propias de la realización de trabajos de investigación. La LOE estipula que esta competencia incumbe a la capacidad de optar con criterio propio y de llevar a cabo tal opción con iniciativa y responsabilidad en los ámbitos social y laboral. Incumbe además a las habilidades que procuran adaptarse a los cambios sociales y económicos con una visión positiva de sus posibilidades y de las capacidades personales de elegir y decidir responsablemente.

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
2. He analizado y comparado textos con sentido crítico.	100 %	0 %	0 %
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.	100 %	0 %	0 %
17. He generado producciones creativas y responsables.	100 %	0 %	0 %
18. He seleccionado y valorado la información que aportan las innovaciones tecnológicas.	100 %	0 %	0 %
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.	100 %	0 %	0 %
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	100 %	0 %	0 %
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.	55 %	27 %	18 %
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES.	100 %	0 %	0 %
29. He sentido motivación por el aprendizaje.	100 %	0 %	0 %
30. Me he concentrado para resolver paso a paso el trabajo de investigación.	100 %	0 %	0 %
32. He aceptado los propios errores para superarme.	100 %	0%	0 %
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.	100 %	0 %	0 %
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.	100 %	0 %	0 %
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.	100 %	0 %	0 %
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	100 %	0 %	0 %
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.	100 %	0 %	0 %
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación y la investigación.	100 %	0 %	0 %
39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.	100 %	0 %	0 %
40. Me siento responsable de mi obra.	100 %	0 %	0 %

Tabla IV.19. Porcentajes de resultados de la competencia en autonomía e iniciativa personal

Esta competencia en autonomía e iniciativa personal ha obtenido un 98 % de respuestas marcadas en la opción "mucho", y por tanto ocupa el segundo lugar en

cuanto a la valoración que dan los alumnos una vez finalizado el trabajo (la primera en ser valorada es la competencia concerniente al tratamiento de la información y la alfabetización digital, que detenta un 100% de respuestas absolutamente positivas y en tercer lugar se encuentra la competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico con un 95%).

Si analizamos detenidamente los valores que arrojan las distintas cuestiones que hacen referencia a esta competencia básica, llegamos a las siguientes conclusiones: con este trabajo hemos conseguido incentivar, reforzar y afianzar la iniciativa y autonomía personal en estos discentes, pues la toma de decisiones reflexiva y crítica -sopesando las consecuencias de las mismas-, la decidida postura de hacer frente a los problemas encontrados, de ser conscientes de que sólo con responsabilidad y respeto hacia los demás miembros del trabajo se conseguirá un fructífero desenlace final, todo ello se ha demostrado con los hechos educativos descritos en el apartado 4.3.6 de este informe relativo a los procedimientos de esta investigación y con las evidencias académicas de los trabajos de investigación logrados por los alumnos. Esta idea se desprende de prácticamente todas las cuestiones analizadas en esta competencia que, a excepción de una, han tenido una valoración absolutamente positiva (100%).

La única cuestión que no ha sido valorada tan positivamente, ha sido la nº 25, íntimamente relacionada con la competencia cultural y artística. Ya indicábamos entonces las razones por las que esta cuestión obtiene un 55%: los alumnos han tenido la sensación al llevar a cabo su investigación en la que, en algunos de ellos, primaba más el análisis crítico de la información que el disfrute artístico y el desarrollo de su creatividad. Independientemente de esta cuestión valorada en un 555 con “mucho”, en un 27% con “poco” y en un 18% con “nada”, cae interpretar como un gran acierto proponer este tipo de aventuras educativas y formativas a los alumnos de primer curso de Bachillerato, ya que consideramos fundamental que se formen en nuestras aulas como futuros ciudadanos autónomos y con iniciativa para encarar los futuros venideros que tengan que afrontar en su vida personal; pues nadie puede dudar que el acto de tomar decisiones que atañen al alumno y decisiones que atañen al grupo, les hace madurar como personas en su aprendizaje para la vida. Asumir los errores cometidos, aprendiendo de ellos y rectificando, autoevaluándote con humildad, les hace ganar en conocimiento versátil atento a lo imprevisible y a lo mejorable y les ayuda a “aprender para aprender” estratégicamente a partir de su

metacognición emprendedora de correcciones de fallos y de promociones de logros, todo ello enriqueciendo su bagaje cultural con nuevos conocimientos significativos los hacen personas más sabias y preparadas. Estas son algunas de las ideas que han sustentado la misión de este trabajo investigador y sus resultados de excelencia son constatables en la valoración cuantitativa y en las razones cualitativas correspondientes que han sido proferidas por los discentes participantes en esta investigación donde cine y ciencia arrojan "luz" (conocimiento válido) para la vida.

Para finalizar, cabe interpretar que en los resultados obtenidos por los alumnos en su autoevaluación de capacidades desarrolladas en su experiencia investigadora ligada a este proyecto interdisciplinar se confirma el efecto excelente de esta práctica educativa que pretendía ser "buena" porque nunca perdimos de vista la idea que debe sustentar todo el sistema educativo: la de formar ciudadanos cultivados, rigurosos, críticos y, por supuesto, solidarios y democráticos para la vida.

4.3.7.3 RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL PROYECTO Y SUS INVESTIGACIONES

4.3.7.3.1. Proyecto interdisciplinar "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida": coordinación docente y obras discentes

El proyecto de investigación "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" integró finalmente nueve investigaciones individuales y una llevada a cabo por dos alumnos, debido a la magnitud de la temática del trabajo que estos emprendieron. Con ellos se dio cuerpo real a la pretensión de investigar la manipulación que el cine y otros medios audiovisuales de comunicación social ejercen sobre la información venida de todos los campos de conocimiento a lo largo de la historia, para conducir su uso educativo en beneficio de la ciencia y el aprendizaje para la vida. A través de sus investigaciones concretas, los alumnos que formaron este equipo investigador pudieron apreciar que el objetivo principal del Bachillerato de Investigación, consistente en una formación académica en estrategias eficaces para fomentar el estudio crítico de la realidad con voluntad de hallar la verdad del conocimiento, estaba interconectado con los objetivos

de este proyecto, los cuales incidían en la indagación y demostración de que existe manipulación en todos los campos del saber y de que el cine como medio de comunicación de masas ha contribuido sobremanera a manipular la conciencia de los espectadores hacia tipologías ideológicas y físicas mixtificadoras. Hoy el cine se enhebra con otros medios audiovisuales publicitarios cuya expansión televisiva debe cada día más a Internet. Así que la Web de alcance planetario también ha merecido el enjuiciamiento de este estudio. Y esta interpretación crítica ha adquirido dimensión científica a través de análisis intertextual de contenidos representados en las luces y las sombras del séptimo arte en memoria y divulgación de otros textos procedentes de ciencias diversas, entre ellas la literaria. La actividad de comprensión lectora de estos textos en interacción, es decir, los referentes científicos y su representación cinematográfica, ha desembocado en el escrutinio del sentido que justifica cada obra o tema de investigación para advertir posibles manipulaciones y sugerir soluciones al respecto. Desde los diez trabajos insertos en el marco teórico de este proyecto concluido se ha confirmado finalmente el objetivo último del mismo: "Desarrollar el aprendizaje para vida a través de la lucidez humanística que arroja la apreciación conjunta del cine y la ciencia". Los argumentos que ofrezco a continuación así lo argumentan.

El lector de "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" podrá comprobar que sus jóvenes investigadores, tras la finalización sus trabajos correspondientes, han afirmado que. efectivamente, existe manipulación en todos los campos del saber, manipulación que suele obedecer a razones ideológicas, políticas o económicas; que el cine como medio de comunicación de masas ha contribuido a manipular la mente de los espectadores; que Internet es una extraordinaria herramienta de trabajo y una inagotable fuente de información, pero altamente peligrosa si no nos acercamos a ella con una mente crítica y formada y que solo desarrollando un aprendizaje en los discentes basado en la integración de letras y ciencias que fomente en ellos la semilla de la curiosidad por conocer "la verdad", "lo justo" y "lo democrático" de unos hechos y sean capaces de analizar un problema con criterio y solvencia, conseguiremos ciudadanos implicados en mejorar la sociedad actual.

Partimos de una hipótesis que vimos cumplida tras finalizar el trabajo, a saber: "Si fomentamos la educación en la lectura crítica de la realidad y de la ciencia a través de su investigación en la representación que recibe en el cine y en otros medios

audiovisuales, lograremos combatir desde el aula la manipulación que tales medios de masas ejercen sobra la sociedad y mejoraremos el aprendizaje para la vida de los estudiantes". Por consiguiente, los alumnos consiguieron dotar de información sustancial y probatoria las partes en que se había dividido el proyecto. He aquí los contenidos que finalmente expusieron razonadamente:

- En la primera parte, denominada "Personajes", se forjaron las siguientes investigaciones finales:

"1. Matrimonio Curie: Controversia de sus investigaciones", de Enrique Gómez Imbernón.- En este trabajo fueron tratados los siguientes contenidos: concepto de radioactividad, antecedentes, marco histórico y social del matrimonio Curie (biografía, tratamiento industrial de sus avances científicos y aplicaciones fisiológicas del radio), consecuencias de sus investigaciones en la actualidad y crítica de la imagen del matrimonio dada en los MAV. El alumno llegó a la conclusión de que los medios audiovisuales daban una imagen del matrimonio Curie idealizada, donde Marie es la protagonista y su esposo, Pierre, representa un papel secundario, siendo poco fieles a la realidad, pues ambos investigadores trabajaron sin descanso por el bien común y el avance de la ciencia.

2. "Vida y mentiras de William Shakespeare", de Inmaculada Fernández Albert.- Escrutó estos aspectos: antecedentes, vida y mentiras de William Shakespeare (consideraciones previas, el misterio de la autoría, William Shakespeare en los medios de comunicación). En este caso, la alumna estudió la insigne figura del escritor inglés, concluyendo que apenas hay datos fiables sobre la vida del mismo y que el material fílmico sobre él es invención de directores y guionistas que ajustan la figura del carismático bardo a lo que más conviene a sus fines.

3. "Lope de Vega: el monstruo de la naturaleza", de Germán Sánchez Arce.- Este estudio es revisado pormenorizadamente en el siguiente apartado de este informe investigador, y además puede ser leído en el anexo 3.9 del mismo, pues fue el que tuve a mi a cargo en funciones tutoriales. Allí queda contrastada desde diversas fuentes la España de Lope de Vega, su biografía, su obra dramática y su escasa representación cinematográfica, de la cual el propio alumno concluyó que su figura quedaba desfigurada con visiones parciales o imágenes erróneas y falsas del mismo, al mostrarlo como un ser frívolo.

4. “Agamenón: Vida en la sombra”, de Laura de Lara Gil.- Los antecedentes del personaje, la maldición de los Átridas, los hechos previos a la Guerra de Troya, “el factor Ifigenia”, su intervención en y tras la Guerra de Troya, su muerte y su memoria en sus descendientes, todo ello sirvió a esta alumna para comprender que las fuentes condicionan las verdades factuales, pues para unos fue un gran guerrero -aunque sumamente egocéntrico- y para otros fue malvado y cruel. La perspectiva variaba según los intereses políticos y sociales de sus biógrafos.

5. “Polémicas sobre Julio César”, de Ramón Romero Hernández.- Este alumno se acercó a la figura histórica de Julio César desde diversas facetas coyunturales: su política romana, su compleja personalidad y su personaje cinematográfico, el cual, como pudo advertir en su investigación contrastiva, fue ostensiblemente manipulado con roles inverosímiles que ofrecían una imagen de cartón piedra fabricada para la taquilla y las censuras sociales, excluyendo sus verdades escabrosas, como fue, por ejemplo, su bisexualidad.

- En la segunda parte, que lleva por título, “Acontecimientos y hechos históricos”, encontraron cauce dos asuntos candentes en nuestra sociedad por su peligrosidad:

6. “Conflicto Palestino-Israelí”, de Julia Cárceles Martínez y Fulgencio Morales Quereda.- Estos alumnos tuvieron el mérito de trazar equilibradamente y con claridad el complejo tapiz de los aspectos vinculados al tema: los antecedentes y el origen del conflicto (el sionismo), los grandes hitos de su desarrollo -Primera guerra (1948), Segunda guerra, guerra de Suez, Tercera guerra, guerra de los Seis Días, Cuarta guerra, guerra de Yom Kippur-, las actuaciones de los medios de información en torno al proceso de paz, y las reivindicaciones de ambas partes. El estudio de este espinoso conflicto les hizo concienciarse sobre uno de los problemas más terribles del Planeta y aprender a frenar cualquier opinión vehemente en aras de la imprescindible una actitud objetiva que necesitaba su perspectiva científica a fin de que su crítica no fuera partidista y sí un ejercicio en búsqueda de la verdad histórica. Así, desde la distancia objetiva y la profundización en conocimientos diversos sobre el tema, pudieron comprobar mucho mejor la tremenda manipulación que siguen llevando a cabo los medios de comunicación, partidarios de uno y otro bando, pretendiendo alienar las

conciencias de los espectadores pasivos que asisten a un continuo derramamiento de sangre desde los cómodos sofás de sus casas.

7. "Chernobyl y Fukushima, centrales al descubierto", de Miguel Ballesteros Herráiz.- El haber investigado en los antecedentes de la energía nuclear condujo a este alumno hacia una comprensión genealógica de los devastadores efectos de los accidentes nucleares de Chernobyl y Fukushima y hacia una interpretación crítica fundamentada de la manipulación mediática de tales sucesos. Y llegó a la conclusión de que los desastres nucleares de Chernobyl y Fukushima ponen de relieve dos aspectos relacionados con los medios audiovisuales de comunicación de masas: uno es la importancia que tiene un manejo sanitario –y no manipulador- de las comunicaciones para prevenir y afrontar adecuadamente las catástrofes tanto de origen natural como de origen social; el otro es la necesidad de advertir y denunciar el tipo de manipulación de lo elíptico, pues en estos casos se ocultó la información de lo que había pasado y de sus consecuencias. Por desgracia, el desastre de Fukushima sigue acaparando la parrilla de noticias casi diariamente porque sus vertidos tóxicos al mar aún no se han controlado.

- La tercera parte del trabajo lleva por título "Temas actuales" y la constituyen dos trabajos de investigación:

8. "La belleza y su manipulación", de Mª del Mar Aracil Cayuela. Este tema abstracto fue llevado hasta la máxima concreción por esta alumna gracias al juego de espejos que dispuso entre sus epígrafes, pues el primero, que detentaba lo modélico, pasó a proyectarse en lo instrumental, y este a su vez en los efectos humanos. Con otras palabras, su autora comenzó por delimitar el canon de belleza a lo largo de la historia, después se centró en las técnicas de manipulación en la transmisión del actual canon de belleza y por último reparó en las consecuencias de la confrontación canon de belleza trasmitido/realidad corporal: (productos y dietas milagrosas). La alumna encargada de esta investigación estuvo sumamente motivada durante todo el proceso investigador, pues sus intereses futuros iban encaminados hacia el mundo de la Medicina. Para ella supuso una oportunidad única indagar las terribles consecuencias que tienen para la salud los productos milagrosos, donde, de forma deshonesta, se manipula la voluntad de un elevado índice de la población que desea alcanzar ese canon de belleza establecido a toda costa como si en ello residiera su felicidad.

9. “Redes sociales. ¿Comunicación o manipulación?”, de Pablo López Pellicer.- Junto con su tutor, profesor de Economía del centro, el alumno estableció la división de su trabajo de la siguiente forma: las redes sociales en la economía, antecedentes de las mismas, tipos de redes sociales, ¿cómo obtiene beneficios una red social?, efectos que producen e importancia de estas en la actualidad. Es innegable que el tema resultaba sumamente atractivo a todos los alumnos, pues son miembros activos de una o varias redes sociales y estas se han convertido en el medio de comunicación más importante que poseen. Para ellos, no pertenecer a una red social es equivalente a “no existir”. Pero mi intención era que este alumno diera a conocer los numerosos peligros que entraña un mal uso de las redes sociales. Y así se lo di a entender en las diversas reuniones de coordinación. También su trabajo, finalmente, contribuyó a ratificar nuestra hipótesis y objetivos generales, pues, comprobó con datos cuantitativos que las redes sociales manipulan la información, ya que “son un poderoso medio para propagar ideas y masificar a la gente de todo el mundo” (Mark Zuchenberg) y se han convertido en el medio de comunicación del pueblo.

-Finalmente, la cuarta parte del trabajo se tituló “Razones de persuasión” y se compuso de un solo trabajo:

10. “Publicidad engañosa: falacias y manipulación”, de Álvaro García Ródenas.- Como el resto de los estudios reunidos en “Cinta de luz: cine y ciencia para la vida”, este también demostró estar bien estructurado: comenzó por la conceptualización y tipologización de las falacias y se desarrolló analizando la relación retórica que las falacias establecen con la publicidad a través de ejemplos cotidianos extraídos de la cotidianidad mediática y de ello extrajo conclusiones sobre el abuso excesivo de falacias publicitarias y sus efectos perjudiciales en las personas por inhibir sus iniciativas particulares y sustituirlas por un consumismo compulsivo hacia la compra inconsciente de productos que no son necesarios. El bombardeo de juicios veniales del tipo qué está de moda y qué no lo está o cómo puedes ser especial en una sociedad globalizada, en definitiva, cómo puedes ser un triunfador, esconden una sola lógica tan falsa como deprimente: solo los triunfadores tienen un lugar en el mundo, son respetados y se quedan con “la más guapa”.

Los espacios textuales donde ha fluido mejor el intertexto lector de los alumnos no han sido los que obedecían al resumen y reestructuración semántica de la información hallada en las fuentes consultadas sino los que han desplegado las interpretaciones críticas de los alumnos, esto es, los últimos epígrafes de cada trabajo, y especialmente sus conclusiones. Un recorrido por sus líneas permitirá advertir que se conectan no tanto las citas como los roles y los tópicos identificados ligados a los problemas tratados, pues son los que han permitido comparar el mundo y la ética que los alumnos conocen y sostienen con el que han percibido en los referentes investigados. La implicación del cine y de los medios audiovisuales en esta tarea ha servido, pues, para que la ciencia sea transparente hacia la luz significativa que arroja el conectar aprendizaje y vida. El intertexto lector no trabaja aquí la cita de obras por parecido mimético (como ocurría en los foros fílmico-literarios suscitados en Educación Primaria y en la ESO) sino la cita de personajes (César, Agamenon, Shakespeare y Lope), multitudes (las de Chernobyl y Fukushima, las del conflicto Palestino-Insraelí, etc.) y espectros (los de la publicidad) con estas personas de carne y hueso que han aprendido a leer investigando con perspicacia crítica y prudencia.

Si observamos detenidamente los trabajos de investigación de estos alumnos, podemos comprobar cómo las 8 competencias básicas fueron incentivadas y reforzadas. Así, todos tuvieron que redactar sus hallazgos, fomentando con ello la competencia en comunicación lingüística. Lo hicieron con rigor, ajustándose a las indicaciones dadas (extensión, letra utilizada, interlineado, espaciado de párrafos…), con un estilo exento de errores ortográficos y de anacolutos. Para ello utilizaron el procesador de textos e Internet, como fuente de comunicación e instrumento de trabajo, contribuyendo así al dominio de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital. Además, se hizo imprescindible la ordenación de sus ideas, hallazgos y avances para organizar la investigación en los distintos apartados, y por tanto la competencia matemática también se hizo visible. La temática de trabajos como "El conflicto Palestino-Israelí" o "Chernobyl y Fukushima, centrales al descubierto" reforzaron la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. De igual manera, "La belleza y su manipulación" despertó vivamente la consciencia crítica y reflexiva, haciendo a los alumnos plantearse la necesidad de llevar una vida saludable, con una dieta sana y equilibrada y donde se aprecie a las personas por tener verdaderos valores sociales. Contribuimos de esta manera a la competencia social y ciudadana. Por otro

lado, trabajos como "Polémicas sobre Julio César" o "Agamenón: Vida en la sombra" despertaron el interés de estos alumnos por conocer el patrimonio cultural de otros países como Grecia o Italia, reforzando ciertamente la ya adquirida competencia cultural y artística. Para finalizar, las dos competencias sistémicas, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal, estuvieron presentes en todo el proceso de desarrollo del trabajo, ya que los alumnos tuvieron que abordar una serie de problemas individual y colectivamente, tomando las decisiones más apropiadas en cada momento, aprendiendo de sus propios errores y haciéndose responsables del producto final que había salido de su denodado trabajo y de su esfuerzo personal.

La calificación final (sobresaliente 9,5) venía a hacer justicia ante un trabajo colectivo de iniciación a la investigación con unos jóvenes discentes que se estaban convirtiendo en incipientes investigadores, gracias a la contribución llevada a cabo por la asignatura "Iniciación a la Investigación" que este año cursaban por primera vez, se familiarizaron con los principios básicos que sostienen toda investigación y con las metodologías imperantes en el mundo de la ciencia. De esta manera, el resultado final sobrepasó positivamente a lo esperado en todo trabajo de iniciación investigadora, pues los alumnos demostraron saber hacer índices de figuras como ocurrió en el trabajo "Publicidad engañosa: falacias y manipulación" o "Polémicas sobre Julio César", y todos utilizaron correctamente el sistema de citas aprendido en la asignatura "Iniciación a la investigación", incluso hubo anexos de carácter cuantitativo, tal es el caso del trabajo "Redes sociales. ¿Comunicación o manipulación?".

Conforme iban avanzando aumentaba su entusiasmo y motivación. El sentirse responsables de tal cometido dio fuerzas renovadas a su esfuerzo y alas a su iniciativa, más aún sabiendo que su obra influía en los demás, pues no se trataba de un trabajo en *feed back* sino en *feed feed,* es decir, en la consecución de un logro conjunto que reunía las voces críticas de todo el equipo "como un acto de construcción y de conexión entre todos los interactuantes donde no se establecen divisiones de ninguna naturaleza, todos tienen el mismo estatus y rango, independientemente del tipo de enunciación que se realice" (Aparici y Silva, 2012, p. 53). En ellos fluyó la amistad, no la competencia ni el conflicto.

Ante un grupo con estas características, mi labor como coordinadora del proyecto se desarrolló sin problemas destacables y con el regocijo de ver cumplidas

todas las fases del mismo dentro de los plazos acordados, en un clima respetuoso y con una cognición crítica que dio frutos sorprendentemente maduros a pesar de la edad de estos jóvenes. Sin duda, la adquisición de las 8 competencias básicas se había logrado gracias a esta metodología basada en proyectos de investigación donde existe cooperación inclusiva entre docentes, entre discentes y entre docentes y discentes en todo el proceso de la investigación.

4.3.7.3.2. Investigación intertextual cine-literatura "Lope de Vega, el monstruo de la naturaleza": tutoría docente y obra discente

Entre los trabajos que coordiné en el proyecto interdisciplinar "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida", uno de ellos fue tutorizado por mí: "Lope de Vega: el monstruo de la naturaleza", el cual fue realizado por el alumno Germán Sánchez Arce. El documento final de su investigación se dividió en los siguientes epígrafes: el primero de ellos consistía en estudiar el contexto sociohistórico español que le había tocado vivir al fénix de los ingenios, pues consideramos fundamental que el punto de partida debía ser conocer las circunstancias sociales y políticas que envolvieron a nuestro país durante el siglo XVII. La propuesta de esta primera tarea me daría la oportunidad de apreciar las capacidades cognitivas y las habilidades del alumno para diseñar y llevar a cabo una investigación donde el tratamiento de la información y el manejo de fuentes científicas procedentes de bibliotecas y de páginas Web especializadas requería un esfuerzo ingente por su parte que ponía en marcha numerosas cualidades de las ya adquiridas competencias básicas, entre ellas la competencia en comunicación lingüística tanto en su dimensión comprensiva como expresiva, cuya recursividad, sin lugar a dudas, iba ser destacada en esta investigación ligada al área de conocimiento de Lengua castellana y Literatura.

Los siguientes epígrafes de su investigación estuvieron relacionados de forma directa con el conocimiento que debía adquirir el alumno sobre la figura y obra de Lope de Vega: su personalidad y su evolución vital (infancia, juventud, adultez y vejez). Para ello, la conexión intertextual entre distintas fuentes de información resultó imprescindible. El alumno pudo constatar lo mucho que se ha escrito sobre Lope de Vega y, por efecto, la importancia de su figura en la Historia de la Literatura. En el anexo 3.7 de este informe consta el organizador previo de tipo bibliográfico que le

proporcioné para orientar sus búsquedas hacia fuentes valiosas en la ciencia literaria. El alumno supo aprovechar con gran acierto mis recomendaciones a la hora de buscar en la Biblioteca Pública Regional de Murcia varios libros de referencia obligada: el primero fue el tomo II de la *Historia de la literatura española* de Juan Luis Alborg (1980), que le brindó una visión panorámica de carácter erudito sobre la vida y la obra de Lope como punto de arranque de una investigación en aspectos biográficos específicos que pronto trascendieron lo manifestado en dicho manual gracias a otro libro, la mejor biografía de Lope hasta el momento a pesar de su antigüedad, el cual pidió en préstamo en dicha biblioteca y llevó a las sesiones tutoriales de seguimiento de la realización de su trabajo para comentarme sus hallazgos lectores y las controversias que suscitaba: es la célebre *Vida de Lope de Vega* de Américo Castro y Hugo Rennert (1969), la cual aparece citada en numerosas ocasiones en su trabajo por tratarse de una obra de referencia fundamental en el mismo. De dicha biblioteca también extrajo el libro *Lope de Vega: su vida y obra* de Alonso Zamora Vicente, (1969) que le sirvió para complementar las tortuosas relaciones con sus mecenas -que les proporcionaron Castro y Rennert- con las experiencias amatorias que vivió hasta su vejez, especialmente en su relación otoñal con Marta de Nevares. Además, el hecho de que Germán Sánchez Arce siguiera mis orientaciones de leer dos dramas de Lope (*El caballero de Olmedo* y *El perro del hortelano*) le sirvió para conocer, de primera mano y a través de sus figuras literarias, el pensamiento y el arte de este autor, y adquirir por esta vía de conexión intertextual entre obras sobre el autor y obras del autor su propio criterio a la hora de reflexionar sobre el hilo conductor de su trabajo.

Por otro lado, en cuanto a la bibliografía en la Web, el que le proporcionara la dirección de *Cervantes Virtual* sobre el dramaturgo español le abrió puertas para buscar autónomamente aquellos documentos digitalizados que convenían a su trabajo, de cuyas referencias dio cuenta en la bibliografía final del mismo. A ello se añade que el haber visto tres películas relacionadas con Lope y su tiempo -*Alatriste* dirigida por Agustín Díaz Yanes para conocer la época barroca, y sobre todo *El perro del hortelano* dirigida por Pilar Miró (Cerezo y Miro, 1997) y *Lope* dirigida por Anducha Waddington- (Gamero, M. & Roch, E. & Gasull, J. & Waddington, A. (Productores) & Waddington, A. (Director), 2010)- también le sirvió para formarse una imagen sobre la ambientación y las problemáticas sociales de la época así como sobre el uso del verso en el teatro clásico, y, cómo no, para advertir concomitancias semióticas entre los lenguajes fílmico y literario a la hora de narrar

vidas de personajes célebres. Como era de esperar, puesto que ya había sucedido en las investigaciones efectuadas en segundo ciclo de Educación Primaria y en primer ciclo de Educación Secundaria con alusiones directas a través de los foros cinematográficos e intertextuales, cabe interpretar como una constante en las diversas etapas educativas estudiadas que la cultura cinematográfica de las nuevas generaciones de alumnos formados entre pantallas con las destrezas del *homo videns* es la que más despierta el intertexto lector de los aprendices, pues ocurre también que en el apartado 6.1 de la memoria del trabajo de investigación de Germán Sánchez Arce donde no comenta las ideas de otros sino que expone su propio análisis de la película *Lope* aparecen observaciones derivadas de su intertexto lector en frases como "Es extraño que una época tan importante como adecuada para su recreación en el cine como es el Siglo de Oro, aún no haya sido capaz de atraer una película de la calidad de *Shakespeare in Love*, conformándonos con películas tan pobres en cuanto a contenidos históricos como es *Alatriste*" (Anexo 3.9).

El siguiente tramo de nuestra investigación estuvo relacionado con la necesidad de indagar en la relación que Lope mantuvo con sus mecenas –a los que este alumno denomina "protectores"- y la nobleza, especialmente en el caso del Duque de Sessa que tanto presionó la biografía lopesca con humillaciones hacia su dignidad, aspecto que este alumno supo describir con solvencia crítica. Seguidamente abordó el epígrafe final, el cual da sentido al planteamiento general del mismo y ratifica los objetivos específicos marcados en este trabajo individual de investigación: se trata del estudio de la presencia de Lope en los medios de comunicación y cómo estos lo han tratado, qué imagen se muestra del autor, es decir, si se asemeja y es fiel a la que se ofrecía sobre él en las distintas fuentes de información estudiadas.

El estudio exhaustivo realizado por el alumno hizo que este contribuyera positivamente al afianzamiento y refuerzo de las 8 competencias básicas ya adquiridas en Educación Secundaria Obligatoria, pues, a través de la escritura y el análisis crítico y reflexivo se fomentó la competencia en comunicación lingüística; la ordenación esquematizada de las ideas que el alumno ha extraído de su investigación utilizando enumeraciones ha contribuido al refuerzo de la competencia matemática; el estudio contrastivo entre nuestra sociedad actual con sus problemas y aciertos y la época del autor con su graves conflictos sociales también ha incentivado la consolidación de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; a la hora de poner por escrito la

investigación y de hacer acopio de la información encontrada, el uso del procesador de textos y de Internet de forma constante hizo que la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital fuera un hecho incuestionable; el estudio de una época pasada, donde apenas existían los valores democráticos, le hizo valorar todo lo que se ha conseguido a lo largo de los siglos en cuanto a libertades y derechos ciudadanos, haciéndole ver que solo luchando por una sociedad más justa e igualitaria, donde todos tengamos los mismos derechos y deberes, es el camino a seguir hacia la convivencia pacífica. Ello contribuyó a profundizar en la educación propia de de la competencia social y ciudadana. Indudablemente, el estudio de la obra del Lope y el visionado de películas que sobre su figura y sombra literaria han hecho los medios de comunicación dio pie a la sostenibilidad de la competencia cultural y artística. Finalmente, una vez realizado el trabajo de investigación, habiendo adoptado una postura responsable y crítica, tomando las decisiones oportunas y solventando los problemas encontrados, el conjunto de esta experiencia formativa ligada a la metodología de proyectos incidió poderosamente en el refuerzo de las competencias básicas de carácter sistémico: la competencia para aprender a aprender y la competencia en autonomía e iniciativa personal.

El cumplimiento del alumno de sus deberes en plazo, forma y contenido así como la responsabilidad mantenida por él a lo largo del proceso investigador fueron fundamentales para que yo le otorgase sobresaliente (10) como calificación final por su trabajo de investigación. La labor tutorial consistió en un seguimiento exhaustivo de los progresos de su trabajo evidentes en el portafolio de la investigación del alumno a lo largo de las secciones donde apuntaba sus progresos sobre los bloques de planificación (bibliografía la que acudir, páginas Web, objetivos marcados…), de realización (narración del mismo de forma ordenada y clara y con rigor en la escritura), de exposición (ensayos para la presentación oral del mismo) y de evaluación. Todo este proceso lo evalué objetivamente en mi doble faceta de tutora de este alumno y coordinadora del proyecto interdisciplinar que lo integraba. Debo manifestar que la recurrencia al instrumento fundamental del portafolio (anexo 3.11) que llevaba el alumno a cada una de las reuniones tutoriales fue muy útil para mostrar el registro de sus avances y hallazgos y puntualizar mi seguimiento detallado y riguroso del mismo. Como el alumno, también yo pude advertir las ventajas que el uso del portafolio reporta en la toma recurrente (ya que no es un diario sino un cuaderno estratégico) de todo aquello que me parecía de especial relevancia (logros y problemas acaecidos) en lo tocante a los progresos que el discente iba llevando a cabo en los cuatro

bloques de trabajo que el programa experimental del Bachillerato de Investigación establece (planificación, realización, exposición y evaluación).

Obviamente, también influyeron positivamente en la optimización del trabajo de este alumno el que nos rigiéramos por un calendario de actuaciones preciso y desde unos objetivos didácticos bien delimitados y acordes con la estructura estandarizada del trabajo y otros recursos para el discernimiento del joven investigador incluidos en el organizador previo que le proporcioné en la primera reunión planificadora del trabajo (Anexo 3.7).

Sin duda, cabe valorar que el portafolio es un recurso didáctico idóneo para el desarrollo de las competencias básicas de tipo sistémico, pues genera hábito en el estudiante por realizar un trabajo de aspiración reflexiva complejo y paciente desde dos principios necesarios para el estudio de excelencia: el orden y la responsabilidad del investigador que siempre ha necesitado de "libreta" para observar y conceptualizar lo que se investiga con el rigor del apunte minucioso y la humildad de anotar los propios fallos para superarlos en permanente autoevaluación del propio proceso de estudio. Esto hizo básicamente Germán Sánchez Arce en su portafolio de iniciación a la investigación: anotar todos los conocimientos provenientes de fuentes diversas, las de tipo didáctico y oral provenientes de los profesores que lo orientamos y las de tipo literario y fílmico procedentes de bibliografía impresa y digital especializada en el tema que leyó comparativamente para sacar sus propias conclusiones, cuya muestra última es el trabajo "Lope de Vega, el monstruo de la naturaleza". Debo destacar que este alumno demostró tener desde el principio dos cualidades indispensables en una buena competencia en comunicación lingüística en la realización de este tipo de trabajos: redactar con agilidad y precisión sus propias e ideas y comprender e interpretar adecuadamente los textos que leyó. Así lo anoté en mi portafolio tutorial en relación con la observación de las capacidades del discente mostradas en sus acciones.

También fue positivo el usar, por mi parte, un portafolio donde tomé notas del proceso de realización del trabajo del alumno que tutorizaba, pues me sirvió como recordatorio sobre las incidencias y acuerdos tomados en las distintas reuniones con los profesores implicados y las incidencias tutoriales relacionadas con el análisis y la corrección de los borradores entregados por el alumno, así como con la observación de su proceso de aprendizaje y de sus estrategias investigadoras. En suma, el hecho de que

este alumno se sintiera motivado para realizar su cometido, supiera seguir bien mis instrucciones, fuera puntual en las entregas del trabajo, buscara información en bibliotecas y usara estratégicamente las TIC para mejorar funcionalmente su obra, obtuviera los datos de la investigación en condiciones correctas, se preocupara por solucionar los problemas que había detectado en su propio aprendizaje acudiendo a mí como guía pero no como remediadora de entuertos, y descubriera su capacidad de innovar el conocimiento adquirido con perspectiva crítica, todo ello unido a los apuntes que tomé en el bloque destinado a la exposición oral del trabajo donde dicho alumno demostró un gran espíritu de superación incluso en aquellos problemas que más le costaba superar, como es su timidez y su miedo a hablar en público, todo ello -reafirmo- se convirtió en un acopio de evidencias para estimar que la capacidad de estudio de este alumno era sobresaliente 10. Refuerza esta decisión la prueba de la memoria final de su trabajo, cuya redacción es contenida y profunda a la vez, espectro de la madurez intelectual que había logrado en su investigación autónoma.

Por último, cabe indicar que, sin duda, la mayor ventaja que tienen estas reuniones tutoriales es que el profesor descubre y promueve las auténticas capacidades intelectuales del alumno por estar en contacto cercano con su proceso de elaboración de una obra propia, algo muy distinto de las capacidades que demuestran en los exámenes, que suelen ampararse en la retentiva de datos y en la aplicación de ejercicios controlados que de poco sirven después para la vida. También lo es que en este trayecto el tutor tiene la oportunidad de mejorar sus estrategias heuirísticas y, por tanto, una faceta importante de su calidad docente.

4.3.7.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA CONEXIÓN CURRICULAR

La conexión curricular de los objetivos en correlación con las competencias básicas de muestra que por cada objetivo existe una franja que oscila entre 5 y 3 competencias correlativas con un promedio de predominio de 4 competencias por lo que cabe afirmar la interdisciplinariedad intrínseca que habita en cada disciplina siempre que esta sea concebida como un espacio de saber abierto a confluencias de otros saberes que la enriquecen más allá de su especialización para dotarla de eficacia sociocultural. Asimismo, importa señalar que en todos los objetivos se aprecia la incidencia de las competencias consideradas por su labor

sistémica y holística en el informe Tuning. Ello es un aspecto relevante del presente análisis interpretativo, ya que resulta una condición imprescindible de la educación basada en competencias la afirmación holística del aprender a aprender y de la iniciativa y autonomía personal en los objetivos que orientan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También cabe reseñar que de los 10 objetivos del currículo de primer curso de Bachillerato han sido plasma dos en esta conexión curricular 9 de ellos, ya que el nº 6 no es tratado en los proyectos interdisciplinares trabajados. En los 9 objetivos seleccionados, al igual que sucedía en las conexiones curriculares efectuadas en los casos de segundo ciclo de Educación Primaria y de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, vuelve a ser permanente la presencia de la competencia en comunicación lingüística, y que el resto de competencias básicas instrumentales e interpersonales giran en torno a esta de modo recurrente. Sin embargo, la competencia matemática y la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico no figuran en ninguna de las conexiones referidas en relación con los objetivos curriculares de dicho nivel educativo.

En cuanto a los contenidos del área de Lengua castellana y Literatura para el Segundo Ciclo de Educación Primaria, es de reseñar que casi todos se dinamizan desde el proyecto de investigación interdisciplinar propuesto. Por tanto, ello es síntoma de la magnitud comunicativa de la misma en atención al desarrollo curricular de todas las habilidades lingüísticas y literarias.

Por último, en relación con los 9 criterios de evaluación correspondientes al currículo de primer curso de Bachillerato, también sucede que el número de competencias básicas interrelacionadas en cada uno oscila entre 3 y 5 y que en todos los casos están presentes la competencia en comunicación lingüística (por haber dinamizado el trabajo de investigación estudiado aquí desde el área de Lengua castellana y Literatura) y las competencias sistémicas y holísticas (por tratarse de la actividad metacognitiva de la evaluación). Sucede igualmente, y en concordancia con los resultados conectivos obtenidos en los objetivos, que funcionan ocasionalmente las competencias cultural y artística, social y ciudadana, así como la de tratamiento de la información y competencia digital, mientras que se ausentan la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico y la competencia matemática.

Tal y como ha ocurrido en las conexiones curriculares precedentes reflejadas en esta memoria, conviene indicar que el hecho de que no se hayan correlacionado estas dos últimas competencias ni en los objetivos ni en los criterios de evaluación se debe no tanto a su descuido en el plan de intervención didáctica sino a su defecto en el plan curricular decretado por el MEC, debido a que el diseño de los currículos oficiales sigue siendo especializado, y en el caso del currículo de Lengua castellana y Literatura pueden ser admitidas con naturalidad iniciativas de conexión con competencias afines por proceder del ámbito de las humanidades, pero no suelen ser aceptadas las conexiones con aquellas competencias provenientes de asignaturas de "ciencias". No obstante, el hecho de introducir las competencias básicas en el currículo demuestra que la tradición academicista de la especialización encorseta la dinámica real de las experiencias de aula, ya que, como se demuestra en esta memoria, una de las competencias más trabajadas desde el área de Lengua castellana y literatura es la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, de la cual el currículo oficial no indica ningún asidero concreto para prever su conexión. Por tanto, reafirmo mi consideración de que programar a partir de competencias básicas es el primer paso institucional para subsanar el panorama de la enseñanza enrarecida por los compartimentos disciplinares.

V

CONCLUSIONES

El propósito de la LOE de "afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico" (p. 17172) resume los beneficios educativos que ha reportado el desarrollo y logro de las competencias básicas en Educación Primaria y Educación Secundaria durante la investigación realizada en esta Tesis Doctoral. Ello ha sido posible porque las competencias básicas han sido trabajadas como capacidades dinámicas e interdependientes que se movilizan con todos los niveles cognitivos posibles, pero muy especialmente con aquellos de índole creativa, crítica y estratégica mediante los cuales los discentes pueden resolver problemas y desenvolverse constructivamente con tareas y proyectos que conectan con sus gustos e intereses y que constituyen un desafío de conocimiento al tiempo que una actividad gozosa en sociedad.

En consecuencia, el proceso de investigación-acción efectuado en las aulas de tales etapas se ha delimitado como un modelo didáctico eficaz de buenas prácticas educativas en competencias básicas y ha generado materiales didácticos valiosos en este sentido. Dicho modelo se ofrece en el marco metodológico de esta Tesis Doctoral y cabe concluir la garantía de que ha contribuido a contrarrestar el **problema** de investigación del grave impedimento que la educación en competencias básicas encuentra en el afincamiento actual de las viejas metodologías academicista y conductivista en escuelas e institutos, donde todavía es habitual la clase magistral única para todos que impone la recepción mimética y memorística, el ejercicio breve de aplicación y refuerzo y la evaluación exclusiva de productos con soluciones únicas y penalización de errores. Espejo de sus costumbres son los libros de texto convencionales y la confusión de la calidad educativa con la especialización disciplinar. En el plano de la competencia en comunicación lingüística, por ejemplo, las metodologías academicistas tradicionales acostumbran a emplear habilidades orales con fines normativos de control y dominio, a leer textos sin hacer comentarios personales y a redactarlos sin aportar borradores, con los consiguientes efectos inhibidores de la investigación discente en situaciones problemáticas complejas, de su autoevaluación responsable y de su sentido crítico y libertad creativa; costumbres que son retrato de un uso de la lengua como herramienta funcional para la educación "bancaria" y "carcelaria" -como dirían Freire y Foucault- que reproduce, vigila y castiga.

Se concluye aquí la eficacia de un modelo metodológico constructivista que ha contrarrestado tal patrón academicista y conductivista y ha posibilitado así que la mediación docente se adapte a las necesidades de los alumnos para resolver tareas y trabajos de investigación, que el aprendizaje sea creativo y crítico con respecto a los contenidos asimilados con especial valoración de la originalidad, el juicio propio y el descubrimiento del error como parte de la formación, y que la evaluación también se refiera a los procesos, cuente con factores emocionales y aporte soluciones plurales y alternativas. Los materiales generados en esta Tesis Doctoral dan cuenta de ello en su extensa sección de anexos, así como dan testimonio de que es posible trabajar con voluntad interdisciplinar desde el seno de una sola disciplina y cooperar institucionalmente entre disciplinas de espectro muy distinto. En el plano de la competencia en comunicación lingüística, por ejemplo, ha entregado el empleo de las habilidades al ámbito de las competencias donde contribuyen a la realización de tareas y proyectos en los que no es viable el control dominante de la verdad única del profesor, sino la recontextualización de los contenidos en situaciones auténticas de aprendizaje donde los alumnos son los protagonistas de su obra imprevisible hasta que no esté finalizada. Este modelo propone que la oralidad y la lectura crecen a través de los comentarios personales ofrecidos en circunstancias colectivas donde son reclamados el intertexto lector de los aprendices para mezclar su propio bagaje cultural con su capacidad para manejar diversos textos en asociación o en contraste. Propone también que la escritura crezca con la redacción procesual en borradores, con los consiguientes efectos liberadores de la investigación en problemas complejos e interesantes para los aprendices, de su autoevaluación responsable y de su sentido crítico y estilo inventivo; todo ello propio de un uso de la lengua como herramienta personal indispensable para la educación vital.

Por tanto, importa indicar que la iniciación, el desarrollo y el logro de las competencias básicas trabajadas en esta Tesis Doctoral ha empezado por la voluntad de despojarlas de aquel tratamiento inadecuado que le otorgarían las evaluaciones de diagnóstico que suelen evitar esta nueva perspectiva educativa interdisciplinar sustituyéndola por un simple consorcio de disciplinas yuxtapuestas que se limitan a aplicar su diagnosis especializada con una fórmula de eficacia cuantitativa. Tal consorcio que puede establecerse en la emisión del diagnóstico final en competencias básicas no difiere de la tradicional sesión de evaluación, y malversa la proyección

sistémica, holística e interdisciplinar de toda educación basada en competencias, la cual, según se ha mostrado en las diversas investigaciones que aquí se han realizado, también puede tener proyección intertextual para garantizar la formación humanística en las aulas de Primaria y Secundaria. Insisto en que son tales consorcios parcelados los que deben ser rechazados en los modelos didácticos constructivistas de educación en competencias básicas porque desvirtúan la dimensión humanista de las competencias básicas y fomentan su visión empresarial.

La práctica educativa reflejada en el apartado IV de este informe, titulado "Desarrollo de la investigación", ofrece evidencias que demuestran el cumplimiento de los objetivos que hacen viable la confirmación en tesis de la **hipótesis** que compuse para contribuir a la solución de dicho problema de raigambre academicista y conductivista. Tal hipótesis fue formulada como una guía de acción estratégica que postulaba un modelo didáctico basado en la metodología de investigación-acción centrada en promover una conexión intertextual entre cine y literatura con proyección hipertextual a través de tareas complejas para afianzar el desarrollo de las competencias básicas en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria y a través de proyectos interdisciplinares para consolidar el logro de dichas competencias en el primer curso de Bachillerato. Tal modelo, cuya organización genérica consta en el apartado III de este informe, titulada "Marco metodológico", ha permitido diseñar, experimentar y analizar interpretativamente los materiales de innovación educativa que han conducido a la interacción de las competencias básicas en contextos auténticos de aprendizaje para la vida.

Ligado a esta hipótesis está el fomento integral de la competencia lectora, la cual ha sido cultivada en diversas modalidades (en voz alta y en silencio, para la interpretación de contenidos con el apoyo de guías y para la revisión de los escritos literarios o académicos de obra propia a fin de mejorarlos y publicarlos) y en tres planos de interacción: primero, en convergencia con las competencias oral y escrita integradas en la competencia en comunicación lingüística de acuerdo con los procesos cognitivos que el MEC (2009) precisa para la misma (en el plano de la comprensión, aproximación e identificación, organización, integración y síntesis, reflexión y valoración, transferencia y aplicación; en el plano de la expresión, planificación, textualización (coherencia, cohesión, adecuación), revisión y presentación); segundo, en confluencia

con todas competencias básicas al contextualizarla en tareas y proyectos de función social; tercero, en red semiótica de diversos lenguajes al haber trabajado entre textos cinematográficos y literarios y también otros procedentes de géneros diversos, como el musical en Educación Secundaria Obligatoria o el científico, el periodístico y el publicitario en Bachillerato. Gracias a esta lectura intertextual han sido fomentados dos requisitos indispensables de las competencias básicas: el aprendizaje significativo donde opera el intertexto lector y el aprendizaje sinéctico donde opera la interdisciplinariedad. De forma que en la dinámica hibrida de las tareas complejas y de los proyectos de investigación interdisciplinar, la lectura intertextual se ha convertido en una acción educativa fundamental para desmantelar esa otra lectura aquiescente que requieren los ejercicios simples del academicismo, cuyo campo cognitivo inmediato a la descodificación es la identificación de contenidos que sigue con su comprensión denotativa (mal denominada "análisis") y -por falta de estrategias cognitivas para su maduración conectiva y reflexiva- acaba en la memorización de datos o en ejercicios de aplicación destinados a controlar este círculo hermenéutico. El academicismo establece dicotomías entre Lengua y Literatura, oralidad y escritura, leer y escribir. En cambio, el modelo lector que aquí se defiende expone lo contrario: la sinergia que realmente existe entre todos los tramos del conocimiento, tanto en su complementariedad como en su procesualidad.

Obviamente, hasta que el profesorado afincado en la enseñanza de una sola disciplina, un solo texto y una sola tesis no cambie su método monológico y diseñe actividades de innovación educativa para favorecer el gusto por la lectura intertextual e integral, por el coloquio constructivo en sinergia, y por la interpretación crítica personal -que son la base comprensiva indispensable para promocionar la explotación significativa de los textos en el aula y su conversión en el aprendizaje para la vida-, la madeja de problemas que acabo de retratar seguirá enturbiando la calidad de los resultados de cualquier evaluación de diagnóstico, ya sea interna (por parte de los centros educativos) o censal.

La demostración de la hipótesis de esta Tesis Doctoral se fundamenta, pues, en el cumplimiento de los objetivos generales y específicos inherentes a la validación del modelo de investigación que he diseñado y comprobado en atención a la eficacia de los

trabajos abordados en la práctica educativa y a los objetivos específicos incardinados desde las experiencias didácticas realizadas en Educación Primaria (segundo ciclo) y en Educación Secundaria Obligatoria (primer ciclo) y post-obligatoria (primer curso de Bachillerato). La coherencia global de los propósitos demostrados se encuentra en el **objetivo general** ("Experimentar, analizar e interpretar el desarrollo y logro curricular de las competencias básicas con el acoplamiento lógico de una metodología intertextual que, a través de la interacción de cine y literatura, promueva un aprendizaje integrado de múltiples saberes y lenguajes acordes con la necesidad de "alfabetización" de la sociedad actual") que ha sido desplegado en dos objetivos generales (1.1 y 1.2) dedicados respectivamente a la concreción de las dos metodologías de investigación-acción empleadas y a sus etapas correspondientes.

El **objetivo general 1.1** se orienta hacia el aprendizaje basado en tareas ("Promover en el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria y de primer ciclo de Educación Secundaria el desarrollo de las competencias básicas a través de tareas complejas graduadas en niveles cognitivos que generen transferencia de conocimiento a su contexto vital") y ha encontrado correspondencia específica en cuatro de los cinco objetivos planteados en la investigación que en el curso 2010-2011 se había llevado a cabo con los alumnos de tercer curso y de cuarto curso de Educación Primaria del colegio "Nuestra Señora de Belén" de Murcia, según consta en el apartado 3.2.2 de este informe, el cual se centra en la descripción estructural de dicho antecedente (1. Contribuir al desarrollo de las competencias básicas en segundo ciclo de Educación Primaria con una metodología de enfoque semiótico que promueva un aprendizaje integrado de múltiples lenguajes acordes con la necesidad de "alfabetización" de la sociedad actual. / 2. Promover en el alumnado aprendizajes más significativos y con mayor grado de funcionalidad a través de tareas complejas. / 3. Integrar contenidos interdisciplinares en función de su utilización y valor para la vida. / 4. Educar en la competencia comunicativa a través de una metodología intertextual que conecta cine y literatura). También halla correspondencia en el objetivo 1 de la investigación efectuada tanto en primer curso de ESO (apartado 4.2.1.2 de este informe) como en segundo curso de ESO (apartado 4.2.2.2) del IES "Infante Don Juan Manuel" de Murcia, cuya redacción es la misma en ambos casos ("Experimentar, analizar e interpretar el desarrollo curricular de las competencias básicas en primer ciclo de Educación Secundaria desde una metodología intertextual basada en tareas complejas entre cine y literatura que promuevan

un aprendizaje integrado y actualizado con transferencia de conocimiento a su contexto vital"). Un recorrido por las investigaciones referidas (Educación Primaria en el apartado 3.2 de este informe; primer curso de ESO en el apartado 4.2.1 y segundo curso de ESO en el apartado 4.2.2) con especial detenimiento en su análisis de resultados (lo referido a Educación Primaria está en los apartados 3.2.7 y 4.1 de este informe; lo referido a Educación Secundaria Obligatoria está en los apartados 4.2.1.7 y 4.2.2.7 del mismo) demuestra que tales objetivos han sido cumplidos satisfactoriamente en los diversos aspectos metodológicos que les conciernen.

El **objetivo general 1.2** se orienta hacia el aprendizaje basado en proyectos ("Promover en el alumnado de primer curso de Bachillerato el refuerzo y la profundización en el logro transversal de las competencias básicas a través de proyectos de investigación interdisciplinar que generen transferencia de conocimiento a su contexto vital") y atañe directamente al objetivo 1 de la investigación efectuada en primer curso de Bachillerato de Investigación (apartado 4.3.2 de este informe) del IES "Infante Don Juan Manuel" de Murcia ("Experimentar, analizar e interpretar el logro y refuerzo curricular de las competencias básicas en primer curso de Bachillerato desde una metodología intertextual e interdisciplinar basada en proyectos de investigación cooperativa donde, entre otros géneros, el cine se estudia en contraste con la literatura, para la promoción de un aprendizaje integrado, crítico y actualizado con transferencia de conocimiento a su contexto vital"). También atañe al objetivo 5 de dicha investigación ("Conectar cine y ciencia para promover un proyecto de investigación cooperativa que estudie críticamente y por el método científico del contraste intertextual la manipulación que las obras audiovisuales ejercen sobre la información de diversos campos de conocimiento, entre ellos el literario"). Un recorrido por el informe de tal investigación (apartado 4.3) y, en especial, por el análisis de sus resultados (apartado 4.3.7) prueba el cumplimiento sobresaliente de dicho objetivo.

Tanto en el conjunto de la información ofrecida en tales investigaciones como en los materiales educativos contenidos en sus anexos se advierte que lo importante en la consecución de este objetivo general no ha sido medir el nivel de desarrollo y de logro de las competencias básicas, sino obtener documentos didácticos valiosos para realizar buenas prácticas de educación interactiva en competencias básicas con diferentes niveles de dificultad, según la conveniencia curricular de los estudios cursados. Y en

este sentido, las investigaciones que se han centrado en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria han mostrado la evidencia de que el desarrollo de las mismas se consigue con tareas complejas donde funcionan todos los niveles cognitivos. Es por ello que esta metodología se ha desarrollado en cada etapa con diversos niveles de complejidad y de responsabilidad creciente, pues en primer y en segundo curso de ESO se les ha otorgado más responsabilidad que se había dado antes a los alumnos que en Primaria, a saber: componer la obra digital final, trabajar en equipo una tarea creativa más articulada y con más implicaciones digitales y autoevaluarse en las capacidades conseguidas.

En cuanto al logro de las competencias básicas, se advierte también que se ha consolidado con proyectos donde funcionan todos los niveles cognitivos. Es por ello que esta metodología se ha desarrollado en primer curso de Bachillerato de Investigación, donde hay un vacío legal en competencias (entre las básicas de la ESO y las trasversales y específicas de la universidad) porque se supone que ya tienen logradas las competencias básicas (su determinación de logro se especifica en cuarto curso de ESO). En el Bachillerato de Investigación se ha intensificado el grado de complejidad y de responsabilidad de trabajo al haber encomendado a cada alumno un trabajo de investigación con el que ha contribuido a un proyecto interdisciplinar realizado en equipo, en este caso "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida". En tales trabajos los alumnos han manejado numerosas fuentes de información que han interconectado y reorganizado en función del problema y del propósito que ha tratado su investigación. Igualmente, se ha intensificado la cohesión entre las competencias porque no solo queda afirmada la interdisciplinariedad como una virtud en el interior de cada asignatura que desee asumir las competencias básicas, sino que también queda comprobada como iniciativa institucional entre asignaturas factible en un centro concreto y durante un año académico completo.

Cabe discernir que las tareas complejas y los trabajos de investigación realizados en estas investigaciones en torno al vínculo semiótico y didáctico entre el cine y la literatura han promovido el aprendizaje basado en competencias, y no en habilidades, porque no se han limitado a replicar contenidos, antes bien los han transferido para lograr aprendizajes nuevos y recontextualizados en situaciones diversas a las iniciales. Pruebas de ello son las obras creativas de los alumnos de Educación Primaria y de la

ESO (álbum ilustrado, karaokes y raps) que han resultado del procedimiento intertextual por el que practicaron una transmodalización heterodiegética a partir del cuento y la película en la que se inspiraron. Esta transferencia debe mucho al poder que tiene la capacidad humana de metaforizar el mundo (Hager y Hodkinson, 2009), la cual ha sido fomentada en estos alumnos al proponerles tareas que suponían un reto creativo que ellos mismos debían emprender y resolver. También existe prueba de esta transferencia de conocimiento propia de la transversalidad de toda competencia (Rey, 1999) en las obras generadas por los alumnos de Bachillerato que han realizado trabajos de investigación reutilizando los contenidos escolares en función de nuevos conocimientos aprovechables fuera del ámbito escolar, los cuales son fruto de su reflexión personal.

Gracias a estas didácticas de fines creativos y críticos es como he puesto la conjunción del cine y la literatura al servicio del desarrollo y logro de las competencias básicas. En este sentido, considero que el hecho de haber trabajado en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria solamente la conjunción de dos textos ha sido uno de los mayores aciertos y originalidades de esta investigación. Desde un principio me aparté de la tendencia profesional a asociar cine y literatura para la infancia y la juventud mediante el suministro de listados de títulos reunidos por temáticas con fichas catalográficas, pues mi intención no era la del coleccionista que quiere que los alumnos adquirieran erudición a través de la consulta de sus archivos, antes bien he pretendido en todo momento suscitar la creatividad de los alumnos sin atisbo de *mimesis* o imitación de modelos de autoridad y con la fuerza de la *poiesis* o invención libre que adviene del trabajo ecológico con obras precedentes apreciadas como hipertextos, es decir, a sabiendas de que son herencia de otras obras también enlazadas a sentidos múltiples. Reitero aquí la validez, tanto para las obras fílmicas utilizadas como para las literarias, de lo afirmado en las conclusiones de mi Tesis Fin de Máster: "He querido demostrar el "aleph" didáctico que alberga la imaginación humana, a saber: que una sola película puede llevar hacia todos los temas si se la analiza en profundidad con respecto a las competencias básicas que puede transmitir por sí misma y en conexión con otros textos, incluido el intertexto lector" (González, 2011, p. 58).

Como es sabido, los matices educativos del objetivo general quedan articulados en los cuatro objetivos específicos que aparecen contemplados en el apartado 3.3 de este

informe. Desgloso seguidamente el cumplimiento de cada uno de ellos en esta investigación.

El cumplimiento del **objetivo específico 1** ("Aprovechar las cualidades humanísticas e imaginativas del cine y de la literatura para motivar al alumnado hacia la realización responsable de tareas complejas y de proyectos de investigación basados en retos y en resolución de problemas y proyectados hacia la difusión social partiendo de la comunicación lingüística como competencia básica primordial") ha implicado acciones didácticas que han desmantelado cualquier pretensión de enseñanza conductivista porque su campo de trabajo ha sido -como ya se anunció en el comentario adjunto al mismo- el reto, la incertidumbre y la adaptación al cambio. Dado que este objetivo requiere la madurez cognitiva de la "responsabilidad" que va ligada a la autonomía e iniciativa personal y dado que esta todavía no ha sido afianzada en la edad infantil propia de segundo ciclo de Primaria, su aplicación ha ido dedicada al desarrollo pleno de las competencias básicas en etapas posteriores. Tal y como indican los objetivos asociados a este desde cada investigación (todos ellos coinciden con el objetivo 2, el cual en 1º de ESO es "Motivar al alumnado hacia la realización corresponsable de una tarea compleja que culmina en el reto de realizar y difundir karaokes fílmico-literarios creados imaginativamente por los alumnos", en 2º de ESO es "Motivar al alumnado hacia la realización corresponsable de una tarea compleja que culmina en el reto de realizar y difundir raps fílmico-literarios creados imaginativamente por los alumnos", y en 1º de Bachillerato es "Motivar al alumnado hacia la realización corresponsable de un trabajo de investigación individual e inédito que se integra en un proyecto de investigación intertextual cooperativo que expone en público y que recibe evaluación por el texto escrito y la defensa oral"), los alumnos se han visto involucrados en la realización de tareas y proyectos complejos que han culminado en aprendizajes traspuestos a géneros expresivos que suelen encontrar en su mundo cotidiano: por un lado y con pretensiones de invención lúdica, karaokes y raps de inspiración fílmico-literaria y factura original de los que son responsables los alumnos de primer ciclo de ESO; por otro lado y con pretensiones de verosimilitud, la memoria de un proyecto de investigación interdisciplinar realizado en equipo por los alumnos de primer curso de Bachillerato de Investigación con las debidas contribuciones individuales que demuestra una investigación inédita titulada "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" en la que han dejado constancia de su estudio crítico particular y consensuado sobre la

manipulación que el cine ejerce en la realidad y sus representaciones culturales, entre ellas la literaria. Las obras originales de unos y otros han sido comunicadas ante compañeros, profesores y la comunidad interesa no solo en el aula, sino también por otros medios: en el caso de la ESO a través de las páginas Web "Flores de otro mundo CCC" y "Cadáver exquisito CCC" y en el caso de Bachillerato a través la exposición y defensa pública del proyecto investigado ante un tribunal en el salón de actos del IES y de su depósito en la biblioteca del IES para facilitar su consulta. En tales circunstancias socializadoras, el ejercicio de la competencia en comunicación lingüística ha ido ataviado con el del resto de las competencias básicas desde la recursividad que proporciona la relación dialógica del legado comunicativo de estos alumnos con el intertexto lector de quienes han de retroalimentar su obra expuesta.

Por desgracia, los libros academicistas suelen relegar este tipo de iniciativas creativas etiquetándolas como actividades suplementarias que, a su juicio, son ornato o aditamento con respecto a las tareas de reconocimiento y de aplicación que son impuestas como asunto central de la formación. Además, en el caso de que propusieran encuentros entre cine y literatura, su tendencia general sería limitar la creatividad del alumno a la asociación mimética de semejanzas y al discernimiento dialéctico de diferencias entre una obra original (literaria, por ejemplo) y su versión hipertextual (cinematográfica, por ejemplo), pero nunca suelen proponer que tales encuentros intertextuales existan más allá del concepto filial de la "versión", y por tanto más allá del ámbito de la "mimesis" o seguimiento de patrones, como sí ocurre en el caso de la selección textual que deliberadamente decidí que operara en las investigaciones centradas en las "tareas complejas" de esta Tesis Doctoral para las citadas etapas educativas, porque estas sí iban a avanzar hacia el ámbito de la "poiesis" o creación propia como acto de encumbramiento educativo a cuyo ascenso contribuyó el haber interconectado dos obras completas y muy diversas en sus procedencias autoriales, genéricas, geográficas y temporales: un cuento tradicional (*La flor de Lililá)* con un película actual (*Up* en el caso de Educación Primaria y *La novia cadáver* en el caso de Educación Secundaria); de modo que entonces la mente del aprendiz hubo de desenvolverse como la de los detectives, es decir, activando no solo semejanzas y diferencias, sino también transformaciones, encrucijadas y otras muchas posibilidades retóricas que posibilita la imaginación humana.

El hecho de haber iniciado todos los procedimientos didácticos incluidos en esta Tesis Doctoral con el pase de una película ha sido una estrategia atractiva –por el *docere delectando* del *homo videns* que es el nativo digital del siglo XXI- para motivar a los alumnos a interesarse por el asunto encomendado desde su imaginación conectiva entre su mundo particular y el que les ofrece el celuloide. Los resultados de los cuestionarios iniciales han dado muestras evidentes de que a las nuevas generaciones la cultura audiovisual difundida en entornos multimedia es la que más les atrae. Así lo demuestran los análisis contrastivos que he realizado entre los resultados de los cuestionarios iniciales relativos a los gustos y preferencias fílmicos y literarios aplicados en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria (apartado IV.2.1.7.3 de este informe) y los análisis correspondientes a los resultados obtenidos en el caso de primer curso de Bachillerato (apartado 4.3.7.1 de este informe) –los cuales diseñé con la misma estructura para poder establecer estos contrastes finales entre etapas-, pues a la pregunta sobre si les gustaba ver películas en la escuela o en el instituto, el 95 % de los niños de Primaria y de ESO respondieron afirmativamente y la respuesta afirmativa de los jóvenes de Bachillerato ascendió al 100%. Como era de esperar, a los alumnos de Primaria les gustaba predominantemente porque es divertido (32%), a los de ESO porque se cambia de rutina en el aprendizaje (45%) y a los de Bachillerato porque proporciona un aprendizaje más relajado y diferente (40%). Y la consulta de sus gustos temáticos (pregunta 8) sirvió además para orientar el tipo de película que iba a ser seleccionada a la hora de trabajar las tareas y los proyectos, ya que en el caso de Primaria los alumnos preferían las películas de aventuras y grabadas en animación virtual 3D porque son fantasías que parecen reales; en la ESO también preferían las de aventuras pero grabadas de la realidad, si bien les atraían bastante las de animación en 3D; y en Bachillerato seguían siendo las preferidas aquellas de aventuras ficticias, aunque también les interesaban mucho las que estaban basadas en sucesos históricos. Así que, en efecto, el cine era un buen reclamo para incentivar el interés por la literatura, hacia la cual también habían mostrado inclinación temática semejante (pregunta 9), pues en Primaria primaba la preferencia por los cuentos de aventuras seguida de cerca por los de magia y en la ESO primaba también la de los cuentos de aventuras seguida de cerca por los de miedo.

En consecuencia, cuando decidí que en los casos de Primaria y de la ESO la obra literaria electa fuera orientada hacia el relato de una aventura ficticia con ingredientes

de magia y muerte (el cuento *La flor de Lililá*), ello me sirvió como punto de encuentro narratológico con el cine que también iba a ofrecerles conforme a sus gustos discentes (para Primaria, *Up,* una película de aventuras exóticas grabada virtualmente en 3 D; para la ESO, *La novia cadáver,* una película de aventuras siniestras y románticas grabada artesanalmente -fotograma a fotograma- con marionetas reales), a fin de contar desde el primer momento con la oportunidad de promover el aprendizaje significativo en las tareas complejas que se emprendían a partir de dichas selecciones textuales y de preparar una infraestructura que facilitara una lectura intertextual coherente y productiva en las resonancias mutuas de sus respectivos imaginarios.

Del mismo modo, a los jóvenes alumnos del Bachillerato de Investigación que optaron por el proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida", los cuales también habían alegado como preferencias temáticas en literatura las mismas que en cine (pregunta 9) y habían aceptado la lectura de los clásicos como interesante (96%) -ya que fuera de clase no hallaban reclamos sociales para hacerlo- (pregunta 3), les atrajo el afán de desvelar por sí mismos la verdad que se esconde tras el cine cuando este pone máscaras ficticias a la realidad. Así que las obras fílmicas que les recomendé giraban todas en torno a la biografía de personajes históricos de gran influencia cultural y con producción literaria (*Lope, Shakespeare in love,* las diversas cintas sobre Julio César, etc.), y fueron los alumnos quienes después leyeron documentos de valor histórico y literario para contrastar la veracidad y verosimilitud de la recreación ficticia con respecto a la realidad aproximada que ofrecían las diversas perspectivas de sus estudios historiográficos y el mundo imaginario de sus obras artísticas.

Esta exploración inicial sirvió, pues, para prever la didáctica idónea de tareas complejas y de trabajos de investigación que ocasionaron el que los motivos por los que tales alumnos habían mostrado inicialmente diferencias entre su afición por ver cine (95% en Primaria y en la ESO y 100% en Bachillerato de Investigación) y por leer literatura (89% en Primaria, 76% de la ESO, 96% en Bachillerato de Investigación) cambiaran de rumbo cualitativo, puesto que al término de las intervenciones habían asimilado una amable relación significativa con el cine y la literatura en la que habían contrarrestado muchos de los defectos academicistas hallados en tal exploración inicial, como, por ejemplo, las actividades que solían hacer al acabar de ver una película o de leer un cuento (preguntas 2 y 4), pues tanto en Primaria (40 %) como en la ESO (65%)

primaba la respuesta difusa de "otras", entre las que prevalecía en materia de cine el hacer resúmenes del argumento, seguidas por el hacer dibujos en Primaria (16%) y el hacer comentarios en la ESO (22%), y en materia de literatura el hacer debates en Primaria (23%) y resúmenes en la ESO (31%), dejando en ambos casos y materias un porcentaje prácticamente nulo a la posibilidad de elaborar obras inventivas por parte de los alumnos, ni siquiera la de componer canciones, actividad que otrora hubiera reportado gran placer a los discentes de ambas etapas; descartando, por tanto, la imaginación y la emoción del espectro del aprendizaje cotidiano en las aulas.

Por tanto, determiné la necesidad de componer tareas complejas absolutamente innovadoras por varios motivos novedosos en los hábitos reconocidos en clase a través de dichos cuestionarios iniciales: primero, la conexión intertextual entre cine y literatura a través de la selección de obras idóneas con respecto a los gustos preferenciales de los alumnos de las diversas etapas implicadas; segundo, la puesta en marcha de varios foros sostenidos por guías de lectura coherente, significativa e intertextual entre el texto fílmico y el texto literario, de cuyo visionado y lectura íntegros habrían disfrutado previamente (Anexos 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11 y 2.18), y ataviados con información complementaria sobre la genealogía de tales textos (2.12 y 2.13) donde descubrirían antecedentes lejanos que les ayudarían a entenderlos como hipertextos, así como con aportaciones de los intertextos lectores de los alumnos que descubrirían otras múltiples conexiones con obras de géneros y tiempos diversos; tercero, la utilización de conceptos y datos semióticos, lingüísticos, literarios y cinematográficos, y también procedentes de otras fuentes de información, así como el recurso de textos apropiados para que los discentes los empleen como organizadores previos y modelos de género a fin de aparejar la invención imaginativa colectiva de sus obras originales de inspiración fílmico-literaria (un álbum ilustrado en segundo ciclo de Primaria, karaokes en primer curso de ESO y raps en segundo curso de ESO) que serían difundidas en la comunidad educativa a la que pertenecen (Anexos 2.14, 2.15, 2.16 y 2.17). La memoria de esta Tesis Doctoral da cuenta pormenorizada de cómo fue prevista la metodología correspondiente a la investigación ejercida en cada grupo de participantes, cuáles fueron sus pasos procedimentales y los instrumentos empleados durante el proceso de exploración, intervención y discusión de resultados y qué análisis interpretativos se derivaron de todo ello. También hace presente cómo, gracias a este diseño de tareas complejas donde existe transferencia de conocimiento en contextos sociales que

incumben significativamente a los alumnos, todas las competencias básicas interactuaron de forma satisfactoria.

En el caso de Bachillerato, las actividades que los alumnos solían realizar al término del visionado de una película (pregunta 2) eran análisis temáticos (40%) seguidos por debates (26%) y comentarios críticos (20%). Al término de la lectura de un texto literario (pregunta 4), también solían practicar análisis temáticos y formales (49%), comentarios críticos (29%) y debates (12%). Estas respuestas concuerdan con los aspectos curriculares contemplados para esta etapa de Educación Secundaria post-obligatoria, donde los alumnos ya disponen de facultades cognitivas de abstracción mental e inquietudes emocionales hacia la independencia de criterio personal, y por tanto, están capacitados para realizar actividades reflexivas de carácter autorregulador y crítico. Ello fue aprovechado e impulsado a través de mi propuesta del proyecto de investigación interdisciplinar "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" en el marco institucional del Bachillerato de Investigación estipulado en el IES "Infante Don Juan Manuel" de Murcia para las actuaciones concernientes a su primer curso (Anexos 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9 y 3.11). La memoria de esta Tesis Doctoral también da cuenta pormenorizada de la previsión de la metodología correspondiente, de sus pasos procedimentales e instrumentos, y del análisis interpretativo resultante. Asimismo, por tratarse de un diseño de aprendizaje basado en proyectos donde los trabajos de investigación de los alumnos constituyen un ejemplo logrado de transferencia de conocimiento en contextos sociales que incumben significativamente a los discentes y a la sociedad en general, sucedió que todas las competencias básicas interactuaron de forma excelente.

El desarrollo satisfactorio y el logro excelente de las competencias básicas en estas investigaciones intertextuales entre cine y literatura se debe a que las historias imaginadas por estos –valga el juego de palabras- cuentan la vida que cuenta, la que en la alegoría de una historia ajena expone y resuelve con justicia los problemas humanos que realmente preocupan a las personas: la muerte, el amor y el tiempo. De hecho, a esto se referían las preguntas 11 y 12 del cuestionario inicial: el 84% de los estudiantes de Primaria y de la ESO y el 92% de los de Bachillerato respondieron que la literatura y las películas ayudan a comprender mejor el mundo en el que viven; el 83 % de los estudiantes de Primaria, el 73% de los de la ESO y el 64% de Bachillerato respondieron

que les gustan las historias donde se resuelven bien los conflictos entre los personajes. Este descenso gradual en las respuestas de los encuestados en la última cuestión se debe a que entre los nueve años y los dieciséis desciende la credulidad en la fantasía ideal transmitida por los adultos y aumenta la disidencia ante lo impuesto como ideal por aquellos.

Paradójicamente, aunque cine y literatura se alimentan de fantasmas mentales, su verdad imaginativa emanada de las preocupaciones vitales de sus autores y su voluntad de comunicación social con sus espectadores y lectores poseen una fuerza humanística tal que convierte el aprendizaje de aula en algo significativo, tangible y experimental, mucho más que otros saberes que presumen detentar el saber de la realidad. Ello es posible cuando -como enuncia el objetivo específico 1 que aquí se comenta de modo conclusivo- se motiva al alumnado "hacia la realización responsable de tareas complejas y de proyectos de investigación basados en retos y en resolución de problemas y proyectados hacia la difusión social partiendo de la comunicación lingüística como competencia básica primordial". Tal fue el propósito de la consulta de la última pregunta del cuestionario inicial aplicado en Primaria y en la ESO, donde el 74 % de los alumnos declararon sentirse capaces de inventar una historia mezclando un cuento con una película; y el de las dos últimas preguntas del cuestionario inicial aplicado a Bachillerato, donde el 68% de los alumnos indicaron que les gustaría investigar personalmente los protagonistas, los argumentos y los temas de obras literarias y fílmicas y el 75% afirmaron que se sentían capaces de hacer un trabajo de investigación científica interrelacionando cine y literatura con perspectiva crítica. El conjunto de resultados positivos demostró que ello no solo fue interés docente sino también idoneidad didáctica ya que contaba con el favor de la motivación intrínseca de los propios aprendices.

En cuanto al cumplimiento del **objetivo específico 2** ("Avanzar hacia la innovación interdisciplinar e intertextual en el área de Lengua castellana y Literatura con la integración curricular de las competencias básicas y las capacidades interpersonales, instrumentales y sistémicas-holísticas que estas brindan"), cabe destacar que ha contribuido a combatir la anticuada parcelación disciplinar de la enseñanza academicista y su sistema de evaluación sumativa por dictamen docente así como a la actualización metodológica en conformidad con las demandas internacionales actuales

de la educación basada en competencias hacia la promoción de la procesualidad y la interdisciplinariedad donde emergen las capacidades resolutivas y las actitudes integradoras y cooperativas con fines comunes para el beneficio social. La consecución de esta objetivo ha ido incardinada al cumplimiento del objetivo 3 formulado en los mismos términos para primer curso y segundo curso de Bachillerato ("Avanzar hacia la innovación en el área de Lengua castellana y Literatura con la integración curricular de las competencias básicas y las capacidades interpersonales, instrumentales y sistémicas-holísticas que estas brindan"), así como al del objetivo 3 que ha orientado la investigación efectuada en primer curso de Bachillerato ("Avanzar hacia la innovación en el área de Lengua castellana y Literatura con la consideración de la consolidación de las competencias básicas y las capacidades interpersonales, instrumentales y sistémicas-holísticas que estas brindan").

Este objetivo no aparece entre los formulados para la investigación que fue dirigida hacia el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria, puesto que, si bien fue desarrollada en esta etapa una investigación en innovación intertextual entre cine y literatura dentro del área de Lengua castellana y Literatura en la que, de pleno derecho curricular, se integraron las competencias básicas con deliberada incidencia en las capacidades interpersonales e instrumentales que estas procuran, no obstante fue menor su acercamiento consciente a las capacidades sistémicas-holísticas debido a que los niños de tales edades no disponen todavía de la suficiente madurez intelectual para conceptualizar su propio aprendizaje y para argumentar críticamente sus propias ideas, pues, como bien enuncia el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, referido a las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, "Aunque hay aspectos en la caracterización de las competencias cuya adquisición no es específica de esta etapa, conviene conocerlos para sentar las bases que permitan que ese desarrollo posterior pueda producirse con éxito" (p. 43058).

En cambio, la capacidad metacognitiva y crítica que faculta para juzgar las propias competencias sistémicas-holísticas ya está suficientemente avanzada en primer ciclo de ESO, y por ello sí es razonable proponer este objetivo entonces para que la adquisición de las competencias básicas sea progresiva y coherente con el currículo. De hecho, por este motivo decidí convertir el cuestionario final brindado a este ciclo en una autoevaluación discente en el desarrollo de tales capacidades interpersonales,

instrumentales y sistémicas-holísticas inherentes a las competencias básicas, como se demuestra en los apartados 4.2.2.6.7 y 4.2.2.7.2 y en los anexos 2.4 y 2.5 de este informe.

Con más razón aún propuse también que el cuestionario final de primer curso de Bachillerato fuera una autoevaluación discente en dichas capacidades básicas (apartados 4.3.6.7 y 4.3.7.2; anexos 3.3 y 3.4), la cual, además, permitió a los alumnos argumentar sus respuestas como prueba de que su preparación sistémico-holística había madurado satisfactoriamente durante el proceso de la investigación, gracias tanto a su aprendizaje dialógico sobre su proceso formativo establecido con sus coordinadores, tutores y compañeros como a su aprendizaje autónomo y a la autoevaluación procesual que le ha reportado haber utilizado a lo largo del curso un portafolio de investigación individual repartido en bloques de trabajo sobre la planificación, realización, exposición y evaluación del mismo, pues cada alumno lo fue conformando con sus observaciones particulares y apreciaciones reflexivas derivadas de su construcción personal de una investigación inédita en la que necesitó aprovechar el asesoramiento docente y demostrar corresponsabilidad discente en el cumplimiento óptimo de un proyecto común.

El cumplimiento de este objetivo está relacionado con el perfil epistemológico de esta Tesis Doctoral y permite concluir que no por la iteración cuantitativa de las competencias básicas se consigue su desarrollo o su logro sino por la metodología cualitativa didáctica empleada que las dinamiza interactivamente en sus tres facetas (sistémica, instrumental e interpersonal), ya que la primera (sistémica) permite la capacidad integradora, la segunda (instrumental) procura la oportunidad de la interdisciplinariedad y la tercera (interpersonal) produce experiencias de intertextualidad socialmente contextualizadas. A lo largo de esta investigación he cuidado que apareciera siempre la interacción esas tres facetas, pues son las que convierten el saber hacer de las habilidades en el saber desenvolverse de las competencias. Ello ha sido posible gracias al acierto evidente en la práctica del modelo de tarea compleja diseñada para Educación Primaria y la ESO y del modelo de proyecto de investigación diseñado para Bachillerato, pues, por medio de un solo reto “complejo” en el sentido de que todas las habilidades entran en juego para resolver problemas -en el que se ha trabajado desde un enfoque semiótico, a través de lecturas intertextuales y con

una pretensión interdisciplinar (ya fuera en el seno laboral de la asignatura de Lengua castellana y Literatura o en colaboración entre esta y otras disciplinas)-, hemos podido comprobar que se movilizan gran parte de los contenidos curriculares de curso y ciclo, así como, en mayor o menor medida, todas las competencias básicas. Cabe añadir al respecto que, sin duda, la acción primordial de la competencia en comunicación lingüística ha ejercido una función nodal entre estas capacidades sistémicas, instrumentales e interpersonales, puesto que ha servido a las tres de modo indispensable, y por ello ha servido también al procesamiento adecuado de las demás competencias.

Son numerosas las pruebas que avalan el cumplimiento del **objetivo específico 3** ("Construir instrumentos para el análisis interpretativo de la conexión curricular, de las competencias implicadas en las tareas, del nivel de desarrollo de las competencias básicas en función de las tareas y de la autoevaluación del alumnado en competencias básicas a fin de promover un tipo de diagnóstico interno y no censal en el desarrollo y logro de las competencias básicas incardinado a la valoración del tipo de tareas y de proyectos que son auténticamente educativos al respecto"), al cual se adscriben los siguientes objetivos de las investigaciones concretas: el objetivo 4 común a primer y segundo curso de ESO ("Analizar e interpretar la conexión curricular, la implicación de las competencias básicas en las tareas realizadas así como su nivel de desarrollo y la autoevaluación del alumnado al respecto a fin de promover un diagnóstico interno sobre las buenas prácticas educativas en competencias básicas") y el objetivo 4 correspondiente a primer curso de Bachillerato de Investigación ("Analizar e interpretar la conexión curricular y la incidencia del logro de las competencias básicas en los trabajos de investigación realizados y la autoevaluación del alumnado al respecto a fin de promover un diagnóstico interno sobre las buenas prácticas educativas en competencias básicas"). Su propósito no ha sido entendido como mero tecnicismo taxonómico sino como una oportunidad para esclarecer vías de acoplamiento instrumental entre los descriptores fundamentales de las competencias básicas dispuestos por el MEC y el planteamiento metodológico de las tareas y proyectos que diseñé para la interacción del cine y la literatura, con el fin de elucidar un diagnóstico "interno" como fruto del proceso de investigación-acción efectuado en el aula conforme a todos los niveles de concreción curricular necesarios.

Tal diagnóstico se ha centrado en perfilar el desarrollo y el logro de las competencias básicas desde el análisis de su tratamiento curricular en las tareas complejas y en los trabajos de investigación llevados a cabo. Por tanto, este sistema de evaluación de las evidencias sobre el desarrollo y el logro adecuado de las competencias básicas ha tenido en cuenta los estándares enunciados por las instituciones educativas españolas y europeas, pero no para medir competencias competitivamente desde acciones puntuales y finales sino para valorar capacidades adquiridas significativamente (Pellicer Iborra y Ortega Delgado, 2009, p. 118) durante un proceso formativo ligado a tareas y a proyectos donde están presentes varios indicios de calidad: una cohesión curricular en torno a un enfoque competencial; la conversión de los conocimientos, habilidades y actitudes en un saber desenvolverse para la vida; la conversión del centro educativo en una comunidad de aprendizaje cooperativo donde todos enseñan y aprenden en convivencia democrática; y la oportunidad de que el aprendiz sea valorado de modo integral según las competencias adquiridas -y no según conocimientos aislados- para continuar su formación posterior en igualdad de derechos socioeducativos.

Con el fin de promover un diagnóstico interno colegiado, planteé y analicé la conexión curricular de las competencias básicas con respecto a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación presentes en el currículo del área de Lengua castellana y Literatura de cada nivel educativo, en atención a las tareas y proyectos realizados y a los aprendizajes formales, informales y no formales que estos comportaban. Los instrumentos construidos al respecto constan en los anexos 1.1 (para segundo ciclo de Educación Primaria), 2.19 (para 1º de ESO), 2.20 (para 2º de ESO) y 3.10 (para 1º de Bachillerato).

En cuanto a la interpretación de los resultados de tal conexión (apartados: 4.11 para Primaria; 4.2.1.7.5.1 para 1º de ESO; 4.2.2.7.4.1 para 2º de ESO; 4.3.7.4 para 1º de Bachillerato), cabe deducir varias consideraciones comunes a todos los niveles abordados:

- La primera es que en todas las etapas educativas han estado presentes todas las competencias básicas y que, entre estas, la competencia en comunicación lingüística y la competencia social y ciudadana destacan por su amplio espectro conectivo y les sigue de cerca la interacción con el mundo físico, una competencia que, a pesar de su intenso empleo en las tareas y proyectos abordados, sin embargo es la única que no contempla

expresamente el plan curricular vigente decretado por el MEC para el área de Lengua castellana y Literatura en ninguno de los niveles abordados. La experiencia demostrada debería conducir al replanteamiento de esta laguna en tales disposiciones ministeriales y a una decidida reconsideración de la dimensión interdisciplinar de esta área capaz de atender asuntos venidos tanto de "Letras" como de "Ciencias". Por otro lado, la que menos puntos de conexión abarca en todos los casos es la competencia matemática.

- La segunda es que la horquilla de incidencia de las competencias básicas en cada uno los objetivos implicados en las tareas y proyectos de todos los niveles tratados oscila entre 3 y 5 puntos de conexión, lo cual prueba curricularmente la interdisciplinariedad intrínseca que detenta esta disciplina. Importa el que en todos los objetivos hayan aparecido las competencias sistémicas, lo cual es muy positivo, pues un buen funcionamiento del aprender a aprender y de la iniciativa y autonomía personal requiere que sean holísticas, es decir, que aparezcan a lo largo del proceso educativo y, por tanto, estén presididas por objetivos correspondientes. También es destacable que la competencia en comunicación lingüística haya encontrado albergue en todos los objetivos, mientras que, por el contrario, estos contenidos objetivados no han dejado ningún espacio para conectar las competencias matemática y de conocimiento e interacción con el mundo físico.

- La tercera es que las tareas complejas y los proyectos de investigación trabajados están ligados a la mayoría de los contenidos del área de Lengua castellana y Literatura contemplados en los diferentes niveles educativos, lo cual prueba su eficacia educativa.

- La cuarta es que, en coherencia con los resultados obtenidos en la conexión entre las competencias básicas y los objetivos curriculares implicados en cada investigación, la horquilla de incidencia de las competencias básicas en cada uno los criterios de evaluación implicados en las tareas y proyectos de todos los niveles tratados también oscila entre 3 y 5 puntos de conexión, con igual omnipresencia de la competencia en comunicación lingüística y de las competencias sistémicas y exclusión de las competencias matemática y de conocimiento e interacción con el mundo físico.

Además, cabe señalar que, junto a las conexiones curriculares efectuadas en las etapas de estudios obligatorios en las que están presentes las competencias básicas de

acuerdo con las disposiciones ministeriales emanadas de la LOE, también he contemplado la conexión curricular correspondiente a primer curso de Bachillerato, en cuyo plan de estudios ya no aparecen las competencias básicas. Lógicamente, esta conexión muestra solo los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación extractados de la legislación vigente en tal nivel e incidentes en los bloques de trabajo implicados en el proyecto de investigación. Ello no obsta el poder postular una relación entre tales objetivos y criterios de evaluación con las competencias básicas logradas que incidirían en cada uno de ellos, entendidas estas en su valor transversal en el aprendizaje para y a lo largo de la vida y reivindicadas aquí por la consolidación y el refuerzo que se les puede otorgar una vez que han sido adquiridas al término de la Educación Secundaria Obligatoria. No olvidemos tampoco que el currículo de Bachillerato también está concebido en términos de competencias y que incluirlo de soslayo en el plan de programar a partir de competencias básicas ayuda a subsanar el panorama de la enseñanza enrarecida por los compartimentos disciplinares.

En cuanto a los instrumentos construidos para analizar interpretativamente las competencias implicadas en cada una de las tareas complejas abordadas en los cursos de escolarización obligatoria así como el nivel de desarrollo de las competencias básicas a efectos de la incidencia de cada una de tales tareas a fin de formular diagnósticos internos que permitan valorar el despliegue auténtico de dichas competencias con modelos didácticos eficaces), cobran protagonismo los diagramas descriptivos que diseñé y trabajé para ofrecer resultados sistemáticos en ambas vertientes y en atención a los indicadores de las competencias básicas estipulados por el MEC en el *Marco de Evaluación General de Diagnóstico*.

Tanto para aplicarlos en Primaria como en la ESO, preparé diagramas para cada subtarea (cuatro en total para cada caso, ya que las tareas complejas de ambas etapas respondían a un mismo modelo metodológico) y ello permitió apreciar lo siguiente: primero, que de nuevo la competencia en comunicación lingüística era la que sostenía el procesamiento de todas las demás; segundo, que la elección de textos narrativos había propiciado el desarrollo de las dos competencias marginadas por las disposiciones ministeriales de la LOE en relación con Lengua castellana y Literatura, la competencia matemática (debido a la lógica sucesiva y causal de su argumento) y la competencia de conocimiento con el mundo físico natural (debido a la indagación contrastiva en los

espacios ofrecidos por las narraciones cinematográfica y literaria); tercero, que por obra del álbum ilustrado, de los karaokes y de los raps vinculados a la Web se había intensificado la incidencia de la competencia digital; cuarto, que las competencias social y ciudadana así como cultural y artística habían recibido un tratamiento extenso gracias a la promoción de los tres foros (cinematográfico, literario e intertextual) y de la cooperación grupal en las tareas creativas; quinto, que las competencias sistémicas (aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal) habían estado presentes en todas las subtareas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, pero de modo relevante habían sido adquiridas en esta última etapa durante todo el proceso de elaboración de la tarea creativa final, tanto por la negociación y planificación que requería y por el grado de responsabilidad y de autoestima que les reportó esta experiencia como porque realizaron un cuadernillo de autoevaluación sobre su contribución a la obra común.

Los mismos efectos sistemáticos ofrecen los diagramas que también preparé tanto para Primaria como para la ESO con vistas a diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias básicas logrado en el proceso de la tarea compleja de acuerdo con los niveles cognitivos señalados por el MEC en el referido *Marco de Evaluación general de Diagnóstico* para la competencia matemática, pues su fórmula lógica es la más adaptable a cualquiera de las competencias básicas. De modo semejante a los niveles lingüísticos de MCERL, clasifique los niveles cognitivos de reproducción (Acceso/comprensión), conexión (aplicación/análisis y valoración) y reflexión (síntesis y creación/juicio y regulación) en dos estados de adquisición: A para la iniciación y B para el desarrollo, y los presenté reunidos en un dial de adquisición. Igualmente hubo espacio en el diagrama para la expresión de los indicadores de las tareas integradas en cada competencia.

Sus resultados fueron muy semejantes en Primaria y en Secundaria en la constatación de que la competencia en comunicación lingüística era la más desarrollada, la competencia matemática la menos tratada y la competencia relacionada con el conocimiento del medio tenía consistencia aún cuando no haya sido contemplada ministerialmente en el área de Lengua castellana y Literatura. También permitieron descubrir que el acoplamiento de tareas diversas era el que había permitido cubrir todo el espectro de incidencia cognitiva de dichas competencias, pues los foros contribuían a todos los niveles cognitivos excepto los de aplicación, creación y síntesis, que fueron

satisfechos con la tarea final de composición de karaokes y raps; en la cual también desempeñaron un papel mucho más intenso en la ESO las competencias sistémicas, ya que a estos adolescentes se les encomendó un trabajo que requería mucha más autonomía por su parte de lo que se le había propuesto a los niños Primaria. El cuadernillo que se les suministró a los alumnos de primer curso y de segundo curso de ESO para su realización procesual por parte de cada grupo incluso contenía, además de organizadores previos y modelos textuales, un programa de autoevaluación en las diversas actividades integradas (Anexos 2.14 y 2.15) que completaba el circuito del aprender a aprender y de la autonomía e iniciativa personal de estos estudiantes.

Así pues, a través de los resultados obtenidos por medio de estos diagramas analíticos utilizados tanto en la investigación dedicada a segundo ciclo de Educación Primaria (Anexos 1.2 y 1.3) como en la dedicada a primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (Anexos 2.21 y 2.22), resulta evidente concluir que el máximo rendimiento de las tareas complejas basadas en relaciones intertextuales entre cine y literatura se halla en aquellas acciones o subtareas integradas que culminan su proceso formativo con la creación de hipertextos de inspiración fílmico-literaria.

En cuanto a los instrumentos construidos para que los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria y post-obligatoria realizaran su autoevaluación sobre las capacidades instrumentales, interpersonales y sistémicas (competencias básicas) que habían logrado desde diferentes acciones cognitivas ligadas a las tareas y proyectos llevados a cabo, el lector ha podido advertir que en los anexos 2.4 y 2.5 constan el cuestionario final dirigido a segundo ciclo de ESO y el análisis de resultados del mismo y que en los anexos 3.3 y 3.4 constan los correspondientes documentos dedicados a primer curso de Bachillerato de Investigación. Todos traducen las características esenciales de las competencias básicas con cuestiones asequibles a las experiencias educativas de los alumnos. El lector también ha podido seguir las interpretaciones obradas al respecto en los apartados 4.2.1.7.2 y 4.2.2.7.2 para primer y segundo curso de la ESO y en el apartado 4.3.7.2 para primer curso de Bachillerato. Solo resta, pues, reflexionar sobre los resultados logrados en ambas investigaciones. En este sentido, resulta útil comparar la representación gráfica de la incidencia de las competencias básicas en los mismos:

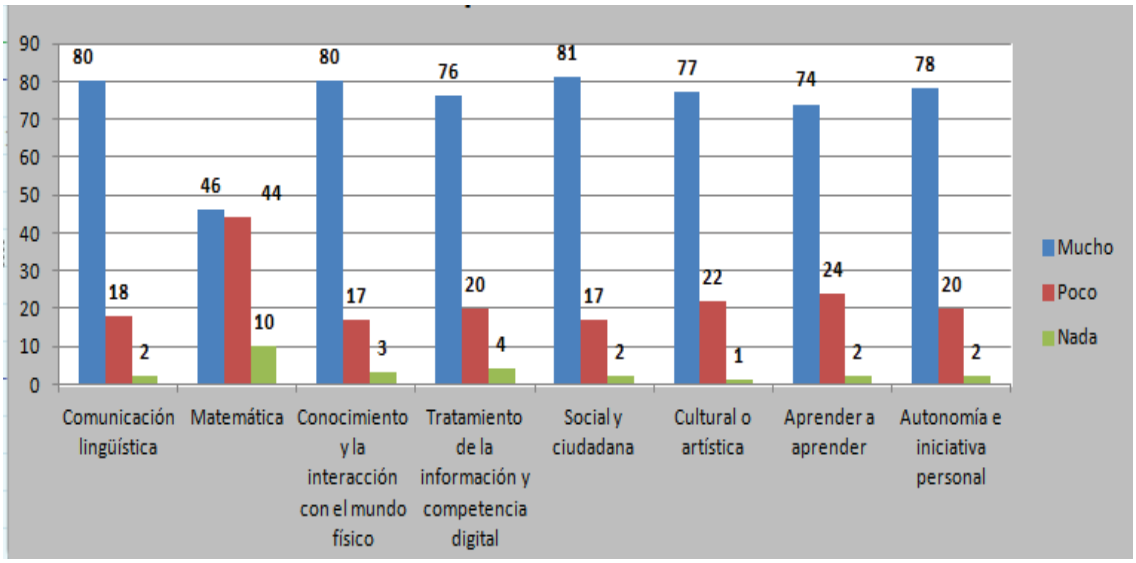


Figura V.1. Porcentajes de resultados de desarrollo de las competencias básicas (Autoevaluación ESO)

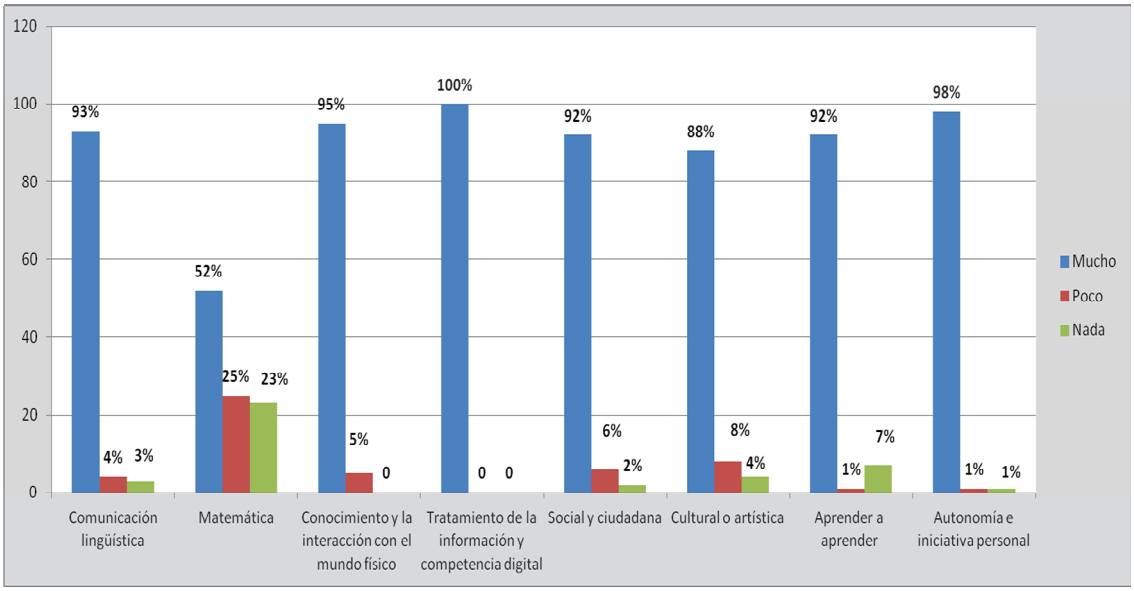


Figura V.2. Porcentajes de resultados de logro de las competencias básicas (Autoevaluación Bachillerato)

De modo general, cabe deducir que el hecho de que los porcentajes obtenidos en la autoevaluación de los alumnos de primer curso de Bachillerato de Investigación del IES "Infante Don Juan Manuel" sean obviamente superiores a los obtenidos en la autoevaluación de los alumnos de primer ciclo de ESO del mismo IES indica que su grado de satisfacción con sus propias capacidades responde a la consolidación y refuerzo de las competencias básicas logradas al término de la Educación Secundaria Obligatoria. No obstante, como los resultados obtenidos en la ESO son también muy positivos, ello constituye una prueba de que, según la perspectiva del aprendiz, las

competencias básicas han sido desarrolladas convenientemente a través de la tarea compleja que han realizado.

En ambos casos, entre las que han obtenido los resultados más elevados figuran la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana, la competencia cultural y artística y la competencia para aprender a aprender; mientras que los resultados más bajos vuelven a ser atribuidos a la competencia matemática. Es evidente que en la tarea compleja llevada a cabo en la ESO destacaron las acciones comunicativas, socializadoras y de interacción con el mundo físico, mientras que en los trabajos de investigación culminados en el Bachillerato de Investigación han destacado aún más las acciones de conocimiento e interacción con el mundo físico (95%, debido a que el proyecto de investigación interdisciplinar permitió contrastar ficciones y conjeturas con la realidad de personas y lugares concretos), de autonomía e iniciativa personal (98%, ya que fueron responsables de su trabajo investigador desde su planificación y realización hasta su exposición y evaluación), y de tratamiento de la información y competencia digital (100%, puesto que manejaron e interpretaron críticamente muchas fuentes de consulta y utilizaron estratégicamente el procesador de textos e Internet hasta lograr un libro conjunto y bien documentado). La madurez mental de estos alumnos de Bachillerato ha sido requisito indispensable para que se les haya propuesto tales desafíos de un conocimiento reflexivo que sobrepasa los umbrales lúdico-creativos aplicados a los alumnos de Bachillerato al entrar en el umbral de la regulación crítica que requiere un compromiso veraz con la vida.

En Bachillerato no se ha medido el nivel de logro de las competencias básicas (por eso no hay análisis de diagramas, como sí lo hay en primaria y en la ESO), ya que dicho nivel de logro se habría medido en todo caso en la evaluación final de 4º de ESO, último curso de escolarización obligatoria que está dentro del marco curricular de las competencias básicas. Ahora bien, el logro de las competencias básicas ha sido retomado en Bachillerato pensando en lo aprendido en etapas anteriores y en lo transferible a otras etapas educativas y vitales futuras como un conocimiento previo muy beneficioso que no debe ser cercenado por un retorno al academicismo recalcitrante de la especialización que, en no pocas ocasiones, saca a la luz su rostro más afilado precisamente en la educación secundaria post-obligatoria. En efecto, hemos trabajado las competencias básicas en Bachillerato no para medir su logro, sino para

sostenerlo, afianzarlo, consolidarlo y reforzarlo a través de la metodología de los proyectos de investigación interdisciplinar porque estos, como se ha podido apreciar en el análisis de los resultados de dicha investigación, maximizan la recursividad propedéutica de las competencias básicas hacia un horizonte universitario donde las competencias transversales añaden a las básicas la nueva competencia de la iniciación a la investigación. En este sentido, los alumnos de primer curso de Bachillerato de Investigación son estudiantes pioneros en la nueva forma de afrontar su formación promulgada por las instituciones que defiende la convergencia educativa europea hacia el horizonte del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por último, el cumplimiento del **objetivo específico 4** ("Regenerar la sabiduría arquetípica de los cuentos de tradición oral poniéndola en conexión con los argumentos e ideas presentes en el cine actual dirigido al espectador infantil y juvenil para estimular en los aprendices la competencia narrativa (capacidad de fabulación) con expectativas significativas e interculturales") ha querido contar con el valor de la literatura tradicional para dar sentido al mundo en el que vivimos y con el compromiso de las nuevas generaciones para conseguir que no muera el legado humanista de su imaginario. Su asociación con el cine en los temas y argumentos de fondo que siempre han preocupando a la sociedad incita al cultivo libre y sincero de la competencia narrativa y, por tanto, a un tratamiento vivo y educativo de la ficción. A este objetivo se ligan el objetivo 5 de la investigación realizada en segundo ciclo de Educación Primaria ("Regenerar la sabiduría arquetípica de los cuentos de tradición oral poniéndola en conexión con los argumentos e ideas presentes en el cine actual dirigido al espectador infantil para estimular la competencia narrativa (capacidad de fabulación) en los aprendices con expectativas humanistas e interculturales") y el objetivo 5 común a las investigaciones efectuadas en los dos cursos de primer ciclo de ESO ("Conectar en sus arquetipos un cuento de tradición oral con una película de cine actual dirigida al espectador juvenil para estimular en los aprendices la competencia narrativa (capacidad de fabulación) con expectativas significativas, humanistas e interculturales"). Mi decisión de emplear un solo texto literario, y además el mismo, tanto en la investigación de Primaria como la de Secundaria, las cuales han seguido el modelo metodológico de la tarea compleja, quiere demostrar que, cuando este posee una rica tradición intercultural, permite establecer vínculos valiosos entre textos, épocas, géneros y lenguajes a través del fondo arquetípico que los vincula. *La flor de Lililá* es un texto intensamente arquetípico porque transmite al lector la

verdad ética de la esperanza en la vida, en el don de sí al otro y en la justicia a pesar de la amenaza que causa toda guerra (la violencia entre hermanos impelida por la ambición y la envidia). Este cuento es un clásico aún cuando el canon no lo haya hecho famoso, ya que figura como una obra de ascendientes milenarios que ha sido rescatada por folcloristas y que no deja de pulular por todas las literaturas del mundo. A partir de ahora puede seguir la estela de su recuerdo y de sus hipertextos en maridaje con otras obras, si, como ha ocurrido en el álbum ilustrado de los niños de Primaria y en los karaokes y los raps de los adolescentes de ESO, se realizan iniciativas de innovación educativa como la que en esta memoria han sido relatadas.

El encuentro significativo con las obras literaria y cinematográfica agudizó el ingenio de los estudiantes para advertir por sí mismos características constantes que funcionan en las obras artísticas como reflejo de las inquietudes del ser humano. Recobra así importancia educativa la consideración antropológica –como hiciera Sánchez Corral-, más que de los tópicos que acomodan el pensamiento especular, de los arquetipos que detentamos consciente e inconscientemente, los cuales despiertan el pensamiento de las correspondencias libres entre las obras estudiadas y la vida de sus lectores. Esto ha sido -según demuestran las pruebas de esta Tesis Doctoral ofrecidas en el análisis de resultados de las obras originales de los alumnos de las diversas etapas estudiadas así como en los anexos donde estas figuran- el germen de la auténtica creación literaria que ha interesado a la promoción de las competencias básicas. El hecho de que cine y cuento compartan el vínculo semiótico de la estructura narrativa, y de que esta sea -como ya han advertido educadores, lingüístas y filósofos- una vía firme en el camino del aprendizaje para la vida, todo ello ha enderezado las decisiones y procedimientos del modelo didáctico que aquí he propuesto e investigado hacia buen término. Y es por todo ello que opté por el procedimiento que advierte Genette como genuino de la transtextualidad: el cultivo de la creación por cambio o hibridación de la modalidad discursiva tanto en el género como en la diégesis (aquí denominada "transmodalizadora heterodiegética"). Al respecto, también los resultados muestran evidencias de que su desligamiento de los efectos estatuarios de la imitación ha sido pleno cuando en todos los procesos cognitivos donde maduran la lectura y la escritura (acceso, comprensión, aplicación, análisis y valoración, síntesis y aplicación, juicio y regulación) interviene el intertexto personal del aprendiz. Es gracias a la recontextualización incesante de conocimiento que este reporta como se asegura la

singularidad (y autenticidad) de la obra lograda, más allá de cualquier tipo de homologación. Por ella adviene en gran parte la credibilidad de esta investigación experimental sobre el desarrollo y logro de las competencias básicas desde trabajos discentes que fomenten su trasfondo cognitivo óptimo.

Este modelo difiere de aquellos talleres que proponen un cine-forum sobre una película que es versión de una obra literaria leída con anterioridad, pues no me ha interesado la comparación de semejanzas y diferencias entre un modelo y su imitación, sino el ligamento significativo entre el cine y la literatura hipervinculados para desarrollar la formación integral de niños y adolescentes en competencias básicas. Estimo, pues, que el objetivo específico 4 incide precisamente en ello por apuntar hacia la mezcla de cine y literatura como dos lenguajes nacidos de una misma matriz: la imaginación colectiva. Y gracias a ello los alumnos se han sentido libres para conjugar esos textos con sus vidas y ser lectores capaces de crear obras nuevas diversas en género e historia a aquellas que los inspiraron. En lugar de la selectividad, ha funcionado la inclusividad, pues todos los alumnos de cada grupo han tenido entonces la oportunidad de mostrar su ingenio particular y entre todos han construido obras colectivas confrontando puntos de vista singulares (Peña Carrillo, 2005, p. 819), las cuales en su totalidad han sido difundidas en la Web. A esta inclusividad social se ha sumado la inclusividad temática que procura el género narrativo, el cual, según la conocida metáfora cervantina, es saco roto donde cabe todo; y también la inclusividad educativa que reporta el provecho humanista que cine y literatura entregan a las ciencias sociales desde acciones cooperativas e interdisciplinares.

Han dado credibilidad a este trabajo de investigación dos factores fundamentales: por un lado, la coherencia de su planteamiento global expresado en la introducción de esta memoria así como los materiales didácticos diseñados para su desarrollo que figuran en los anexos; por otro lado, la triangulación conseguida por medio de la recogida de datos a través de tres fuentes de información: los cuestionarios aplicados a los alumnos, el análisis docente de las producciones foráneas y creativas realizadas por los alumnos y de los diagramas descriptivos de la incidencia de las competencias básicas en las tareas integradas en la tarea compleja y la revisión por parte de expertos (en este caso, la directora de esta Tesis Doctoral) de las producciones didácticas generadas durante el proceso de investigación-acción. A esta triangulación

cabe añadir la del espacio y el tiempo, ya la realización de estos estudios se ubicó en lugares diversos del IES (Biblioteca, aula Plumier, aula de referencia, etc.) y sucedió en diferentes momentos del curso escolar. De ello es perfecto ejemplo la investigación efectuada en primer curso de Bachillerato de Investigación.

Le han otorgado fiabilidad interna los balances finales de los datos recogidos en la investigación, así como su análisis e interpretación, cuya exposición pormenorizada consta en los apartados 4.1, 4.2 y 4.3 que desglosan las investigaciones realizadas en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato respectivamente, como también en los numerosos anexos que así lo acreditan (1.1, 1.2, 1.3, 2.2, 2.3, 2.5, 2.7, 2.9, 2.11, 2.16, 2.17, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22, 3.2, 3.4 y 3.10). Y su validez se ha demostrado en estas conclusiones finales por haber puesto de manifiesto la coherencia que ha presidido toda la estructura lógica del trabajo, tanto en la relación entre la hipótesis y los objetivos que han permitido manejar el problema investigable como entre los procedimientos de intervención en el aula y las técnicas de recogida y análisis de datos; sin olvidar el requisito indispensable de la debida atención a los conocimientos previos de los sujetos participantes en la investigación y la promoción de una comprensión global del trabajo.

De cara a ulteriores incursiones en la mejora del tratamiento didáctico de la relación intertextual entre cine y literatura en beneficio del desarrollo y logro de las competencias básicas, importa tener presente que uno de los mayores escollos que he hallado en esta investigación es la falta de concreción curricular en el entorno de disposiciones emanadas de la LOE acerca de las competencias básicas. A diferencia de las formulaciones de los objetivos y de los criterios de evaluación, que aparecen enumerados de modo diáfano y correlativo en los diversos Decretos curriculares, el MEC solo ha puesto en manos del profesorado una serie de anexos insertos en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de muy difícil manejo curricular, pues en ellos quedan explicadas las competencias básicas sin visión esquemática ni puntualizada de sus características esenciales (Véase el apartado 2.1.2.3 del marco teórico de esta memoria). Además, su iniciativa de establecer escalas de valoración con rúbricas como matrices para proceder a la evaluación general de diagnóstico en competencias básicas ha dado lugar a tablas descriptivas de los niveles de competencia (MEC, 2009) en aquellas que suelen ser evaluadas de modo censal, como es, por ejemplo, la competencia en comunicación lingüística, pero esta oferta es disimétrica e incompleta

para el resto de competencias. Esta falta de utillajes curriculares precisos para el esclarecimiento funcional de las competencias básicas puede agudizar la falta de acuerdo entre los profesores en cuanto al perfil de prioridades de cada competencia y, por tanto, en la decisión idónea de los medios necesarios para llevar a buen puerto el desarrollo y logro de todas en interacción.

Cabe considerar también la originalidad del trabajo de investigación recogido en esta memoria advirtiendo que no se incluye en el mismo bibliografía sobre el empleo conjunto del cine y la literatura para el desarrollo de las competencias básicas porque hasta la fecha no hay publicaciones al respecto, lo cual subraya la condición precursora e innovadora de esta Tesis Doctoral así como de la Tesis Fin de Máster que realicé en el curso 2010-2011 y que he presentado como antecedente único de la misma. Como he razonado anteriormente, la alianza del cine con la literatura ha gozado de la libertad de la integración de textos y de disciplinas para que las competencias básicas adquieran cuerpo en la vida de los aprendices gracias, en palabras de Mendoza Fillola (2011: 39), a su "su capacidad de convergencia de competencias y valores".

En suma, en esta tesis nos ha interesado el proceso genealógico y propedéutico de las competencias, porque antes que medir la competitividad es necesario transferir la capacidad en la educación de diversas edades a través de buenas prácticas en el aula con diseños precisos de modelos metodológicos para las etapas obligatorias basados en tareas muy guiadas por el profesor y con diseños de modelos para etapas posteriores basados en trabajos más autónomos donde el alumno ejerza las competencias sistémicas e instrumentales con autonomía.

La experiencia investigadora en torno a la intervención intertextual del cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas en Educación Primaria y en Educación Secundaria ha permitido extractar una serie de consejos valiosos para su didáctica: el primero es la conveniencia de empezar la lectura por el cine para abordar a continuación la literatura, debido a la atracción inicial que el pase de una película provoca en niños y adolescentes y a la relación significativa que abre en relación con el mundo de los discentes. El segundo es la constatación de la conjunción idónea entre cine y literatura para educar en competencias básicas desde una perspectiva inclusiva, ya que ambos comparten la virtud narratológica de incluir cualquier tema y perspectiva.

El tercero es la convocatoria de obras distintas en temáticas y géneros para formar un binomio que excite la imaginación fantástica con el roce de contrarios que suscita la chispa del ingenio, ya que, como las competencias básicas requieren ser educadas en situaciones imprevisibles, no interesan las obras sujetas a influencia manifiesta sino las obras abiertas a conexiones que descubren la cultura en red procreativa. El cuarto es el cultivo retórico de la transmodalización heterodiegética como acción didáctica idónea para trabajar la esencia de las competencias básicas, a saber: la capacidad de transferir conocimiento a nuevos contextos ligados a la vida de los aprendices. Y el quinto es el discernimiento de que la auténtica calidad educativa en competencias básicas no procede del hecho de usar todas las competencias en sus requisitos temáticos como de combinarlas desde una metodología que las trabaje en su pleno rendimiento cognitivo (reconocimiento, conexión y reflexión).

Por todo lo afirmado anteriormente, deseo finalizar mis conclusiones atendiendo a la implicación educativa que considero fundamento último de esta investigación: es la consideración de la importancia que la fuerza lógica de la combinación tiene en el desarrollo y logro de las competencias básicas en rotación con el juego intertextual entre cine y literatura, ya que ello se deriva de mi compromiso con el trabajo realizado y genera ideas nuevas enlazadas con las anteriores como extensiones propedéuticas.

En cuanto a mi implicación personal, quiero seguir investigando en las etapas educativas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y post-obligatoria sobre las estrategias metodológicas precisas y efectivas que trabajen las competencias básicas a través de tareas complejas y proyectos interdisciplinares donde se activen de modo óptimo todas sus condiciones cognitivas a fin de lograr su iniciación, su desarrollo y su logro en tres aspectos: desde indicadores tomados procesualmente en el aula, en atención al contexto de los alumnos concretos, y desde nuevos cursos de tales etapas, como pueden ser los pertenecientes a primer y tercer ciclo de Primaria o a segundo ciclo de la ESO. De hecho, soy miembro del equipo investigador del proyecto *Imago Mundi: cine y literatura para el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística en Educación Secundaria***,** coordinado por la profesora Mª Teresa Caro Valverde, el cual se desarrolla en el curso 2013-2014 en el marco del Programa III referido a los proyectos conjuntos de investigación e innovación educativa entre profesores universitarios y de educación no universitaria (Convocatoria

R-28/2013; resolución R-484/2013). Según consta en su formulario inicial, el proyecto *Imago Mundi* halla su antecedente primero en la investigación que presento en esta Tesis Doctoral con vistas a aterrizar en el currículo de Educación Secundaria presente en la Región de Murcia la consecución de dicha competencia básica en correlación con las restantes, por ser requisito para obtener título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, art. 13), y en atención a los aspectos estrictos que comporta, según queda enunciado en el anexo I del Real Decreto 1631/2006 relativo a las Enseñanzas Mínimas de Educación Secundaria Obligatoria (p. 686): "el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera"; por lo que el profesorado que integramos dicho equipo investigador pertenecemos, a partes iguales, a las áreas de conocimiento de Lengua castellana y Literatura y de Inglés, y hemos empezado a trabajar la coordinación metodológica en competencias básicas entre lengua materna y lengua extranjera siendo conscientes de que ello revertirá en beneficio del futuro vital de los estudiantes, pues una formación bilingüe competente abre puertas a los alumnos como ciudadanos europeos para aprovechar oportunidades socioculturales y profesionales.

En definitiva, la transferibilidad de las conclusiones surgidas durante esta investigación a nuevas situaciones en el entorno de estas etapas educativas viene demandada por la condición propedéutica del trabajo con las competencias básicas, así como por la nueva teoría generada a partir de la investigación-acción, la cual demanda comprobación en investigaciones futuras. En este sentido, quiero manifestar que he indagado en los aspectos teóricos y metodológicos que me han conducido hacia el discernimiento didáctico que proporciona la comparación de trabajos realizados en ambas etapas y hacia la generación de materiales útiles para agilizar el tratamiento orgánico e interdisciplinar de las competencias básicas, a fin de combatir la actitud especializada y taxonomista que actualmente se les suele aplicar, de modo muy especial en Educación Secundaria Obligatoria. Precisamente, soy profesora de Lengua castellana y Literatura en dicha etapa y he podido advertir que, como mucho, el profesorado de esta especialidad se reúne con el resto de profesores en la evaluación final para informar, entre otras cosas, sobre los resultados de la competencia básica que le concierne (en este caso, la competencia en comunicación lingüística). Lo mismo que el resto de profesores con asignaturas concernientes a las competencias instrumentales, de modo que todo revierte finalmente en una evaluación sumativa que no difiere de las convencionales. Y ante tales

circunstancias, mi implicación al respecto es compromiso manifiesto, puesto que el problema que he planteado tiene raíces profundas y se necesitan propuestas de innovación diáfanas y realistas para cambiar la mentalidad del "currículo oculto", que se empeña en convertir tales competencias en ámbitos excluyentes cuando realmente, como hemos comprobado, son combinables dentro de cualquier tarea y dentro de cualquier área.

Por mi parte, la investigación-acción teórica y metodológica que he desarrollado en este trabajo de investigación me ha llevado a formular una serie de conclusiones donde no solo he confirmado una hipótesis para convertirla en tesis, sino que también me ha permitido generar teoría nueva a partir de la práctica lograda. Estimo que lo más valioso de mi trabajo con el cine y la literatura para el desarrollo y logro de las competencias básicas estriba en esta teorización personal consecuente con el primero objetivo de esta Tesis Doctoral ("Experimentar, analizar e interpretar el desarrollo y logro curricular de las competencias básicas con el *acoplamiento lógico* de una metodología intertextual que, a través de la interacción de cine y literatura, promueva un aprendizaje integrado de múltiples saberes y lenguajes acordes con la necesidad de "alfabetización" de la sociedad actual") como fruto de su tratamiento empírico, a saber: elucidar un acoplamiento lógico y real *entre las características esenciales de las competencias básicas y las características operativas de la metodología de aprendizaje propuesta para promover la interacción de tales lenguajes*. Tal teoría proviene de mi voluntad de lograr una síntesis operativa de las reflexiones emanadas en estas conclusiones. Es así como he ideado un sencillo diseño teórico en forma de anillo o rueda lógica que pretende dinamizar las competencias básicas en su sentido medular (aprender para la vida).

Considero que más operativa que un listado de competencias básicas es una rueda lógica que sitúa todas las competencias básicas en complementariedad para poder componer tareas complejas con voluntad orgánica y manejable. A mi juicio, la rueda lógica que propongo para dinamizar tareas futuras donde el cine y la literatura sirvan al desarrollo de las competencias básicas puede valer para cualquier otro tipo de lenguajes en interacción, pues gira gracias a las tres fuerzas lógicas interactivas y vinculantes que considero indispensables para desencadenar el cuerpo de competencias básicas: la integración, la interdisciplinariedad y la intertextualidad. La conjunción del marco teórico con el marco empírico de esta investigación me ha permitido demostrar que estas fuerzas lógicas se vuelven reales en el aula cuando se trabajan el cine y la

literatura en la tarea propuesta. Y también he observado que a cada una de estas fuerzas lógicas les corresponde uno de los tres tipos genéricos de competencias básicas contemplados en el Informe Tuning: a la integración le corresponden las competencias sistémicas/holísticas (que reúnen a las competencias básicas de aprender a aprender e iniciativa y autonomía personal); a la interdisciplinariedad le corresponden las competencias instrumentales (que reúnen a las competencias básicas lingüística, matemática, de tratamiento de la información y competencia digital, y de conocimiento e interacción con el mundo físico), y a la intertextualidad le corresponden las competencias interpersonales (que reúnen las competencias social y ciudadana y cultural y artística). Ello implica que cualquier tarea donde se desarrollan las competencias básicas debe manejar las tres fuerzas lógicas antes mencionadas. Lo cual, a su vez, revela que la rueda no muestra polaridades, no se ampara en la lógica de la dialéctica sino en la lógica de la combinación dinámica. Como un cubo mágico, rota y mezcla criterios cuando trabaja adaptándose a la realidad inclusiva del aula.

No es mi deseo excluir de la rueda disciplinas que no aparezcan etiquetadas en las competencias instrumentales de carácter genérico. Considero que el hecho de que DeSeCo y Tuning hayan investigado en las competencias "clave" y finalmente hayan emitido esta clasificación básica para provecho institucional de las leyes de educación no excluye programar tareas desde cualquier disciplina en los términos dinámicos y triangulares de esta rueda lógica. Antes bien, postulo que es válido para cualquier área de conocimiento el planteamiento lógico que he advertido para el área de Lengua castellana y Literatura a través de la investigación-acción de este trabajo, y ello me implica para seguir investigando en su viabilidad educativa con otras etapas.

Según esta teoría, la primera posición del proceso giratorio consiste en tener una actitud dialogante con otras disciplinas en el seno de la propia disciplina. Solo desde tal disposición instrumental hacia la interdisciplinariedad tiene sentido educativo avanzar hacia la segunda posición del proceso, que consiste en abrir el propio lenguaje disciplinar hacia la interacción manifiesta con otros lenguajes. Es entonces cuando surge la tarea innovadora donde funciona la intertextualidad que traza enlaces entre sociedades y culturas. Y si la tarea se encarrila hacia caminos significativos, se completará el giro de la rueda lógica con la integración del aprendizaje en la persona de modo que pueda disponer de él con fuerza sistémica y holística.

Como se desprende de este razonamiento, la metodología de la intertextualidad y la de las competencias básicas inciden en los mismos procesos mentales. De ahí la importancia de innovar el panorama educativo para su reciprocidad didáctica. Así que, la dinamización de la competencia básica primordial (la comunicación lingüística) que a su vez posibilita la puesta en marcha de las demás requiere contar con la propuesta de tareas complejas y de proyectos de investigación donde funcione la intertextualidad con espectro semiótico, ya que la competencia comunicativa en Lengua castellana y Literatura y en otros lenguajes vinculados se produce en situaciones de diálogo social.

Cuando uno asume un solo lenguaje, lo acata. Cuando asume dos lenguajes, los contrasta y elige. Cuando asume tres lenguajes los conjuga y crea. Jugar y Juzgar necesitan de la multiplicidad que adviene por la implicación significativa. Cuando el que ve, escucha y lee abre su intertexto vital a los textos que advienen en aprendizajes nuevos, sucede que cine y literatura ya no funcionan dialécticamente solo para la similitud o la distinción, sino que se expanden en el triángulo cine-literatura-vida que les otorga profundidad. Adviene entonces el giro combinatorio de esta rueda con tal fuerza que los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación programados y diagnosticados ya no proporcionan meras técnicas o habilidades sino estrategias anulares para ser capaces de convivir humanamente con el mundo.

VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, M. (2012). Competencia Lingüística / Competencia en Comunicación Lingüística: subcompetencias y tareas. En M. Navarro (Coord.). *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la lengua y la Literatura* (pp. 56-69). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Aguilar, E. y Silva, V. (1980). *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*. Madrid: Gredos.

Albert, Mª J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas.* Madrid: McGraw Hill.

Alborg, J. L. (1980). *Historia de la literatura española. Tomo 2. Época Barroca.* Madrid: Gredos.

Almacellas, Mª A. (2004). *Educar con el cine. 22 películas*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias

Amar, V. M. (2000). La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 15*, 141-149. En http://redalyc.uaemex.mx/pdf/158/15801522.pdf

Ambrós, A. (2010a). El miedo literario y el miedo cinematográfico: *El Pequeño Vampiro* y las expectativas del receptor. En. A. Mendoza y C. Romea (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 117-128). Barcelona: Horsori.

----- (2010b). ¿Qué aporta la LOE en relación con la competencia audiovisual?. *Lenguaje y Textos, 32,* 41-50.

Ambrós, A. y Breu, R. (2007): *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

------ (2011). *Educar en medios de comunicación.* Barcelona: Graó.

Amo, J. M. de (2012). El texto gestor de la competencia literaria. En M. Navarro (Coord.). *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la lengua y la Literatura* (pp. 253-269).Sevilla: Universidad de Sevilla.

Aparici, R. (1987). Innovación educativa y alfabetización audiovisual. *Revista Aldaba, 7*, 61-66.

----- (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de educación, 338*, 85-99.

----- (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0.* Barcelona: Gedisa.

Aparici, R. y García, A. (1989). *Lectura de imágenes.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación, 38,* 51-58. En

http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-02

Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

Apostel, L. *et all.* (1982). *Interdisciplinariedad y ciencias humanas.* Madrid: Tecnos / Paris: UNESCO.

Arbesú, M. I. y Argumedo, G. (2010). Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. *Observar, 4,* 28-44.

Área, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones antes los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación, 38,* 13-23. En http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-03

Arizpe, E. (2010). El lector infantil. Ante la intertextualidad y la metaficción en el libro álbum. En A. Mendoza, y C. Romea (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 25-35). Barcelona: Horsori.

Armstrong, T. (2008). *Eres más listo de lo que crees. Guía infantil sobre las inteligencias múltiples*. Barcelona: Oniro.

Asensi, J. (1989). Los medios de comunicación y el niño. En J. García y A. Medina (Coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 593-626). Madrid: Anaya.

Austin, J. (1971). *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras*. Buenos Aires: Paidós.

Azorín (1963). *Obras completas. Vol. IX.* Madrid: Aguilar.

Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (Coord.). *La competencia comunicativa*, (pp. 105-129). Edelsa: Madrid.

Bakthine, M. (1979). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.

Balázs, B. (1978). *El film. Evolución y esencia de un arte nuevo*. Barcelona: Gustavo Gili.

Ballesta, J. (coord.) (2009). *Educar para los medios en una sociedad multicultural.* Barcelona: Editorial Davinci.

Ballester, Ll. (2012). Evaluación de las competencias cognitivas de los educadores. *Revista Educ@rnos. 1 (4)*, 133-172.

Ballester, J., Ibarra, N., Mínguez, X. y Morote, P. (2007). Aproximación a un glosario sobre educación literaria intercultural. *Lenguaje y Textos*, *26*, 205-225.

Ballester, Mª G. y Sánchez, J. (2011). La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete. 26*, 17-34. En http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos

Baltodano, G. (2009). La literatura y el cine: una historia de relaciones. *Letras, 46,* 11-27.

Barberà, E. (2004). *La educación en la red: actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Barthes, R. (1974). *El placer del texto.* Madrid: Siglo XXI.

----- (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces.* Barcelona: Paidós.

----- (1987). *El susurro del lenguaje.* Barcelona: Paidós.

Bautista, J. Mª, San José, A. I. (2002). *Cine y creatividad*. Madrid: FERE

Bazin, A. (1966). *¿Qué es el cine?*. Madrid: Rialp.

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer les compétences à l'école*. Bruxelles: Labor.

Benjamin, W. (1973a). *Discursos ininterrumpidos.* Madrid: Taurus.

----- (1973b). El narrador. *Revista de Occidente. 129*, 300-333.

Berti, E. (Comp.) (2008). *Los cuentos más breves del mundo. Volumen I: De Esopo a Kafka, Los precursores del microrrelato.* Madrid: Editorial Páginas de Espuma.

Bettetini, G. (1975). *Cine. Lengua y escritura.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bia, A. (2005). El portafolio del discente como método de trabajo autónomo. En V. Carrasco y Mª. A. Martínez (Eds.), *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 375-392). Alicante: Universidad de Alicante-Marfil.

Bierwisch, M. (1965). *Poetik und linguistik.* Munich: Nymphenburguer Verlagshandlum.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10*, 61-82. En http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf.

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas.* Sevilla: Fundación ECOEM.

----- (2010). *Competencias básicas y currículo.* Madrid: Editorial Síntesis.

Bolívar, M. R. (2012). Integrar las competencias transversales en el currículum. *Revista Educ@rnos, 1 (4)*, 11-30.

Bordwell, D. y Thompson, C. (1996). *El arte cinematográfico.* Barcelona: Paidós.

Branda, L. A. (2009). El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a *res populares. Educación médica, 12 (1),* 11-23.

Breen, M. (1987). Contemporary paradigms in syllabus desing. *Language Teaching*, *20* (2) y *20* (3).

Breton, A. (1969). *Manifiestos del surrealismo*. Barcelona: Guadarrama.

Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.* Rosario: Miño y Dávila.

Browne, A. (2004). *El juego de las formas.* México: Fondo de Cultura Económica

Burbules, N.C & Callister, T.A. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.* Granica: Barcelona.

Burgas, A. (2007). *Alicia y el país de las maravillas.* Barcelona: La Galera. Ilustraciones de Ignasi Blanch.

Burn, A. (2010). Emociones en la oscuridad: imagen y alfabetización mediática en jóvenes. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación, 35*, 33-41. En http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=35&articulo=35-2010-05.

Burton, T. & Abbate, A. (Productores) & Burton, T. & Johnson, M. (Directores). (2005). *La novia cadáver* (Película). Estados Unidos: Warner Bross.

Byram M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: CUP.

Calabrese, O. (1993). *Cómo se lee una obra de arte.* Madrid: Cátedra.

Callejas, A. I. y Jerez, O. (2009). Las competencias básicas. Reflexiones y experiencias. *Multiárea. Revista de Didáctica, 4,*157-172.

Campos, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de comunicación tradicionales. *Revista Latina de Comunicación Social, 63*, 287-293. En http://www.revistalatinacs.org/_2008/23_34_Santiago/Francisco_Campos.html

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Comunicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistic*, 1 (1), 61-69.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (ed.) (1995). *La competencia comunicativa* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.

Candlin, C. N. (1999). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación, 7-8,* 33-53.

Cano, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional.* Barcelona: Octaedro/IECE-UB.

Cano, A. y Pastor, J. J. (Coords.) (2006). *Don Quijote en el aula: la aventura literaria.* Ciudad Real: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Carette, V. (2007). Les implications de la notion de compétence sur l´évaluation. *Education-Formation, 286,* 51-61.

Carmona, R. (1991). *Cómo se comenta un texto fílmico.* Madrid: Cátedra.

Caro, Mª T. (2005). La vida es sueño en las pupilas del cine (La otra escena de Calderón). *Lenguaje y Textos. 23,* 161-166.

----- (2006a). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria).* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de http://www.tesisenred.net/TDR-0725107-134925.

----- (2006b). La creación de textos de intención literaria. En E. García (Coord.), *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Vol. 2* (pp. 261-334). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

----- (2007). Imaginarios pictóricos de la literatura en el Museo de Bellas Artes de Murcia. *Cartaphilus. Revista de Investigación y Crítica Estética. 2,* 9-18. En http://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/734/777

----- (2009a). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 27 (2),* 269-290. En http://revistas.um.es/educatio/article/view/91101/87831

----- (2009b). *Quijote Mundo. La baraja de las competencias comunicativas* (Versión electrónica). Murcia: Consejería de Educación y Empleo de la Región de Murcia.

Caro (coord.) (2000). *Las clases de un clásico: Arde la Celestina.* Murcia: Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia.

----- (2003a). *Echar redes al Genio: Calderón en el Romea* (Versión electrónica). Murcia: Centro de Profesores y Recursos Torre Pacheco.

----- (2003b). *Didáctica y uso de Echar redes al Genio: Calderón en el Romea* (Versión electrónica). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

----- (2003c). *La experiencia pedagógica de Donde habite Cernuda.* Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

Caro, Mª T. y González, M. (2009). *Iniciación a la investigación en Lengua y Literatura.* Murcia: Azarbe.

----- (2012a). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad.* Madrid: Espasa.

----- (2012b). *El uso didáctico de Quijote Mundo*. Murcia: Consejería de Educación y Empleo de la Región de Murcia – Universidad de Murcia.

----- (2012c). Cine y literatura para educar en competencias básicas. En A. Mendoza y J. M. de Amo (Coords.). *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertextos* (pp. 635-647). Almería: Editorial Universidad de Almería.

----- (2012d). El desarrollo de las competencias comunicativas en Educación Secundaria con el manual de innovación educativa *Quijote Mundo*. En M. Navarro Pablo (coord.). *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la lengua y la Literatura* (pp. 243-252). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Casanova, Mª A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.

Cases, I. (2002). Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado. En F. Imbernón (Coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* (pp. 119-142). Barcelona: Graó.

Casetti, F. (1989). *El film y su espectador*. Madrid: Cátedra.

Cassany, D. (2002). Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula, *Mosaico*, *9*, 18-24.

----- (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula.* Barcelona: Paidós.

Castro, A. y Rennert, H. A. (1969). *Vida de Lope de Vega*. Salamanca: Anaya.

Cerezo, E. (Productor) y Miró, P. (Dir.) (1997). *El perro del hortelano* (Película). España: Buena Vista Home Entertainment.

Cerrillo, P. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Chatman, S. (1990). *Historia y discurso (Estructura narrativa de la novela y el cine)*. Madrid: Taurus Humanidades.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. London: Mouton and Company.

----- (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

Clarembeaux, M. (2010). Educación en cine: memoria y patrimonio. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación, 35,* 25-31. En http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=35&articulo=35-2010-04

Coll, C. (2007). *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza.

Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I., et al. (2007). *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Graó.

Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Grupo ANAYA. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.* Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/ICQP/Documents/ARXIUS/11_competencias_clave_UE[1].pdf

----- (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco europeo.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf

----- (2008). *Mejorar las competencias en el siglo XXI. Agenda para la cooperación europea en las escuelas.* Bruselas: Comisión de Comunidades Europeas. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:Es:PDF

Consejo de Europa (2004). *Portfolio europeo de las lenguas 12-18 años. Guía del aprendiz*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD. Recuperado de: http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/secundaria/castellano/pelbiografiadossiersecundaria.pdf?documentId=0901e72b800044b3

Contreras, C. D. (2010). *Alfabetización digital y formación de competencias ciudadanas* (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado de http:// http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0310110-

Cook, T.D & Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Morata.

Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar.* Madrid: Gredos.

Cots, J. M. (1995). Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa. En M. Llobera (ed.) (1995). *La competencia comunicativa* (pp. 91-104). Madrid: Edelsa.

Culler, J. (1978). *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura.* Barcelona: Anagrama.

De la Torre, S.; Pujol, A.; Rajadell, N. (coords.) (2005). *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine.* Madrid: Narcea.

De la Torre, S. Aprendizaje integrado y cine formativo. En S. De la Torre, A. Pujol, N. Rajadell (coords.) (2005). *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine* (pp. 13-36). Madrid: Narcea.

De Ketele, J. M. (2008). L´approche par compétences: au-delà du débat d´idées, un besoin et une nécessité d´agir. En M. Ettayebi, R. Operti, Ph. Jonnaert (dir.). *Logique de competences et développement curriculaire* (pp. 61-78). Paris: L´Hatmattan.

De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior.* Madrid: Alianza Editorial.

De Vicente-Yagüe, Mª I. (2008). El comparativismo en la educación literaria y musical: propuesta de innovación metodológica. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 26 (2),* 241-266. En http://revistas.um.es/educatio/article/view/46701/44731.

----- (2012a). *La educación literaria y musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música.* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de http://www.tesisenred.net/handle/10803/84163.

----- (2012b). Miguel Hernández y sus trovadores ideológicamente comprometidos. Una experiencia musical en la educación literaria. *Lenguaje y textos, 35,* 77-84.

Decreto nº 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia, 211,* de 12 de septiembre de 2007, pp. 26387-26450.

Decreto nº 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de

Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia, 221,* de 24 de septiembre de 2007, pp. 27179-27303.

Decreto nº 262/2008, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia, 211,* de 10 de septiembre de 2008, pp. 28023-28168.

Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena en currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 01/06/2007). En http://www.educa.jccm.es/educajccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=13722&locale=es_ES&textOnly=false

Decroly, O. (1965). *La fonction de globalisation et l´seignement,* Bruxelles: Desver.

Decroly, O., Boon (1922). *Hacia la Escuela renovada. Una primera etapa.* Madrid: La Lectura.

------ (1968). *Iniciación general al método Decroly.* Buenos Aires: Losada.

Della Volpe, G. (1962). *Il verosimilie filmico.* Roma: Edicioni Filmicritica.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Delval, J. (1990). *Los fines de la educación.* Madrid: Siglo XXI.

Denyer, M. (1999). *La lectura una destreza cognitivamente activa*. Madrid: Fundación Antonio de Lebrija.

Dewey, J. (1961). *El hombre y sus problemas.* Buenos Aires: Paidós.

----- (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.

----- (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

D´Hainaut, L. (1986). *La interdisciplinariedad en la enseñanza general.* UNESCO.

----- (1990). Comment definer un curriculum axé sur la formation fondamentale. *Pédagogie Collégiale, 3*, 33-43.

Disney (2010). *Up.* Madrid: El País.

Domínguez, R. (2012). Las TIC en la formación del profesorado. *ETIC@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 12 (1)*, 168-179.

Duran, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía, 331,* 73-76.

Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.

Echazarreta, C. y Castro, C. (2006). *Literatura universal a través del cine.* Barcelona: Editorial Horsori.

Eco, U. (1970). *La definición del arte.* Barcelona: Martínez Roca.

----- (1981). *Lector in fabula.* Barcelona: Lumen.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros.* Barcelona: Graó.

----- (2010). *Contextos para competencias básicas.* Zaragoza: Edelvives. 12 cuadernillos.

Escobar, Mª D. (2010). *Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en Educación Secundaria.* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/10762.

Estaire, S., Zanon, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, *7/8*, 55-90.

Ettayebi, M., Opertti, R., Jonnaert, Ph. (dir.) (2008). *Logique de competences et développement curriculaire.* Paris: L´Harmattan.

Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* Madrid: Unidad Europea de Eurydice.

Fajardo, R. M. (1959). *La Leyenda de la Flor del Lilolay*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

Faure, E. (1972). *Aprender a ser.* Madrid: UNESCO.

Feldman, S. (1991). *La realización cinematográfica (análisis y práctica).* Barcelona: Gedisa.

Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, *33*, 127-142.

Fernández, G. A. M. (2002). *Comunicación Educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.

Fernández, J. y Gonçalves, A. L. (2007). *Aprender a ver cine: diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación de jóvenes espectadores cinematográficos portugueses* (Tesis Doctoral). Universidad de Hueva. Recuperado de http://hdl.handle.net/10272/2068

Fernández, R. y Muniz, J. (2011). Diseño de cuadernillos para la evaluación de las competencias básicas. *Aula abierta*, *39 (2)*, 3-34.

Fernández-Berrocal, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos.* Madrid: Siglo XXI de España.

Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Fernández, M. ; García, J. N. ; Caso, A. ; Fidalgo, R. y Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación, 341,* 397-418. En http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_17.pdf

Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9* (2), 1-9. En http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15590211

Ferrés, F. (1994). *Televisión y educación.* Barcelona: Paidós.

Fodor, J. (1986). *La modularité de l´esprit.* Paris: Minuit.

Fombona, J. (1996). *Pedagogía integral de la Información Audiovisual.* Oviedo: Universidad de Oviedo.

Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar.* Madrid: Siglo XXI.

----- (1982). El polvo y la nube. En VV.AA. *La imposible prisión. Debate con Michel Foucault* (pp. 37-52). Anagrama: Barcelona.

Fueyo, M. A. (2008). Alfabetización audiovisual. Una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios. En R. Aparici, (coord.). *Comunicación educativa en la Sociedad de la Información* (pp. 457-481). Madrid: UNED.

Gamero, M. & Roch, E. &Gasull, J. & Waddington, A. (Productores) & Waddington, A. (Director). (2010). *Lope.* España-Brasil: Antena 3 Films.

García, A. (1993). Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España. En R. Aparici (CoorD.). *La revolución de los Medios Audiovisuales* (pp. 413-426). Ediciones de la Torre: Madrid.

García, A. (1994). *Teoría de la Literatura.* Madrid: Cátedra.

García, A. y Escarbajal, A. (Coords.) (2007). *Infancia, cine y educación.* Murcia: DM.

García, A. y Hernández, T. (1988). *Ut poesis pictura. Poética del arte visual.* Madrid: Tecnos.

García, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional. 14,* 112-119. En http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/completo.pdf

García, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación, 356,* 531-555. En http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre356/re35622.pdf?documentId=0901e72b81203172

García, M. (2009). *Mil mundos dentro del aula. Cine y educación.* Madrid: UNED

García, P. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y Textos. 33,* 49-59.

García-Abad, Mª T. (1997). Dos estéticas en contacto: lo cinético y lo dramático. *Revista de Literatura,* 59 (118), 465-481.

Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2010). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad.* Barcelona: Paidós.

Garroni, E. (1975). *Proyecto de semiótica.* Barcelona: Gustavo Gili.

Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico.* Barcelona: Paidós.

Genette, G. (1989a). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

----- (1989b). *Figuras III.* Barcelona: Lumen.

Gerard, J. M. (2008). *Évaluer des compétences. Guide practique.* Bruselas: De Boeck.

Gimeno, J. (1999). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata

Gimeno, J. (comp.) (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.

Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística.* Madrid: Alianza Editorial.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

----- (1996): *Placeres inquietantes*. Paidós. Barcelona.

----- (2002). *El ratoncito feroz o el fin de la inocencia*. Madrid. Fundación Germán. Sánchez Ruipérez

Gispert, E. (2009). *Cine, ficción y educación.* Barcelona: Laertes.

----- (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

González, M. (2009). *Educar con el Quijote: del canon al hipertexto.* Murcia: Editum.

----- (2011). *Desarrollo de las competencias básicas en 2º Ciclo de Educación Primaria a través de la interacción didáctica entre cine y literatura* (Tesis Fin de Máster). Universidad de Murcia: Murcia.

----- (2012). Misticismo y erotismo: de San Juan de la Cruz a Pier Paolo Pasolini. *Hispanic Journal, 33 (1),* 49-60.

González, M. y Caro, Mª T. (2009). Cine y Modernismo. *Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia.* En http://hdl.handle.net/10201/7787.

Goñi, J. Mª. (2009). El desarrollo de la competencia matemática en el currículo escolar de la Educación Básica. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 27(1),* 33-58. En http://revistas.um.es/educatio/article/view/71091/68631

Gray, N. (1988). *Un globo para el abuelo.* Barcelona: INTERMÓN. Ilustraciones de Jane Ray.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En Cole y Morgan. *Speech acts (Syntax and Semantics*, volume 3) (pp. 41-48). Nueva York: Academic Press.

Guarinos, V. (1992). *Teatro y cine.* Sevilla: Padilla.

Guarro, A. (2008). Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Investigación en la escuela*, *66*, 29 42. En http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/66/R-66_2.pdf

Guerrero, P. (1989). *Rafael Alberti. Poema del color y la línea.* Murcia: Ediciones Myrtia.

----- (2006). Literatura y artes plásticas. En Mª E. García (Coor.). *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado* (vol. II, pp. 125-142). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

----- (2008). *Metodología de investigación en Educación Literaria (el modelo ekfrástico).* Murcia: DM.

----- (2009). La competencia comunicativa en la educación europea. *Multiárea. Revista de didáctica. 4,* 19-50.

Guerrero, P. y Cano, A. G. (2009). La intertextualidad poético-musical como estrategia didáctica. Un ejemplo del *Cancionero. Lenguaje y Textos, 29,* 103-124.

Guerrero, P. y Caro, Mª T. (2011). Educación literaria (una línea de investigación). *Glotodidacta. 1,* 121-153.

Gusdorf, G. (1983). Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. En L. Apostel y otros. *Interdisciplinariedad y ciencias humanas* (pp. 32-52). Tecnos-UNESCO: Madrid.

Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación, 38,* 31-39. En http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-02

Habermas, J. (1994). *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos.* Madrid: Cátedra.

Hager, P. & Hodkinson, P. (2009). Moving beyond the metaphor of transfer of learnig, *British Educational Research Journal, 35, (4),* 619-638.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic.* Londres: Edgard Arnold.

Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar, 26,* 39-51.

Hernández, F. y Ventura, M. (1992). La *organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona: Graó.

Hernández, J. A. (2005). *Cine y literatura: una metáfora visual.* Madrid: Ediciones JC.

Hernández, F. y Cuesta, J. D. (2009). Métodos cuantitativos de investigación. En Mª P. Colás; L. Buendía.; F. Hernández (Coords.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 63-96). Barcelona: Davinci.

Hernández, F. y Ventura, M. (2002). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio,* Barcelona: Graó.

Herts, A. (2011). La formació sobre les competències bàsiques a través dels Proyectes d´Innovació Pedagògica. *INNOV(IB). Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears, 2,* 273-280.

Hornberger, N. H. (1995). *Trámites y transportes:* la adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú. En M. Llobera (ed.), *La competencia comunicativa* (pp. 47-61). Edelsa: Madrid.

Huici, A. (1999). *Cine, literatura y propaganda. De Los santos inocentes a El día de la Bestia.* Sevilla: Alfar.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En R. Huxley and E. Ingram (Ed.), *Acquisition of languages: Models and methods* pp. 3-23). Academic Press: New York.

Imbernon, F. y Bozu, Z. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario. Un estudio de casos. *Revista de Educación, 358*, 238-257. En http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_077.pdf

Jenkins, H. (2010). Cultura participativa y nuevas alfabetizaciones. *Cuadernos de Pedagogía, 398,* 52-56.

Jiménez, A. (1990). *La Flor de la Florentena. Cuentos Tradicionales*. Sevilla: Fundación Machado y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Jiménez, J. (2005). *La educación intercultural a través del cine.* Granada: Port-Royal Ediciones.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d´études: competences, constructivisme et

interdisciplinarité. Note de synthèse. *Revue des Sciences de l´Éducation, 30 (3)*, 667-696.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós.

Jornet, J.M., González, J., Suárez, J., y Perales, Mª.J. (2011). Diseños de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 125 145.

Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen; T. N. Postlehwaite. *Enciclopedia internacional de la educación* (vol. 6, pp. 3330-3337). Barcelona: Vincens-Vives.

Kendall, A. y Mc Dougall, J. (2012). Alfabetización mediática crítica en la posmodernidad. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación, 38,* 21-29. En http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-04

Krieger, M. (1992). *Ekphrasis. The Illusion of the Natural Sign*. Baltimore: The Hopkins UP.

Kipling, R. y Evangelista, M. (2010). *Carta a un hijo.* Madrid: Edelvives.

W. H. Kilpatrick (1918). The Proyect Method. *Teachers College Record, 19 (4),* 319-335.

Kristeva, J. (1978). *Semiótica.* Madrid: Fundamentos.

Lacombe, B. (2010). *Los amantes mariposa.* Madrid: Edelvives.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México: FCE.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graó.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attacteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Le Ray, A. (2010). *Nat y el secreto de Eleonora.* Madrid: Edelvives.

Le Thanh, T. y Dautremer, R. (2010). *Cyrano.* Madrid: Edelvives.

Lebel, J.-J. (Coord.) (1996). *Juegos surrealistas: 100 Cadáves Exquisitos*. Madrid: Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

Lechermeire, P. y Fronty, A. (2009). *Hilo de hada.* Madrid: Edelvives.

Lee, R. W. (1974). *Ut pictura poesis. La teoria umanistica della pintura*. Florencia: Sansoni.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 106,* de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

Llach, S. y Alsina, A. (2009). La adquisición de Competencias básicas en Educación Primaria: una aproximación interdisciplinar desde la Didáctica de la Lengua y de las Matemáticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 12 (3),* 71-85. En http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254436026.pdf

Llobera, M. (ed) (1995). *La competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.

Lomas, C. (2001). La estética de los objetos y la ética de los sujetos. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación, 17,* 31-39. En http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=17&articulo=17-2001-05

López, A. (1991). El cuento de tradición oral «La flor del linoral» y su aprovechamiento didáctico en educación infantil. En Morote, P. (coord.), *Homenaje a Eusebio Aranda* (pp. 221-230). Valencia: Univérsitat de Valencia-Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B.

----- (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.

López, S. y Wensell, U. (2009). *La mejor familia del mundo.* Madrid: SM.

Lozano, G. (2010). *La magia de las palabras. Narraciones desde el aula para disfrutar y trabajar.* Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Luke, C. (Coord.) (1999). *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana.* Madrid: Alianza Editorial.

Marchena, C. (2008). *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Sevilla: Fundación Ecoem.

Margale, J. M. (2008). *Retos y perspectivas de la alfabetización mediática en España.* Madrid: Ministerio de Educación.

Marías, J. (2005). *Donde todo ha sucedido. Al salir del cine*. Barcelona: Círculo de lectores / Galaxia Gutenberg.

----- (2011). *Ven a buscarme.* Madrid: Alfaguara Infantil. Ilustraciones de Marina Seoane Pascual.

Marín, V.; González, I.; Cabero, J. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de Primaria. La edad de hielo entra en las aulas. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 30*. En http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec30/.

Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.

Marqués, P. (2012). ¿Qué es el currículum bimodal? (Mensaje en blog). Recuperado de http://peremarques.blogspot.com.es/2011/09/que-es-el-curriculum-bimodal-i.html. Consultado el 25 de mayo de 2012.

Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, R. (2006). La metodología de los estudios PISA. *Revista de Educación, número extraordinario,* 111-129. En http://www.oei.es/evaluacioneducativa/metodologia_estudios_pisa_martinez.pdf

Martínez-Salanova, E. (1998). Aprender pasándolo de película. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 11,* 27-36. En http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=11&articulo=11-1998-05.

----- (2001). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 20,* 45-52. En http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=20&articulo=20-2003-07.

Masterman, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.

McClosey, M. (2012). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación, 38,* 41-49. En http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-06

Mc Luhan, M. (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.

Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa.* Madrid: La Muralla.

MEC (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación.* Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales educación.es. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraldiagnostico/egd-2009-marco-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b8044a2e5

MEC (2010a). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación primaria. 4º curso. Informe de resultados.* Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales educación.es. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraldiagnostico/pdf-completo-informe-egd-2009.pdf?documentId=0901e72b8015e34e

MEC (2010b). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Secundaria Obligatoria. Informe de resultados*. Madrid: MEC. Recuperado de

http://www.institutodeevaluacion.mec.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e

MEQ (2002). *Échelles des niveaux de compétence: enseignement primaire.* Gouvernement du Québec.

Mendoza, A. (1988). La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar. *Tavira*, *5*, 25-55.

----- (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza Fillola (Coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 169-189). Barcelona: ICE-Horsori.

----- (2001). *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

----- (2007). El proceso lector. Proceso y metacognición. En P. Cerrillo; C. Cañamares; Sánchez, C. (coords.). *Literatura infantil: Nuevas Lecturas, nuevos lectores* (pp. 69-82). Cuenca: UCLM.

----- (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y textos, 32*, 21-33.

----- (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación. 29 (1)*, 31-79. En http://www.atriumlinguarum.org/pdivulgacion/files/Mendoza.pdf

----- (2012). Hipertexto: La Convergencia de la Competencia Lecto-Literaria y la Competencia Lectora Multimodal. En A. Mendoza y J. M. de Amo (Coords.). *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertextos* (71-112). Almería: Editorial Universidad de Almería.

Mendoza, A. (coord.) (2000). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

----- (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.

Metz, C. (1968). *Essais sur la signification au cinéma. Vol. I.* Paris: Editions Klincksieck.

----- (1972). *Essais sur la signification au cinéma. Vol. II.* Paris: Editions Klincksieck.

Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Buttjes y M. Byram (Eds.), *Mediating Languages and Cultures* (pp. 136-158). London: Multilingual Matters Ltd.

Miralles Martínez, P.; Molina Puche, S.; Ortuño Molina, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI:*

Revista de la Facultad de Educación, 29 (1), 149-173. En http://www.uclm.es/seminarios/sehisp/archivos_master/pedromiralles/INVESTIGACI%C3%93N%20DCS%20EDUCATIO.pdf

Mitry, J. (1978). *Estética y psicología del cine.* Madrid: Siglo XXI.

Moncho , J. (2001). *Las adaptaciones de obras del teatro español en el cine y el influjo de éste en los dramaturgos*. Alicante: Universidad.

Monereo, C.; Duran, D. (2002): *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

Morin, E. (1972). *El cine o el hombre imaginario.* Barcelona: Seix Barral.

----- (1992). Sobre la interdisciplinariedad. *Boletín del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET)*, *2,* 7-12.

----- (1994). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

----- (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.

Morón, C. (1984). *Sentido y forma de La Celestina.* Madrid: Cátedra.

Morote, P. (2010). *Aproximación a la literatura oral. La leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias.* Valencia: Perifèric edicions

Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y desarrollo del currículum. *Revista Qurriculum*, *21*, 57 78.

Moya , J. (Coord.) (2008). *Proyecto Atlántida. De las competencias básicas al currículo integrado.* Madrid: Proyecto Atlántida.

Moya, J. y Luengo, F. (cords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas.* Barcelona: Graó.

Norris, P. (2001). *Digital divide. Civil engagement, information poverty and the Internet world wide*. Massachussets: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Obligado, C. (2009). *Por favor, sea breve 2. Antología de microrrelatos.* Madrid: Páginas de Espuma.

OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.* Paris: OCDE. Recuperado de http://www.deseco.admin.ch.

OCDE (2009). *Pisa 2009. Marco de evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y lectura.* Madrid: MEC. Recuperado de

http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a.

OCDE (2010). *Pisa 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español.* Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a

Odin, R. (1990). *Cinema et production de sens.* Paris: Armand Colin Éditeur.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera.* Madrid: Edinumen.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura.* México: Fondo de Cultura Económica.

Orden de 21 de mayo de 2007, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establece la organización del Bachillerato de Investigación, con carácter experimental, y las condiciones de su impartición, a partir del curso escolar 2007-2008. *Boletín Oficial de la Región de Murcia, 143,* de 23 de junio de 2007, pp. 19024-19032.

Orden de 27 de julio de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la Organización del Bachillerato de Investigación, con carácter experimental, a partir del curso escolar 2009-2010. *Boletín Oficial de la Región de Murcia, 181,* de 7 de agosto de 2009, pp. 44669-44686.

Orden EDU/1427/2011, de 20 de mayo, por la que se crean las ayudas económicas para los proyectos que profundicen en la consolidación de las competencias básicas como elemento esencial de currículo, se establecen las bases para su concesión y se convocan las correspondientes al año 2011. *Boletín Oficial del Estado, 129,* de 31 de mayo de 2011, pp. 53700-53711.

Ortigosa, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, *29*, 157-175. En http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80002908.pdf.

Otte, M. (2010). *El crash de la información. Los mecanismos de la desinformación: cotidiana.* Madrid: Ariel.

Paredes, J. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Revista de Educación, número extraordinario,* 255-279. En http://www.oei.es/fomentolectura/animacion_lectoescritura_tics_paredes.pdf

Pasolini, P.P. y Rohmer, E. (1970). *Cine de poesía contra cine de prosa*. Barcelona, Anagrama.

Paz, J. M. (1999). Introducción, Teoría e Historia de la Literatura y Teoría e Historia del Cine. En J .L. Castro de Paz, P. Couto, y J. Mª Paz (eds.), *Cien años de Cine: historia, teoría y análisis del texto fílmico* (pp. 197-212). Madrid: Universidade da Coruña/Visor.

Peirce, Ch. S. (1955). Abduction and induction. En J. Buchler (ed.). *Philosophical Writings of Peirce* (pp. 150-156). Dover: New York, Dover.

Pelegrín, A. (2008). *Cada cual atienda su juego.* Madrid: Anaya.

Pellicer, C. y Ortega, M. (2009). *La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje.* Madrid: PPC.

Peña, M. (2005). El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula: una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 3(1)*, 817-822. En http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/pena.pdf

Pereira, C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores.* Barcelona: PPU.

Pérez, J. A. (2008). *Leer el cine. La teoría literaria en la teoría cinematográfica.* Salamanca: Universidad de Salamanca.

----- (2010). La teatralidad en la pantalla. Un ensayo de tipología. *Revista Signa, 19,* 35-62.

Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *La competencia en comunicación lingüística.* Madrid: Alianza Editorial.

Pérez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación 1.* Cantabria: Gobierno de Cantabria. Recuperado de http://www.ceyi-cantabia.com/

Pérez Royo, V. (2010). El giro performativo de la imagen. *Revista Signa. 19,* 143-158.

Pérez, J. M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática, *31 (2)*, 15-25. En http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=31&articulo=31-2008-03

Perrenoud, Ph. (2003). *Construir competencias desde la escuela.* Providencia: Comunicaciones Noroeste.

----- (2004). *Las diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Peters, J.L.M. (1961). *La educación cinematográfica.* Paris: UNESCO.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* México: FCE.

Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Pignotti, L. (1976). *La supernada. Lenguaje e ideología de la publicidad*. Valencia: F. Torres.

Polo, I. (2010). Los Proyectos de Formación en Centros en Competencias Básicas: una oportunidad para el impulso de la autonomía pedagógica. *CEE Participación Educativa, 13,* 26-41.

Pons, J. de P. (2009). El cine como factor de interculturalidad: una revisión globalizadora. En J. Ballesta (Coord.). *Educar para los medios en una sociedad multicultural* (pp. 119-127). Barcelona: Editorial davinci.

Popper, K. R. (1971). *La lógica de la Investigación Científica*. Madrid: Tecnos.

Pozo Andrés, Mª del M. de (2007). Desde L´Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los "centros de interés" decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación, número extraordinario*, 143-166. En http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2007/re200707.pdf?documentId=0901e72b812040fb

Pozuelo, J. Mª (1998). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.

Prats, Ll. (2005). *Cine para educar. Guía de más de 200 películas con valores.* Barcelona: Belacqva.

Prendes, M P. y Sánchez, M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 32,* 21-34. En http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/2.pdf

Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, 9,* 1-6. En http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Propp, V. (1977). *Morfología del cuento.* Madrid: Fundamentos.

Puig, J.M. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal.* Madrid: Alianza Editorial.

Pujals, G. y Romea, C. (coord.) (2011). *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas.* Barcelona: ICE-Horsori.

Pujals, G.; Romea, C; Rodríguez, L. (2012). La comprensión lectora, una competencia fundamental para la adquisición de aprendizajes y la transferencia de conocimientos. En M. Navarro Pablo (coord.). *Selección, desarrollo y evaluación*

de competencias en Didáctica de la lengua y la Literatura (pp. 578-592). Sevilla-Universidad de Sevilla.

Ramírez, A. (2009). La inclusión de las competencias básicas en la programación didáctica. En V. Marín (coord.), *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas: una respuesta para educación primaria* (pp. 15 38). Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas.

Raposo, M.; Sarceda, Mª C.; Rodríguez J. L. (2009). El uso del cine según el profesorado de Educación Primaria. En M. Raposo (Coord.), *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula* (pp. 101-121). Vigo: Tórculo Artes Gráficas.

Raynal, F. y Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concept clés*. Paris: ESF.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado, 293,* de 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43102.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado, 5,* de 5 de enero de 2007, pp. 677-690.

Reia-Baptista, V. (2012). La alfabetización fílmica: apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación, 39,* 81-90. En http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=39&articulo=39-2012-10

Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para la productividad creativa. En Y. Benito Mate, (Coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Salamanca: Amarú Ediciones.

Repetto, E (Dir.) (2009). *Formación en competencias socioemocionales.* Madrid : La Muralla.

Rey, B. (1999). *Las competencias transversales en cuestión.* Santiago de Chile: Escuela de Filosofía de Arcis. Recuperado de http://www.philosophia.cl/biblioteca/re.htm

Reyzábal, Mª. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica.* Madrid. La Muralla.

Riffaterre, M. (1979a). *La production du texte.* Paris: Seuil.

----- (1979b). La sylepse intertextuelle. *Poétique*, *40*, 496-501.

Rincón, O. (2001). Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación. 36*, 43-50. En

http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=36&articulo=36-2011-06

Rivera, J.; Lasseter, J. & Stanton, A. (Productores) & Docter, P. & Peterson, B. (Directores). (2009). *Up* (Película). Estados Unidos: Pixar Animation Studios & Walt Disney Pictures.

Rivers, W. (1973). From linguistics competente to communicative competente. *TESOL Quarterly, 7,* 25-34.

Rodari, G. (2007). *El paseo de un distraído.* Madrid: SM.

----- (2011). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias.* Barcelona: Planeta.

Rodríguez, A. (Comp.) (1988). *Cuentos al amor de la lumbre.* Madrid: Anaya.

Rodríguez, C.; Gallardo, M. A; Pozo, T.; Gutiérrez, J. (2006). *Iniciación al análisis de datos cuantitativos en educación. Análisis descriptivo básico: teoría y práctica mediante SPSS.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Rodríguez, G.; Gil, J.; y E. García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.

Rodríguez, C. y Fueyo, Mª A. (2011). La alfabetización audiovisual crítica en la sociedad de la información. Una experiencia de formación continua. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación. 39,* 95-107. En http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36818685009

Rodríguez, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de las competencias básicas y concreción de tareas. *Revista Docencia e Investigación, 20,* 245-270. En http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/9.pdf

Romaguera, J.; Riambau, E.; Lorente-Costa, J. y Sola, A. (1989). *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica.* Barcelona: Gustavo Pili.

Romea, C. (1998). La narración audiovisual. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 347-357). Barcelona: ICE-Horsori.

----- (2003). El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector. En A. Mendoza Fillola y P. C. Cerrillo (coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 300-436). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

----- (2007). El cine de la tele. Su implicación con la literatura infantil y juvenil. *Revista Ocnos, 3,* 121-138.

----- (2008) ¿Cómo leemos en la era de Bill Gates? Una mirada postmoderna a los textos. En A. Mendoza (Coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 91-103). Barcelona: editorial Horsori.

----- (2011). Cine de literatura. Poderoso binomio educativo y cultural. *Lenguaje y textos, 34,* 29-38.

Romera, J. (ed.) (2002). *Teatro y cine en la segunda mitad del siglo XX*. Madrid: Visor Libros.

Ruiz, R. (2010). *El mejor regalo del mundo.* Madrid: Pirueta.

Ruiz, C. (2003). *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.

Said, E. (1988). *La postmodernidad.* México: Kairos.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination*, *Cognition and Personality, 9*, 185-211.

Sánchez, L. (1995). El cuento infantil: desde la antropología a la literatura. En P. Guerrero y A. López (Eds.). *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (vol. 2, pp. 793-799). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Sánchez, J. L. (2003). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto. En A. Mendoza (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 291-317). Madrid: Pearson.

Sánchez, J. L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación.* Barcelona: Paidós.

Sanjuán, M. (2012). De la competencia lecto-literaria a la experiencia de la lectura literaria: la dimensión emocional de la literatura en el contexto escolar. En M. Navarro Pablo (coord.). *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la lengua y la Literatura* (pp. 642-658). Sevilla-Universidad de Sevilla.

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Savater, F. (1986). *La infancia recuperada.* Madrid: Alianza.

Savignon, S. J. (1971). *Communicative Competence. An experiment in Foreign Language Teaching.* Filadelfia: The Center for Curriculum Development, Inc.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.

Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación, número extraordinario*, 21-43. En http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/reextra2006a04.pdf

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Paidós.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sebeok, Th. & Umiker-Sebeok, J. (1994). *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*. Barcelona: Paidós.

Serrano, F. J. (1999). Análisis de relatos. En J. Sáez *et al.* (Coords), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 33-71). Murcia: DM.

Shirky, C. (2011). *A cultura da participação*. Río de Janeiro: Zahar.

Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (45-62). Buenos Aires: Amorrortu.

Solano, I. y López Vicent, P. (2011). Interacción social y comunicación entre jóvenes. En F. Martínez e I. M. Solano (Coords.). *Comunicación y redes sociales de los jóvenes en la red* (pp. 27-46). Alcoy: Marfil.

Solaz, L. (2003). *Tim Burton y la construcción del universo fantástico*. (Tesis Doctoral). Universitat de València. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10310/solaz.pdf?sequence=1.

Spolsky, B. (1995). Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua, en M .Llobera (ed.), *La competencia comunicativa* (pp. 129-142). Madrid: Edelsa.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. L. (1997). *La creatividad en una cultura conformista.* Barcelona: Paidós.

Steimberg, S. R y Kincheole, J. L. (2000): *Cultura infantil y multinacionales: la construcción de la identidad en la infancia.* Madrid: Morata.

Tardif, J. (2006). *L´évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement.* Montreal: Chenelière Éducation.

----- (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 12 (3), 1-16. En http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf

Teixidó, J. (2009). Programar por competencias. *Xarxa competències Bàsiques, 3,* 1-20. En http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar_por_competencias.pdf

Tejerina, I. (2008). *Leer la interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Santander: Conserjería de Educación del Gobierno de Cantabria.

Tesch, T. (1990). *Qualitative Research; Análisis Types and Sofware Tools*. London: The Falmer Press.

Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón, 63 (1),* 63-75.

Thomas, J. J. (1978). Théorie générative et poétique littéraire. *Langages*, *51*, 7-64.

Tobón, S. (2005). *La formación en competencias.* Buenos Aires: ECOE.

Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación, 12*, 25-44. En http://www.forodeeducacion.com/numero12/003.pdf

Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado.* Madrid: Morata.

Touriñan, J.M. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para una convivencia pacífica.* La Coruña: NETBIBLO.

Turner, R. (2006). El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). Una perspectiva general. *Revista de Educación, número monográfico*, 45-74. En http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006.pdf

UNESCO (1980). *The interdisciplinary approach in environmental education.* Paris: UNESCO.

----- (1983). *Interdisciplinarité et sciences humaines*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Informe UNESCO*. Paris: Unesco.

Unión Europea de Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Urrutia, J. (1984). *Imago litterae. Cine, literatura*. Sevilla: Alfar.

Van Dijk, T. A. (1972). On the Foundations of Poetics. *Poetics, 5,* 89-123.

----- (1983). *La ciencia del texto.* Barcelona: Paidós.

Van Ek, J. & Trim, J. L. M. (1984). *Across the Threshold: Readings from the Modern Languages Project of the Council of Europe.* Oxford: Pergamon.

Varela, F. *et all.* (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana.* Barcelona: Gedisa.

Vargas, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente: tres miradas a su desarrollo en América Latina y el Caribe*. Montevideo: OIT/Cinterfor.

Vargas, M. (2010). *Fonchico y la luna.* Madrid: Alfaguara.

Vayone, F. (1989). *Récit écrit, récit filmique*. Nathan: Paris.

Vázquez, P. y Ortega, J. L. (2011). *Competencias básicas: desarrollo y evaluación en Educación Secndaria Obligatoria.* Madrid: Wolters Kluwer.

Vega, L. de (1982). *Teatro*. Barcelona: Océano.

----- (1997). *El perro del hortelano.* Madrid: Bruño.

Vicente, J. A. y Vicente, P. A. (2013). *Enseñar y aprender lengua. Un enfoque comunicativo de la didáctica y de la gramática.* Madrid: Síntesis.

VV.AA. (1968). *Théorie d´Ensemble*. Paris : Seuil.

Weiner, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. S. Rychen y L.S. Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127). Fondo de Cultura Económica.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave, cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zamora Vicente, A. (1969). *Lope de Vega: su vida y su obra*. Madrid: Gredos.

Zumadle, I. (2011). La emoción fílmica. Un análisis comparativo de las teorías cinematográficas. *Revista Latina de Comunicación Social, 66*, 326-349. En http://www.revistalatinacs.org/11/art/936_Bilbao/15_Imanol.html.

VII

ANEXOS

1. ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN INTERTEXTUAL ENTRE CINE Y LITERATURA EN SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

ANEXO 1.1. CONEXIÓN CURRICULAR: COMPETENCIAS BÁSICAS, OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

COMPETENCIAS BÁSICAS

Desarrollo de la "competencia en comunicación lingüística" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Los conocimientos, destrezas y actitudes propias de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso de las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, disfrutar con las prácticas comunicativas y desarrollar la autoestima.
2. Habilidades para establecer vínculos constructivos de convivencia pacífica con los demás y con el entorno, especialmente con las culturas nuevas.
3. Construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, eliminación de estereotipos y expresiones sexistas y resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.
4. Conciencia de los tipos de interacción verbal para su uso oral expresivo-comprensivo contextualizado, con el recurso estratégico de habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de reglas de intercambio comunicativo adecuadas a situaciones diversas.
5. Capacidad de leer y escribir en relación con el tratamiento de la información y con la efectividad de lograr la compresión global de los textos leídos así como la composición creativa de mensajes in en diversas tipologías textuales; sin olvidar que ello reporta placer y saber en el descubrimiento de nuevos entornos, idiomas y culturas reales y fantásticos.
6. Selección y aplicación de propósitos a la actividad lingüística para otorgarle coherencia en la representación mental que permite comprender e interpretar la realidad así como organizar y autorregular el conocimiento.
7. Capacidad de reflexión metalingüística en su uso y normativa para apoyar el saber hacer comunicativo en diferentes contextos sociales y culturales, aplicando con efectividad el sistema de la lengua.
8. Conciencia de las convenciones y valores socioculturales así como de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa.
9. Capacidad de empatía humana en la recepción comunicativa (la lectura, la escucha, el análisis y consideración crítica de opiniones diversas a la propia) e iniciativa de expresión personal de ideas y emociones, cuidando la adecuación en fondo y forma y la formulación y aceptación de críticas constructivas.

Desarrollo de la "competencia matemática" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, destinada al aprendizaje para la vida social.
2. Uso de los números y sus operaciones básicas para producir e interpretar distintos tipos de información, para la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de problemas, el seguimiento de cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, por procesos de pensamiento como la inducción y la deducción.
3. Aplicación de estrategias de resolución de problemas y selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar y interpretar la realidad a partir de la información disponible.
4. Integración del conocimiento matemático en otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

Desarrollo de la "competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico" para el área de Lengua castellana y Literatura.
1. Comprensión de sucesos, predicción de consecuencias y actividad para la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.
2. Habilidades para desenvolverse adecuadamente con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos y para interpretar el mundo.
3. Percepción del espacio físico en el que se desarrolla la vida y la actividad humana tanto en el entorno a gran escala como en el entorno inmediato.
4. Concienciación crítica de la influencia que ejerce el ser humano en el paisaje, y de la importancia de conservar los recursos y la diversidad natural, así como el manteniendo de la solidaridad global e intergeneracional, en beneficio de todos los seres vivos.
5. Disposición responsable y respetuosa con respecto a la salud física y mental en un entorno natural y social también saludable, gracias a el conocimiento del cuerpo humano y de la naturaleza y a la interacción de hombres y mujeres, por medio de la observación y la argumentación racional.
6. Comprensión y toma de decisiones sobre el mundo físico y los cambios que la actividad humana produce sobre el medioambiente, la salud y la calidad de vida de las personas.
7. Interpretación de la información relativa a los avances científicos y tecnológicos y a su la influencia en la vida personal, la sociedad y el mundo natural, y toma de decisiones con iniciativa y autonomía personal y con criterios éticos basados en valores democráticos.
8. Fomento de la calidad de vida de las personas a través del uso responsable de los recursos naturales, cuidado del medioambiente, consumo racional y responsable, protección de la salud individual y colectiva.

Desarrollo del "Tratamiento de la información y competencia digital" para el área de Lengua castellana y Literatura

1. Búsqueda, obtención, procesamiento y comunicación de información para transformarla en conocimiento, incluyendo diversos soportes de transmisión entre los que se usan las tecnologías de la información y la comunicación, para registrar fuentes diversas (oral, impresa, audiovisual y digital).
2. Dominio de lenguajes específicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) para aplicar los diferentes tipos de información en situaciones y contextos diversos.
3. Transformación de la información en conocimiento por un proceso significativo de comprensión global, que permita inferir analizar, relacionar y sintetizar contenidos complejos. Todo ello se implementa con la comunicación de los conocimientos adquiridos a través de recursos expresivos entre los que figuran las TIC.
4. Utilización de las TIC como instrumento de trabajo intelectual generador de información y conocimiento responsable y creativo en entornos colaborativos.
5. Actitud crítica y reflexiva en a valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario y respeto por las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en distintos soportes.

Desarrollo de la "competencia social y ciudadana" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Comprensión de la realidad social donde se vive para cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural y comprometerse a contribuir a su mejora.
2. Participación, toma de decisiones, elección de comportamientos adecuados a situaciones y responsabilidad ante las elecciones y decisiones adoptadas.
3. Utilización del conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático para desenvolverse socialmente, y utilización del juicio moral para elegir y tomar decisiones y ejercer los derechos y deberes de la ciudadanía.
4. Comprender la realidad desde distintas perspectivas de conocimiento para permitir reflexionar sobre situaciones reales por medio de actitudes dialogantes y colectivas.
5. Entendimiento del pluralismo de la sociedad actual por efecto de la evolución y progreso de la humanidad, y sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.
6. Resolución de conflictos de valores e intereses por medio de actitudes constructivas provenientes de la reflexión crítica y del diálogo social sujeto a una cultura determinada.
7. Educación en valores del entorno acordes con la Declaración de los Derechos humanos, para formar un sistema de valores propio que sea útil en la resolución ética de problemas.
8. Orientación de la competencia comunicativa tanto hacia la afirmación personal como hacia la empatía y el respeto por el otro, a fin de tomar decisiones negociadas y consensuadas en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo, así como para reconocer las diferencias y la igualdad de derechos entre diferentes colectivos, en particular

entre hombres y mujeres.
9. Ejercicio de una ciudadanía activa e integradora a través de la formación crítica. en los valores en que se asientan las sociedades democráticas, lo cual implica construir , aceptar y practicar normas de convivencia, y el ejercicio de derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, así como la defensa de los derechos de los demás.

Desarrollo de la "competencia cultural y artística" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Conocimiento, comprensión, apreciación y valoración crítica de distintas manifestaciones culturales y artísticas, para utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y para considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.
2. Habilidad de pensamiento para desarrollar la sensibilidad y el sentido estético que suscita la comprensión valorativa así como la emoción y el disfrute ante los hechos culturales y artísticos.
3. Habilidad de pensamiento divergente y convergente que comporta la reelaboración de ideas y sentimientos propios y ajenos, por los cuales se alimenta la comprensión estética y la expresión artística. Ello implica el hallazgo de fuentes, formas y cauces comunicativos así como la planificación, evaluación y ajuste de los procesos necesarios para alcanzar los resultados pretendidos.
4. Iniciativa, imaginación y creatividad inherentes a la expresión mediante códigos artísticos en actividades culturales individuales y colectivas, incidiendo en la importancia de cooperar con el apoyo y apreciación de contribuciones ajenas.
5. Aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos propios a través de la literatura y las artes visuales; y valoración de la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y las realización de experiencias artísticas compartidas.

Desarrollo "de la competencia para aprender a aprender" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Adquisición de la conciencia estratégica de las propias capacidades y del proceso y estrategias necesarios para desarrollarlas así como de lo que se puede hacer por uno mismo o bien con ayuda ajena.
2. Regulación la confianza en uno mismo, la motivación y el gusto por aprender, tomando conciencia de las propias potencialidades y carencias para sacar provecho de las primeras y superar las segundas, lo cual redunda en el aumento de la seguridad personal para afrontar nuevos retos de aprendizaje.
3. Promoción del rendimiento adecuado de la motivación de logro, la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística, entre otras capacidades de aprendizaje, con la ayuda de distintas estrategias de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones , de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del

conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.
4. Curiosidad de plantarse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema, utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.
5. Habilidades que permitan obtener información de forma individual o en colaboración, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.
6. Perseverancia en el aprendizaje, teniendo conciencia de que ello enriquece su vida personal y social; lo cual implica capacidad de autoevaluación y autorregulación, responsabilidad y compromiso personal , saber administrar el esfuerzo, así como aceptar los errores y aprender de y con los demás.

Desarrollo de la competencia "autonomía e iniciativa personal" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes en interrelación, a saber: responsabilidad, perseverancia, autoconocimiento y autoestima, creatividad, autocrítica, control emocional, capacidad de elegir, de calcular y asumir riesgos, de afrontar problemas, de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores.
2. Capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, de conocer las fases de su desarrollo, de trabajar responsablemente opciones y planes personales, de llevar a cabo tales proyectos con programación y recursividad apropiadas para que en la práctica los problemas tengan solución, y de autoevaluarse en limitaciones y posibilidades de mejora.
3. Visión estratégica de los retos y oportunidades que ayuda a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas.
4. Actitud positiva hacia el cambio y la innovación con flexibilidad de planteamientos para comprender los cambios como oportunidades y para adaptarse a ellos crítica y constructivamente.
5. Habilidades sociales para involucrar a otras personas en las iniciativas propias, tales como son la empatía, el diálogo y la negociación, la comunicación asertiva de decisiones y el trabajo cooperativo y flexible. En grado óptimo tales habilidades forman la competencia de liderazgo

OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Objetivos	Competencias básicas desarrolladas
1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural y analizarlos con sentido crítico.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
2. Expresarse oralmente y por escrito en los diversos contextos de la actividad social y cultural para satisfacer necesidades de comunicación así como explorar cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
5. Participar en diversas situaciones de comunicación y utilizar la lengua oral de manera adecuada en la actividad social y cultural aplicando las reglas básicas de la comunicación oral y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación con los sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
6. Utilizar las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas o privadas, en situaciones relacionadas con la escuela y su actividad.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
7. Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones de diversos tipos, como instrumentos de trabajo y aprendizaje.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
8. Utilizar las destrezas básicas de la lengua (escucha, hablar, leer, escribir y conversar eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger, procesar información, elaborar y memorizar conceptos, como para escribir textos propios del ámbito académico con iniciativa, responsabilidad y esfuerzo.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)

9. Leer con fluidez y entonación adecuadas, comprendiendo distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
10. Utilizar la lectura como fuente de placer y de información y considerarla como un medio de aprendizaje y de enriquecimientos personal y acercarse a las obras de tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
11. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad, así como iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
12. Usar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, cuidando la estructura del texto, los aspectos normativos, la caligrafía, el orden y la limpieza, y para comprender textos orales y escritos.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).

Contenidos
BLOQUE 1. Hablar, escuchar y conversar. - Participación activa en interacciones espontáneas propias de la vida cotidiana y de la actividad de aula (conversación, planificación de una actividad…) y en otras más formales y dirigidas (consejo de clase, asamblea, debate, entrevistas, explicaciones…), respetando el orden espacial, cronológico o lógico en el discurso, con interés por expresarse con entonación y pronunciación adecuadas; y con el fin de recoger e intercambiar información, manifestar las propias opiniones o planificar acciones conjuntas, mostrando una actitud de respeto y cooperación. - Comprensión de textos orales con secuencias narrativas, descriptivas, informativas y persuasivas, procedentes de los medios de comunicación o de Internet, captando el sentido global del texto y las ideas principales y secundarias, al tiempo que se reconocen las ideas no explícitas y se valoran los contenidos transmitidos. - Comprensión y producción de textos orales, en prosa o en verso, tanto de carácter

cotidiano (explicaciones de clase, trabajos en equipo, documentales, entrevistas, debates, conversaciones entre iguales) como de carácter más formal (narración de experiencias personales, resumen oral de textos, exposición de conocimientos y opiniones, cuentos populares, descripciones sencillas), para aprender y para informarse.

- Uso adecuado de los elementos lingüísticos y no lingüísticos en las producciones orales: gesto, ritmo y entonación. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
- Valoración de los medios de comunicación social como instrumento para aprender y acceder a informaciones y experiencias de otras personas.
- Uso de documentos videográficos y sonoros como medio de obtener, seleccionar y relacionar informaciones relevantes(identificación, clasificación, comparación)
- Valoración de saber escuchar como medio para adquirir información y aprendizaje.
-Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

BLOQUE 2. Leer y escribir.

Comprensión de textos escritos

- Uso de técnicas para la comprensión: elaborar y comprobar hipótesis, hacer deducciones sobre el texto a partir de sus conocimientos y experiencias previas, consultar el diccionario, poner las medidas correctoras necesarias si falla la comprensión (relectura), y hacer un resumen de las ideas básicas de los textos leídos o de los aspectos más destacados.
- Comprensión de textos del ámbito escolar, producidos con finalidad didáctica o de uso social (folletos, descripciones, introducciones y explicaciones), para aprender y para informarse. Comparar, clasificar, identificar e interpretar los conocimientos y las informaciones para ampliar los aprendizajes.
- Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de los diferentes tipos de bibliotecas (de aula, y de centro), mostrando respeto por sus normas de funcionamiento, con la finalidad de obtener información y modelos para la composición escrita.
- Interés por los escritos como fuente de información y aprendizaje como medio de comunicación de experiencias y de regulación de la convivencia.
- Producción de textos utilizando lenguaje verbal y no verbal (ilustraciones, tipografía, gráficos…) con intención informativa: carteles publicitarios, cómics…

- Uso de las normas básicas en la producción de textos: planificación (función comunicativa y del destinatario, selección de la información relevante, del tipo de texto, de la estructura del contenido…), redacción del borrador, y evaluación y revisión del texto en el proceso de escritura para mejorarlo.
- Valoración y uso de las normas ortográficas (conocer, y usar los correspondencias regulares entre sonido y letra: r o rr entre vocales, ce-ze, ci-zi, ge-je, gi-ji, que,qui); las que regulan la acentuación de palabras frecuentes, mediante, entre otras técnicas, el dictado, para escribir correctamente , desde el punto de vista ortográfico, palabras de uso habitual.
- Cuidado en la calidad, orden, caligrafía, y presentación de los textos propios y los de los demás como medio para garantizar una comunicación fluida, clara, y como herramienta de búsqueda de expresividad y de creatividad.
- Iniciación la adjetivación como recurso fundamental en la descripción y ala transposición de textos.

-Utilización guiada de programas informáticos de procesamiento de texto y de los medios informáticos para la producción de textos sencillos con especial atención a los estudios de letra, títulos y subtítulos, puntuación…

BLOQUE 3. Educación literaria.

- Conocimiento, identificación y lectura guiada de diferentes muestras de textos literarias: muestras de literatura tradicional oral y escrita (fábulas, leyendas, canciones, refranes, moralejas, romances, coplas populares, retahílas…); adaptaciones de obras clásicas o muestras de literatura infantil o actual; tanto del género narrativo (cuentos, biografías, relatos, cómic,…), como de otros géneros como el teatro o la poesía; tanto en soporte escrito, como audiovisual.
- Fomento de la lectura mediante actividades de animación que estimulen el hábito lector, tales como el contacto con autores que visiten el centro, presentaciones de libros adecuados a la edad del alumnado, recogida de información de las portadas de publicaciones diversas, que promuevan la formación de criterios y gustos personales.
- Valoración del texto literario como fuente de placer, de juego, de entretenimiento, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, de aprendizaje, y como medio de organizarse y resolver problemas de la vida cotidiana.

- Iniciación al conocimiento activo de la biblioteca del centro y participación en actividades literarias (premios, murales, coloquios con autores…) en el aula y en el centro.
- Producción de textos de intención literaria para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos (narraciones, poemas, diálogos escenificados, descripciones, cómics, r redacciones…) a partir de la exploración de las posibilidades expresivas de la lengua mediante la observación y el análisis de textos modelos (historias o cuentos narrados por el profesor), y la ayuda de distintos recursos y juegos que estimulan la imaginación y la creatividad.

BLOQUE 4. Conocimiento de la lengua.

- Consideración de la coherencia y la cohesión textual (adición, causa, oposición, contradicción…) como imprescindibles para la organización del discurso. Reconocimiento de la estructura de los textos más habituales. Descubrimiento de los recursos lingüísticos básicos para mantener el referente y hacer progresar el tema, especialmente la inserción y coordinación de oraciones.
- Conocimiento de las normas básicas de la ortografía apreciando su valor social y la utilización constante en los propios escritos. Aplicación de las reglas ortográficas básicas en las palabras de uso frecuente. Uso de los principales signos de puntuación. Preocupación por consultar dudas y palabras de ortografía difícil.
- Clases de palabras: nombre, verbo, adjetivo calificativo, artículo y pronombre personal.
- Ampliación del dominio del vocabulario a través de la lectura, la discusión colectiva y el uso eficaz del diccionario. La ordenación alfabética de palabras.
- Observación y análisis de descripciones sencillas: el adjetivo calificativo. Funciones. Práctica de la adjetivación como recurso fundamental en la descripción. La concordancia de género y número.

Criterios de evaluación	**Competencias básicas desarrolladas**
1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural y analizarlos con sentido crítico.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), iniciativa

	y autonomía personal (8).
2. Expresarse de forma oral, utilizando diferentes funciones de comunicación, vocabulario, entonación y ritmos adecuados, y una estructura narrativa coherente.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8).
3. Comprender el sentido global de los textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7), iniciativa y autonomía personal (8)
5. Interpretar e integrar las ideas propias con la información contenida en los textos de uso escolar y social, y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta con la entonación y fluidez adecuadas.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
6. Redactar, reescribir y resumir diferentes textos significativos en las situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada y adecuada, utilizando la planificación y revisión de los textos, cuidando las normas gramaticales y ortográficas y la caligrafía, el orden y la presentación.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
7. Leer con frecuencia y por propia iniciativa como fuente de placer, textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo para conocer las características básicas de la narración y de la poesía y para facilitar la escritura de dichos textos.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia cultural y artística (6), competencia par aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
8. Utilizar estrategias (de lectura y de escritura) para planificar trabajos, localizar y recuperar información, realizar inferencias, captar el sentido global, las ideas principales y secundarias y resumir	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal

los textos leídos.	(8)
9. Usar la biblioteca del aula y del centro, conocer los mecanismos de organización y de funcionamiento y las posibilidades que ofrece.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
11. Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística propia del ciclo en las actividades de producción y comprensión de textos.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
13. Familiarizarse con programas informáticos para la elaboración y presentación de textos.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)

ANEXO 1.2. DIAGRAMAS ANALÍTICOS DE LAS COMPETENCIAS IMPLICADAS EN LAS TAREAS

TAREA 1	**FORO CINEMATOGRÁFICO**
Competencias implicadas	Resultados (Contenidos evidentes de la competencia)
Competencia en comunicación lingüística	*Conocimientos*: - Escuchar, exponer y dialogar para ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian en una situación comunicativa democrática y contextualizada. - Usar códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y reglas propias del intercambio comunicativo en una situación democrática y adecuada al contexto. - Adquirir conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y versatilidad comunicativa en función del contexto y de la intención. - Tomar conciencia de las estrategias de coherencia y cohesión en textos orales.
	Destrezas: - Habilidad para seleccionar y aplicar propósitos y objetivos al diálogo como fruto de habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y acción dotándolos de coherencia. - "Leer" textos audiovisuales como fuente de placer, de imaginación y descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas.
	Actitudes: - Capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas, de escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico, de expresar adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar críticas con espíritu constructivo. - Saber contrastar opiniones, rechazar estereotipos o expresiones sexistas y discriminatorias. - Mejorar la expresión oral y adquirir confianza para expresarse en público. - Descubrir a través de la obra cinematográfica otros mundos no cotidianos, de fantasía, de información, de aprendizaje lingüístico y de saber.
Competencia matemática	*Conocimientos*: - Conocimiento y manejo de elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas) en situaciones simuladas y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de problemas y a la obtención de información.
	Destrezas: - Habilidad para seguir y valorar cadenas argumentales, identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. - Habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (inducción, deducción y abducción) y para aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica para valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de razonamientos válidos.
	Actitudes: - Disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como su utilización cuando la situación lo aconseja.

	- Gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	*Conocimientos*: - Consideración de los diversos componentes de un ecosistema y de las relaciones que se establecen y comprensión de los cambios que se producen en la naturaleza y en la dinámica de la tierra por la forma en que interactúan los seres vivos entre sí y con el medio. - Conocimiento de los beneficios para la salud de determinadas prácticas (ejercicio físico, seguridad, higiene) y de los riesgos de determinados hábitos dependientes de actividades profesionales o personales (formas de alimentación, consumo de sustancias tóxicas, etc.), y de los riesgos para el medio ambiente de determinadas actividades humanas. - Conocimiento de los rasgos esenciales del espacio natural en el que se desarrolla la vida y la actividad humana, la interacción de las personas con ese espacio, la ocupación, utilización y ordenación, así como los paisajes geográficos resultantes.
	Destrezas: - Habilidad para plantear preguntas, extraer inferencias y plantear hipótesis útiles para comprender y resolver problemas sobre el mundo natural y lo tecnológico prediciendo comportamientos posibles de uno y otro ámbito. - Localización y orientación, representación y obtención de información sobre el espacio físico y sus fenómenos. - Planificación y manejo de lo tecnológico con criterios de economía y eficacia para dar soluciones a las necesidades habituales de la vida. - Habilidad para mantener y mejorar la salud y la condición física propia así como de la biodiversidad y las condiciones saludables del entorno.
	Actitudes: - Valoración de las cuestiones éticas asociadas al conocimiento científico, a la relación de las personas con la naturaleza y al uso del propio cuerpo. - Uso responsable de los recursos naturales, conservación del medio ambiente y de la diversidad de la Tierra y valoración de la incidencia de la vida humana en la biosfera.
Tratamiento de la información y competencia digital	*Conocimientos*: - Técnicas y estrategias diversas para acceder a la información desde fuentes y soportes diversos (oral, audiovisual y digital). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como saber aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.
	Destrezas: - Habilidades de búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, procedente de aplicaciones multimedia (cañón y reproductor de video). Capacidad cognitiva de comprensión para transformar la información en conocimiento organizándola, relacionándola, analizándola, sintetizándola y haciendo inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. - Capacidad cognitiva de comunicación de la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos orales.
	Actitudes: - Responsabilidad ante las TIC como fuentes de enriquecimiento personal y social y como herramientas de aprendizaje y de comunicación. - Interés por emplearlas de forma grupal para desarrollar proyectos de trabajo cooperativos. - Valorar la información con sentido reflexivo y crítico y respetando las

	normas de conducta social.
Competencia social y ciudadana	*Conocimientos*: - Entendimiento de los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo. - Conciencia ética de los valores del entorno para evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente y crear así un sistema de valores propio con el que ser coherente en el propio comportamiento al afrontar una decisión o un conflicto. Importa basar esta ética en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos, que fundamentan las sociedades democráticas (libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía).
	Destrezas: Habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos. Tales habilidades son conocerse y valorarse, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, y tomar decisiones en la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos.
	Actitudes: - Demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. - Ejercer una ciudadanía activa e integradora y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos.
Competencia cultural y artística	*Conocimientos*: - Acceso a una obra cinematográfica destacada del patrimonio cultural internacional e identificación de sus características técnicas y artísticas y de la importancia representativa, expresiva y comunicativa de sus factores estéticos en la sociedad. - Planteamiento de relaciones existentes entre tal manifestación cultural y artística y la mentalidad social de sus receptores.
	Destrezas: - Habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales. Ello se logra con el conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas; con la aplicación de habilidades de pensamiento divergente; con una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, y un interés por participar en la vida cultural.
	Actitudes: - Aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través del medio artístico cinematográfico. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.
Competencia para aprender a aprender	*Conocimientos*: Consciencia de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de

	aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas por uno mismo o con ayuda de los demás.
	Destrezas: Manejo de trabajo cooperativo y de resolución de problemas en relación con el foro suscitado a partir del pase de la película de la que se ha recogido, seleccionado y tratado la información en colaboración, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal.
	Actitudes: - Disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. - Curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible. - Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.
Autonomía e iniciativa personal	*Conocimientos*: -Visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional.
	Destrezas: - Cuando la autonomía e iniciativa personal se desenvuelve en tareas grupales requiere disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.
	Actitudes: - Actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

TAREA 2	**FORO LITERARIO**
Competencias implicadas	Resultados (Contenidos evidentes de la competencia)
Competencia en comunicación lingüística	*Conocimientos*: - Escuchar, exponer y dialogar para ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian en una situación comunicativa democrática y contextualizada. - Usar códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y reglas propias del intercambio comunicativo en una situación democrática y adecuada al contexto.

	- Adquirir conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y versatilidad comunicativa en función del contexto y de la intención. - Tomar conciencia de las estrategias de coherencia y cohesión en textos orales y escritos.
	Destrezas: - Habilidad para seleccionar y aplicar propósitos y objetivos al diálogo como fruto de habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y acción dotándolos de coherencia. - Leer textos escritos como fuente de placer, de imaginación y descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas.
	Actitudes: - Capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas, de escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico, de expresar adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar críticas con espíritu constructivo. - Saber contrastar opiniones, rechazar estereotipos o expresiones sexistas y discriminatorias. - Mejorar la expresión oral y adquirir confianza para expresarse en público. - Descubrir a través de la obra literaria otros mundos no cotidianos, de fantasía, de información, de aprendizaje lingüístico y de saber.
Competencia matemática	*Conocimientos*: Conocimiento y manejo de elementos matemáticos básicos en situaciones simuladas para usar procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información.
	Destrezas: - Habilidad para seguir y valorar cadenas argumentales, identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. - Habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (inducción, deducción y abducción).
	Actitudes: - Disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como su utilización cuando la situación lo aconseja. - Gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	*Conocimientos*: - Consideración de los diversos componentes de un ecosistema y de las relaciones que se establecen y comprensión de los cambios que se producen en la naturaleza y en la dinámica de la tierra por la forma en que interactúan los seres vivos entre sí y con el medio. - Conocimiento de los rasgos esenciales del espacio natural en el que se desarrolla la vida y la actividad humana, la interacción de las personas con ese espacio, la ocupación, utilización y ordenación, así como los paisajes geográficos resultantes.
	Destrezas: - Habilidad para plantear preguntas, extraer inferencias y plantear hipótesis útiles para comprender y resolver problemas sobre el mundo natural y lo tecnológico prediciendo comportamientos posibles de uno y otro ámbito. - Localización y orientación, representación y obtención de información sobre el espacio físico y sus fenómenos. - Planificación y manejo de lo tecnológico con criterios de economía y

	eficacia para dar soluciones a las necesidades habituales de la vida. - Habilidad para mantener y mejorar la salud y la condición física propia así como de la biodiversidad y las condiciones saludables del entorno.
	Actitudes: - Valoración de las cuestiones éticas asociadas al conocimiento científico, a la relación de las personas con la naturaleza y al uso del propio cuerpo. - Uso responsable de los recursos naturales, conservación del medio ambiente y de la diversidad de la Tierra y valoración de la incidencia de la vida humana en la biosfera.
Tratamiento de la información y competencia digital	*Conocimientos*: - Técnicas y estrategias diversas para acceder a la información desde fuentes y soportes diversos (oral, impreso). Requiere el dominio del lenguaje textual y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como saber aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de la información.
	Destrezas: Habilidades de búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, procedente de fuentes tradicionales (Biblioteca). Capacidad cognitiva de comprensión para transformar la información en conocimiento organizándola, relacionándola, analizándola, sintetizándola y haciendo inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. Capacidad cognitiva de comunicación de la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos orales.
	Actitudes: - Responsabilidad ante la información impresa como fuente de enriquecimiento personal y social. - Interés por seguir aprendiendo nuevos usos y posibilidades y por emplearlas de forma autónoma y grupal para desarrollar proyectos de trabajo cooperativos. - Valorar la información con sentido reflexivo y crítico y respetando las normas de conducta social.
Competencia social y ciudadana	*Conocimientos*: - Entendimiento de los rasgos de las sociedades del pasado, su pluralidad y su carácter evolutivo. - Conciencia ética de los valores del entorno para evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente y crear así un sistema de valores propio con el que ser coherente en el propio comportamiento al afrontar una decisión o un conflicto. Importa basar esta ética en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos, que fundamentan las sociedades democráticas (libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía).
	Destrezas: Habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos. Tales habilidades son conocerse y valorarse, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, y tomar decisiones en la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos.

	Actitudes: - Demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. - Ejercer una ciudadanía activa e integradora y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos.
Competencia cultural y artística	*Conocimientos*: - Acceso a una obra literaria del patrimonio cultural tradicional e identificación de sus características técnicas y artísticas y de la importancia representativa, expresiva y comunicativa de sus factores estéticos en la sociedad. - Planteamiento de relaciones existentes entre tal manifestación cultural y artística y la mentalidad social de sus receptores.
	Destrezas: - Habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales. Ello se logra con el conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas; con la aplicación de habilidades de pensamiento divergente; con una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, , y un interés por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.
	Actitudes: - Aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de la literatura. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.
Competencia para aprender a aprender	*Conocimientos*: Consciencia de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas por uno mismo o con ayuda de los demás.
	Destrezas: - Manejo de trabajo cooperativo y de resolución de problemas en relación con el foro suscitado a partir de la lectura del cuento del que se ha recogido, seleccionado y tratado la información en colaboración, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal.
	Actitudes: - Disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. - Curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible. - Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

Autonomía e iniciativa personal	*Conocimientos*: -Visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional.
	Destrezas: - Cuando la autonomía e iniciativa personal se desenvuelve en tareas grupales requiere disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.
	Actitudes: - Actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

TAREA 3	**FORO INTERTEXTUAL**
Competencias implicadas	Resultados (Contenidos evidentes de la competencia)
Competencia en comunicación lingüística	*Conocimientos*: - Escuchar, exponer y dialogar para ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian en una situación comunicativa democrática y contextualizada. - Usar códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y reglas propias del intercambio comunicativo en una situación democrática y adecuadas al contexto. - Adquirir conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y versatilidad comunicativa en función del contexto y de la intención. - Tomar conciencia de las estrategias de coherencia y cohesión en textos orales y escritos. - Tomar conciencia de la diversidad de textos y de la estructura de cada uno de ellos.
	Destrezas: - Habilidad para seleccionar y aplicar propósitos y objetivos al diálogo como fruto de habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y acción dotándolos de coherencia. - Leer textos audiovisuales y escritos como fuente de placer, de imaginación y descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas; y de interacción lingüística y cultural.
	Actitudes: - Capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas, de escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico, de expresar adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar críticas con espíritu constructivo. - Saber contrastar opiniones, rechazar estereotipos o expresiones sexistas y discriminatorias. - Mejorar la expresión oral y adquirir confianza para expresarse en público. - Descubrir a través de las obras cinematográfica y literaria otros mundos no cotidianos, de fantasía, de información, de aprendizaje lingüístico y de saber, y ponerlos en interacción.

Competencia matemática	*Conocimientos*: Conocimiento y manejo de elementos matemáticos básicos en situaciones simuladas para usar procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información.
	Destrezas: - Habilidad para seguir y valorar cadenas argumentales, identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. - Habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (inducción, deducción y abducción).
	Actitudes: - Disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como su utilización cuando la situación lo aconseja. - Gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	*Conocimientos*: - Consideración de los diversos componentes de un ecosistema y de las relaciones que se establecen y comprensión de los cambios que se producen en la naturaleza y en la dinámica de la tierra por la forma en que interactúan los seres vivos entre sí y con el medio. - Conocimiento de los beneficios para la salud de determinadas prácticas (ejercicio físico, seguridad, higiene) y de los riesgos de determinados hábitos dependientes de actividades profesionales o personales (formas de alimentación, consumo de sustancias tóxicas, etc.), y de los riesgos para el medio ambiente de determinadas actividades humanas. - Conocimiento de los rasgos esenciales del espacio natural en el que se desarrolla la vida y la actividad humana, la interacción de las personas con ese espacio, la ocupación, utilización y ordenación, así como los paisajes geográficos resultantes.
	Destrezas: - Habilidad para plantear preguntas, extraer inferencias y plantear hipótesis útiles para comprender y resolver problemas sobre el mundo natural y lo tecnológico prediciendo comportamientos posibles de uno y otro ámbito. - Localización y orientación, representación y obtención de información sobre el espacio físico y sus fenómenos. - Planificación y manejo de lo tecnológico con criterios de economía y eficacia para dar soluciones a las necesidades habituales de la vida. - Habilidad para mantener y mejorar la salud y la condición física propia así como de la biodiversidad y las condiciones saludables del entorno.
	Actitudes: - Valoración de las cuestiones éticas asociadas al conocimiento científico, a la relación de las personas con la naturaleza y al uso del propio cuerpo. - Uso responsable de los recursos naturales, conservación del medio ambiente y de la diversidad de la Tierra y valoración de la incidencia de la vida humana en la biosfera.
Tratamiento de la información y competencia digital	*Conocimientos*: -- Técnicas y estrategias diversas para acceder a la información desde fuentes y soportes diversos (oral, impreso, audiovisual y digital). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como saber aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

	Destrezas: - Habilidades de búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, procedente de fuentes tradicionales (Biblioteca), de aplicaciones multimedia (cañón de video). - Capacidad cognitiva de comprensión para transformar la información en conocimiento organizándola, relacionándola, analizándola, sintetizándola y haciendo inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. -Capacidad cognitiva de comunicación de la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen diferentes lenguajes y técnicas específicas.
	Actitudes: - Responsabilidad ante las fuentes impresas y audiovisuales por el enriquecimiento personal y social que reportan y por su condición de herramientas de aprendizaje y de comunicación. - Interés por seguir aprendiendo nuevos usos y posibilidades y por emplearlas de forma autónoma y grupal para desarrollar proyectos de trabajo cooperativos. - Valorar la información con sentido reflexivo y crítico por medio del contraste intertextual y respetando las normas de conducta social.
Competencia social y ciudadana	*Conocimientos*: - Entendimiento de los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo. - Conciencia ética de los valores del entorno para evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente y crear así un sistema de valores propio con el que ser coherente en el propio comportamiento al afrontar una decisión o un conflicto. Importa basar esta ética en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos, que fundamentan las sociedades democráticas (libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía).
	Destrezas: - Habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos. Tales habilidades son conocerse y valorarse, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, y tomar decisiones en la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos.
	Actitudes: - Demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. - Ejercer una ciudadanía activa e integradora y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos.
Competencia cultural y artística	*Conocimientos*: - Comparación entre una obra cinematográfica destacada del patrimonio cultural internacional y una obra literaria del patrimonio cultural tradicional en sus características técnicas, artísticas y semánticas. Valoración de la importancia representativa, expresiva y comunicativa de sus factores estéticos pasados y presentes en la sociedad.

	- Planteamiento de relaciones existentes entre tales manifestación culturales y artísticas interrelacionadas y la mentalidad social de sus receptores.
	Destrezas: - Habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales. Ello se logra con el conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas; con la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo; con una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.
	Actitudes: - Aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.
Competencia para aprender a aprender	*Conocimientos*: Consciencia de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas por uno mismo o con ayuda de los demás.,
	Destrezas: Manejo de trabajo cooperativo y de resolución de problemas en relación con el foro suscitado a partir de la lectura intertextual entre la película y el cuento de los foros precedentes. Del nuevo foro cabe recoger, seleccionar y tratar la información en colaboración, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal.
	Actitudes: - Disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. - Curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible. - Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.
Autonomía e iniciativa personal	*Conocimientos*: -Visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional.
	Destrezas: - Cuando la autonomía e iniciativa personal se desenvuelve en tareas grupales

	requiere disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.
	Actitudes: - Actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

TAREA 4	**CREACIÓN DEL ÁLBUM ILUSTRADO**
Competencias implicadas	Resultados (Contenidos evidentes de la competencia)
Competencia en comunicación lingüística	*Conocimientos*: - Conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, lo cual implica tomarlo como objeto de observación y de análisis. - Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales de acuerdo contando con las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y las estrategias necesarias de interactuación lingüística adecuadas. - Adquirir conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y versatilidad comunicativa en función del contexto y de la intención. - Tomar conciencia de la diversidad de textos y de la estructura de cada uno de ellos, de estrategias de coherencia y cohesión en textos orales y escritos, así como de comprensión y producción de textos a partir de modelos.
	Destrezas: - Habilidad lectora y escritora de buscar, recopilar y procesar información. - Capacidad lectora y escritora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas y creativas diversas. - Leer como fuente de placer y de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y saber. - Leer para escribir. - Habilidad para seleccionar y aplicar propósitos y objetivos al diálogo, la lectura y la escritura como fruto de habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y acción dotándolos de coherencia.
	Actitudes: - Capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas, de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico, de expresar adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar críticas con espíritu constructivo. - Saber contrastar opiniones, rechazar estereotipos o expresiones sexistas y discriminatorias. - Mejorar la expresión oral y escrita, y adquirir confianza para expresarse en público y por escrito. - Descubrir, a través de las referidas obras cinematográfica y literaria y de la creación personal y grupal (los microrrelatos y el álbum ilustrado) resultante de su ensamblaje imaginativo, otros mundos no cotidianos, de fantasía, de información, de aprendizaje lingüístico y de saber, y ponerlos en interacción. (*)
Competencia	*Conocimientos*:

matemática	- Conocimiento y manejo de elementos matemáticos básicos en situaciones simuladas para usar procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información y a la resolución de problemas.
	Destrezas: - Habilidad para seguir y valorar cadenas argumentales, identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. - Habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (inducción, deducción y abducción).
	Actitudes: - Disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como su utilización cuando la situación lo aconseja. - Gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	*Conocimientos*: - Consideración de los diversos componentes de un ecosistema y de las relaciones que se establecen y comprensión de los cambios que se producen en la naturaleza y en la dinámica de la tierra por la forma en que interactúan los seres vivos entre sí y con el medio. - Conocimiento de los beneficios para la salud de determinadas prácticas (ejercicio físico, seguridad, higiene) y de los riesgos de determinados hábitos dependientes de actividades profesionales o personales (formas de alimentación, consumo de sustancias tóxicas, etc.), y de los riesgos para el medio ambiente de determinadas actividades humanas. - Conocimiento de los rasgos esenciales del espacio natural en el que se desarrolla la vida y la actividad humana, la interacción de las personas con ese espacio, la ocupación, utilización y ordenación, así como los paisajes geográficos resultantes.
	Destrezas: - Habilidad para plantear preguntas, extraer inferencias y plantear hipótesis útiles para comprender y resolver problemas sobre el mundo natural y lo tecnológico prediciendo comportamientos posibles de uno y otro ámbito. - Localización y orientación, representación y obtención de información sobre el espacio físico y sus fenómenos. - Planificación y manejo de lo tecnológico con criterios de economía y eficacia para dar soluciones a las necesidades habituales de la vida. - Habilidad para mantener y mejorar la salud y la condición física propia así como de la biodiversidad y las condiciones saludables del entorno.
	Actitudes: - Valoración del conocimiento científico, de las formas de obtenerlo y de la información asociada a él. - Valoración de las cuestiones éticas asociadas al conocimiento científico, a la relación de las personas con la naturaleza y al uso del propio cuerpo. - Uso responsable de los recursos naturales, conservación del medio ambiente y de la diversidad de la Tierra y valoración de la incidencia de la vida humana en la biosfera.
Tratamiento de la información y competencia digital	*Conocimientos*: - Técnicas y estrategias diversas para acceder a la información desde fuentes y soportes diversos (oral, impreso, audiovisual y digital). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como saber aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

	Destrezas: - Habilidades de búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, procedente de fuentes tradicionales (Biblioteca), de aplicaciones multimedia (cañón de video) y de las TIC (Internet). - Capacidad cognitiva de comprensión para transformar la información en conocimiento organizándola, relacionándola, analizándola, sintetizándola y haciendo inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. - Capacidad cognitiva de comunicación de la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen diferentes lenguajes y técnicas específicas, entre los que figuran las TIC (PC, pizarra digital, glog).
	Actitudes: - Responsabilidad ante las TIC como fuentes de enriquecimiento personal y social y como herramientas de aprendizaje y de comunicación. - Interés por seguir aprendiendo nuevos usos y posibilidades y por emplearlas de forma autónoma y grupal para desarrollar proyectos de trabajo cooperativos. - Valorar la información con sentido reflexivo y crítico, contrastándola cuando es necesario, y respetando las normas de conducta social.
Competencia social y ciudadana	*Conocimientos*: - Entendimiento de los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo. - Conciencia ética de los valores del entorno para evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente y crear así un sistema de valores propio con el que ser coherente en el propio comportamiento al afrontar una decisión o un conflicto. Importa basar esta ética en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos, que fundamentan las sociedades democráticas (libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía).
	Destrezas: - Habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos. Tales habilidades son conocerse y valorarse, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, y tomar decisiones en la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos.
	Actitudes: - Demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. - Ejercer una ciudadanía activa e integradora y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos.
Competencia cultural y artística	*Conocimientos*: - Expresión personal mediante los códigos artísticos del microrrelato y del álbum ilustrado con iniciativa, imaginación y creatividad. - Cooperación grupal para lograr una obra cultural y artística colectiva (el álbum ilustrado)..

	Destrezas: - Habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias. Ello se logra con el conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas; con la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo; con una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.
	Actitudes: - Aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.
Competencia para aprender a aprender	*Conocimientos*: Consciencia de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas por uno mismo o con ayuda de los demás.,
	Destrezas: - Manejo de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos. - Habilidades para obtener información -ya sea individualmente o en colaboración- y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos. - Tener conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.
	Actitudes: - Disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. - Curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas

	estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible. - Plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista. - Perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. - Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.
Autonomía e iniciativa personal	*Conocimientos*: -Visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional.
	Destrezas: - Transformar las ideas en acciones (proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos). Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora. - Disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.
	Actitudes: - Actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

ANEXO 1.3. DIAGRAMAS ANALÍTICOS DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

1 COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Tareas integradas	Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)
Foro cinematográfico	1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: escuchar, exponer y dialogar para ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian con coherencia y cohesión en una situación comunicativa democrática y contextualizada; nombrar y describir los personajes y lugares de la película; encontrar datos camuflados; identificar sucesos fantásticos; relatar la narración; identificar términos en inglés y traducirlos al español.

- *Comprensión*: explicar los comportamientos de los personajes; ilustrar con ejemplos ciertas ideas; extractar episodios significativos y resumir su argumento.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: clasificar personajes por las ideas que representan; aplicar los motivos narrativos de la película a situaciones vitales cotidianas; escoger personajes preferidos; organizar elementos narrativos con criterios clasificatorios; enlazar los motivos narrativos de la película con motivos de otros textos conocidos previamente (intertexto lector).

- *Análisis y valoración*: comparar los personajes de la película (personas y animales personificados) por sus intenciones, por su edad, por su procedencia, por su capacidad de comunicación y el uso que hacen del habla; analizar las características de los personajes e inferir los roles y actantes que representan, concluir cuáles son los héroes y los antihéroes de la película en función de tales características.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: estimar la educación en valores que reporta la película.

-*Juicio y regulación*: decidir sobre el valor simbólico de los lugares emblemáticos y del título de la película, juzgar el provecho social de la película y concluir cuál es la moraleja correcta para la misma.

Foro literario	1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: escuchar, exponer y dialogar para ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian con coherencia y cohesión en una situación comunicativa democrática y contextualizada; nombrar y describir los personajes del cuento; identificar los objetos mágicos.

- *Comprensión*: resumir el argumento del cuento, explicar los comportamientos de los personajes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: clasificar personajes por las ideas que representan; aplicar los motivos narrativos del cuento a situaciones vitales cotidianas; enlazar los motivos narrativos de la película con motivos de otros textos conocidos previamente (intertexto lector).

- *Análisis y valoración*: comparar los personajes del cuento por sus intenciones; analizar las características de los personajes e inferir los roles y actantes que representan, concluir cuáles son los héroes y los antihéroes del cuento en función de tales características; experimentar la lectura y su comentario oral en grupo como fuente de placer, de imaginación y descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: estimar la educación en valores que reporta el cuento.

-*Juicio y regulación*: decidir sobre el valor simbólico del título del cuento, juzgar su provecho social y concluir cuál es la moraleja correcta para el mismo.

Foro intertextual

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: escuchar, exponer y dialogar para ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian con coherencia y cohesión en una situación comunicativa democrática y contextualizada; tomar conciencia de la diversidad de textos y de la estructura de cada uno de ellos.

- *Comprensión*: explicar paralelamente los móviles de la acción ambas obras.
Se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar ambas obras por la misma cuestión para obrar un análisis pormenorizado y una valoración comparativa de resultados.

- *Análisis y valoración*: todo el cuestionario del foro se centra en esta acción cognitiva que pone en interacción semántica dos obras de ficción con lenguaje diverso, verbal y el audiovisual, para extraer valoraciones relativas a todas las competencias básicas.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: estimar la educación en valores que reportan la película y el cuento.

-*Juicio y regulación*: determinar cuál de las dos obras, cinematográfica o literaria, agrada más al receptor.

Creación de álbum ilustrado

1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: reconocer diversidad de textos en su género distintivo; leer como fuente de placer, de descubrimiento y de escritura personal.

- *Comprensión*: leer comprensivamente distintos tipos de textos con intenciones comunicativas y creativas diversas, tomando como indicios de entendimiento global los mecanismos de coherencia y cohesión empleados.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: combinar la comprensión y expresión oral y escrita en todas las tareas de comentario y de composición textual; leer y escuchar opiniones distintas a la propia con empatía y con espíritu crítico; aplicar los conocimientos derivados del acceso a los textos leídos a la propia experiencia del lector y asociarlos con sus lecturas particulares (intertexto lector).

- *Análisis y valoración*: establecer espacios de trabajo cooperativo donde quepa contrastar opiniones acerca de los textos leídos y de la elaboración de las obras creativas propias; analizar y rechazar estereotipos o expresiones sexistas y discriminatorias.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: expresar e interpretar diferentes tipos de discurso en atención a la situación comunicativa de diferentes contextos sociales y culturales, contando con las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua, las estrategias necesarias de interactuación lingüística adecuadas, y los recursos didácticos oportunos (modelos textuales y organizadores previos); imaginar mundos de ficción en los que expresar significativa y adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones; descubrir, a través de las referidas obras cinematográfica y literaria y de la creación personal y grupal (los microrrelatos y el álbum ilustrado) resultante de su ensamblaje imaginativo, otros mundos no cotidianos, de fantasía, de información, de aprendizaje lingüístico y de

saber, y ponerlos en interacción; usar el cine como ilusión ekfrástica para imaginar historias; asociar obras de cine y literatura no homólogas para estimular la libertad creativa no por imitación sino por transmodalización heterodiegética; trabajar la escritura de microrrelatos fantásticos de temática ambiental de modo procesual (planificación, coherencia, cohesión, adecuación, revisión y presentación); plantear la revisión como heteroevaluación en grupo de la ortología y el estilo de la escritura de los microrrelatos; releer los microrrelatos para dividirlos en secuencias, de modo que los alumnos puedan elaborar dibujos ilustrativos de los mismos, así como sus propios autorretratos para la conformación final del álbum ilustrado..

-*Juicio y regulación*: reflexionar sobre el funcionamiento del lenguaje narrativo de los microrrelatos y del álbum ilustrado y sus normas de uso; reflexionar sobre las propias producciones escritas y aceptar críticas con espíritu constructivo, adquirir confianza para expresarse en público y por escrito; comprobar si se han aplicado los objetivos de la tarea al proceso comunicativo de diálogo, la lectura, la escritura y la ilustración icónica como fruto de habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y acción dotándolos de coherencia.

2	**COMPETENCIA MATEMÁTICA**

Tareas integradas	**Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)**
Foro cinematográfico	1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5ª 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: listar sucesos fantásticos, listar personajes solitarios.

- *Comprensión*: resumir el argumento de la película con lógica causa-efecto.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: resolver un problema matemático sencillo de cantidades de globos para elevar una casa.

- *Análisis y valoración*: citar ejemplos para verificar hipótesis sobre las cualidades del héroe.

Foro literario 1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: hacer un recuento de los objetos mágicos del cuento.

- *Comprensión*: resumir el argumento del cuento con lógica causa-efecto.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Análisis y valoración*: gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento.

Foro intertextual

1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: hacer un recuento de los personajes y objetos mágicos de la película y del cuento.

- *Comprensión*: establecer la lógica causa-efecto como criterio de validez para comparar móviles y situaciones en sus ideas fundamentales.

Se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Análisis y valoración*: gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento comparativo.

Creación de álbum ilustrado

1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: acceder con disposición favorable hacia la información con incógnitas y las situaciones problemáticas.

- *Comprensión*: seguir y valorar cadenas argumentales, identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: manejar elementos matemáticos básicos en situaciones simuladas para obtener información y resolver problemas.

- *Análisis y valoración*: gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento comparativo.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: utilizar elementos matemáticos cuando la situación lo aconseja.

3	COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO											
Tareas integradas	**Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)**											
Foro cinematográfico	1ª	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: localizar los personajes ubicados "arriba" (up); nombrar los personajes exploradores.

- *Comprensión*: seleccionar exploradores bondadosos o malvados en función de su trato a los animales; captar el tema del amor por la naturaleza de los protagonistas a partir de las aficiones que demuestran y de las decisiones que toman durante la narración; captar el tema de la amenaza de la naturaleza a partir de las aspiraciones de poder maquiavélico del antagonista y de las decisiones que toma durante la narración.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar el viaje exploratorio de los personajes con el gusto y las experiencias de los alumnos por las acampadas; enlazar la presencia de mascotas en la película con la presencia de mascotas en las viviendas particulares de los alumnos.

- *Análisis y valoración*: analizar la relación de los personajes con los animales (los perros y el gamusino) y contrastar su perspectiva y acciones; comparar el trato que los personajes dan a los animales con el trato que los alumnos dan a los animales e inferir ideas valorativas para establecer una relación ética al respecto; comparar los espacios de la ciudad y de la selva en sus características físicas; decidir si el paraje selvático es paraíso o trampa durante la película y valorar su causa; relacionar el paraje natural de la película con otros parques naturales murcianos (intertexto lector); relacionar esta película con otras sobre maltrato de animales (intertexto lector) y valorar la importancia de su preservación medioambiental.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: imaginar un final desastroso y contrastarlo con el final feliz realizado para estimar en síntesis la moraleja ecológica de la película.

-*Juicio y regulación*: criticar los efectos devastadores que la civilización causa en el entorno natural cuando existe despojo del patrimonio tradicional a merced de intereses mercantilistas de las grandes urbes; juzgar los derechos de los hombres y de los animales para garantizar la convivencia saludable en ecosistema.

Foro literario 1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: nombrar los personajes exploradores.

- *Comprensión*: captar el tema de la misión de corresponsabilizarse de la salud física de los familiares; captar el tema de la envidia del logro que provoca la muerte del niño protagonista a manos de sus hermanos mayores.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar los motivos temáticos del entorno físico presentes en el cuento con motivos temáticos semejantes conocidos por los alumnos a través de historias, mitos, cómic, videojuegos y películas (intertexto lector).

- *Análisis y valoración*: analizar la relación de los personajes con los animales (el caballo y el león) y contrastar su perspectiva y acciones; comparar el trato que los personajes dan a los animales con el trato que los alumnos dan a los animales e inferir ideas valorativas para establecer una relación ética al respecto; comparar los espacios de la corte y del bosque en sus características físicas.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: estimar en síntesis la moraleja saludable de la película.

-*Juicio y regulación*: criticar los efectos maléficos que la envidia de las posesiones ajenas causa en la salud de las personas.

Foro intertextual

1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: localizar ejemplos ubicados "abajo" en el cuento.

- *Comprensión*: explicar paralelamente los móviles de la acción de ambas obras relacionados con el conocimiento y la interacción de los personajes con el mundo físico.
Se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar ambas obras por la misma cuestión para obrar un análisis pormenorizado y una valoración comparativa de resultados.

- *Análisis y valoración*: la cuestión de este foro centrada en la temática de esta competencia básica está destinada fundamentalmente a analizar y valorar en interacción semántica los móviles y finalidades de los exploradores de las dos obras.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: estimar en síntesis comparativa el argumento más terrible (por la violencia que ejerce sobre el hombre y la naturaleza).

Creación de álbum ilustrado

1A	1B	2A	2B	3ª	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: reconocer en la película y el cuento trabajados en el foro así como en otras lecturas complementarias los rasgos esenciales de espacio natural en el que se desarrolla la actividad humana y la interacción de las personas con ese espacio, a fin de preparar la mente para inventar referentes geográficos al respecto.

- *Comprensión*: resumir los aspectos destacados de conocimiento e interacción con el del mundo físico presentes en los textos que son leídos como organizadores previos y modelos textuales que servirán de inspiración para crear los microrrelatos del álbum ilustrado.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: asociar las lecturas con la vida particular de los alumnos (intertexto lector) y trasponer su conjugación al planteamiento imaginativo de una narración relacionada con la interacción humana con el medio físico en la que existe un problema para el cual se formula el argumento de una "hipótesis fantástica" como solución (invención textual).

- *Análisis y valoración*: formular y analizar los elementos narrativos que constituirían tales hipótesis fantásticas en un microrrelato con la estructura de cuento maravilloso en el que se promuevan las condiciones saludables de la biodiversidad natural y humana (disposición textual).

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: combinar los elementos analizados y valorados para redactar en grupos de dos o tres alumnos un microrrelato que sea transmodalización heterodiegética libre de la película *Up* y del cuento *La flor de Lililá*; elaborar dibujos ilustrativos de las secuencias más importantes de cada microrrelato y hacer autorretratos de los autores; reunir los trabajos en un álbum ilustrado donde se defiende la relación saludable entre el hombre y la naturaleza.

-*Juicio y regulación* escrutinio en los microrrelatos de aquellas cuestiones éticas asociadas a la relación de las personas con la naturaleza y al uso del propio cuerpo, para que sirva como ejemplo significativo de los juicios de los aprendices en defensa del uso responsable de los recursos naturales, de la conservación del medio ambiente y de la diversidad de la Tierra.

4	**COMPETENCIA: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL**											
Tareas integradas	**Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)**											
Foro cinematográfico	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4ª	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: recibir la película por medio digital (cañón y reproductor de DVD del ordenador); referir ante un grabador de audio en mp3 las respuestas orales del foro para su posterior reproducción por este medio digital; identificar los objetos multimedia que aparecen en la película (GPS y teléfono móvil); identificación de los objetos impresos que aparecen en la película (notas escritas, álbum de fotos, mapa, billetes para Venezuela).

- *Comprensión*: explicar el conocimiento adquirido a través de la información suministrada en la película gracias al tratamiento organizativo de la guía del foro cinematográfico con cuestiones que invitan a ilustrar, extractar, resumir, traducir y seleccionar aspectos relevantes de la misma.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Análisis y valoración*: analizar el valor motivador que desempeña el álbum ilustrado de los protagonistas en la película; comparar la tecnología 3D con la de los dibujos animados convencionales y mostrar sus preferencias al respecto.

Foro literario

1A 1B 2ª 2B 3A 3B 4ª 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: recibir el cuento por medio impreso de fotocopia y por medio de la lectura en voz alta; referir ante un grabador de audio en mp3 las respuestas orales del foro para su posterior reproducción por este medio digital.

- *Comprensión*: explicar el conocimiento adquirido a través de la información suministrada en el cuento gracias al tratamiento organizativo de la guía del foro literario con cuestiones que invitan a ilustrar, extractar, resumir, traducir y seleccionar aspectos relevantes de la misma.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar los motivos temáticos del cuento con otros semejantes conocidos por los alumnos y procedentes de fuentes diversas (historias, mitos, cómic, videojuegos y películas).

- *Análisis y valoración*: analizar el valor motivador que desempeña la flor de Lililá en el cuento; elucidar la vigencia actual de los arquetipos de este cuento tradicional trascrito por folkloristas.

Foro intertextual

1A 1B 2ª 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Comprensión*:
Se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar ambas obras por la misma cuestión para obrar análisis comparativo y una valoración de resultados.

- *Análisis y valoración*: la cuestión de este foro centrada en la temática de esta competencia básica está destinada a analizar y valorar en interacción semántica la función anunciadora de la verdad de dos instrumentos transmisores de información, el álbum de fotos de la película y la flauta con el canto del niño muerto.

Creación de álbum ilustrado

1A 1B 2ª 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: buscar, recopilar y procesar información desde fuentes y soportes diversos (en Internet han buscado noticias sobre la autoría, la temática y los premios de la película *Up* así como información relacionada con *La flor de Lililá,* en la biblioteca del centro han consultado álbumes ilustrados) para preparar organizadores previos significativos; contemplar en PowerPoint las imágenes de un álbum ilustrado al tiempo que éste es leído en fotocopias en voz alta por todos los alumnos.

- *Comprensión*: leer la información escogida de las búsquedas en Internet sobre los motivos de consulta, para extractar aquellos datos e imágenes referidos a la autoría y la narración, y resumir lo importante, en especial los argumentos de la película y del cuento; llevar a clase en *pendrive* el material logrado para compartirlo con el grupo; contemplar por segunda vez las imágenes del álbum ilustrado presentadas en PowerPoint para que los alumnos infieran a partir de la ilusión ekfrástica su argumento.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: usar el PC en el aula Plumier para trasponer todos los conocimientos aprendidos durante los foros cinematográfico y literario y durante las fases de acceso y comprensión de los documentos preparatorios a la nueva tarea de ideación, composición y difusión de un álbum ilustrado hecho con los microrrelatos creados por los participantes; en grupos colaborativos de dos o tres alumnos formular en Word la hipótesis fantástica del microrrelato para iniciar la invención.

- *Análisis y valoración*: disponer de organizadores previos sobre las características de los microrrelatos fantásticos y de los álbumes ilustrados para analizar en grupo sus características en ejemplos leídos en clase; usar en el PC del aula Plumier tales organizadores para guiar la disposición del microrrelato (Anexos X, XI y XII), y valorar si lo previsto guarda relación con los consejos genéricos.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: redactar en el PC del aula Plumier los microrrelatos con el procesador de textos de Word; guardar en pendrive los microrrelatos acabados y trasladarlos al PC conectado a la pizarra digital para entre todos corregir la expresión verbal y dividir las historias en secuencias que serán ilustradas; planificar el formato y las dimensiones en que realizarán sus dibujos; escanear los dibujos realizados en pdf.; implementar texto con dibujos para crear un álbum ilustrado digital con todos los microrrelatos y sus correspondientes ilustraciones; insertar en la página Web del CEIP el álbum digital; generar un póster digital (glog) que contenga la información necesaria sobre la experiencia creativa y los enlaces pertinentes hacia la película y el cuento que le sirvieron de inspiración.

-*Juicio y regulación*: juicio sobre la importancia capital que la competencia en el tratamiento de la información y en los medios digitales tiene en la preparación procesual de un trabajo significativo, grupal y creativo que conjuga diferentes lenguajes de procedencia artística y tecnológica para darles difusión social, y sobre las ventajas formativas que reporta el uso responsable y motivado de las TIC.

5	COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA												
Tareas integradas	**Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)**												
Foro cinematográfico	1A	1B	2A	2B	3ª	3B	4ª	4B	5ª	5B	6A	6B	

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: nombrar y definir los personajes de la película para advertir su pluralidad social y su alcance intercultural.

- *Comprensión*: resumir la historia de amor de los dos ancianos como ejemplo modélico de convivencia pacífica en igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Análisis y valoración*: comparar los personajes del niño y del anciano en el tema del abandono para evaluarlos afectiva y racionalmente; analizar cómo resuelven sus conflictos de intereses propios de su diferencia generacional por medio del conocimiento mutuo a través del diálogo; estimar la ayuda mutua que ambos se procuran; y la amistad solidaria que se fortalece con ello. Comparar las acciones de estos personajes con las del personaje malvado de la película, el sr. Muntz.

Acciones cognitivas de reflexión:

-*Juicio y regulación*: criticar la condición bondadosa o malévola de los personajes a la luz de lo que debe ser un comportamiento ciudadano coherente con los valores democráticos.

Foro literario 1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: identificar la antigüedad tradicional y la procedencia intercultural de este cuento anónimo; nombrar y definir sus personajes.

- *Comprensión*: resumir la historia de amor paterno y envidia entre hermanos como ejemplo modélico de conflictos familiares por motivos de herencia.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar esta narración con otras historias legendarias y míticas que revelen una esencia arquetípica común (intertexto lector).

- *Análisis y valoración*: examinar con detenimiento el cuento y estructurarlo en partes lógicas para encontrar evidencias interpretativas. Comparar el papel de los personajes del príncipe pequeño y sus hermanos mayores en el tema de la envidia para analizar y evaluar los conflictos planteados y sus efectos; estimar la ayuda de personajes fortuitos (la anciana, el pastorcito) y de los objetos mágicos que procuran para que el hijo menor cumpla su misión y se le haga justicia.

Acciones cognitivas de reflexión:

-*Juicio y regulación*: criticar la condición bondadosa o malévola de los personajes con argumentos basados en el modelo de comportamiento ciudadano coherente con los valores democráticos.

Foro intertextual

1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: se apoya en los reconocimientos precedentes.

- *Comprensión*: se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar ambas obras por la misma cuestión para obrar un análisis pormenorizado y una valoración comparativa de resultados.

- *Análisis y valoración*: las cuestiones de este foro centradas en la temática de esta competencia básica están destinadas fundamentalmente a analizar y valorar en interacción semántica los siguientes aspectos temáticos presentes en el cuento y en la película: la motivación emocional que impulsa las acciones humanas de ayuda a los demás y las causas de los conflictos y sus soluciones.

Acciones cognitivas de reflexión:

-*Juicio y regulación*: decidir si en el final de ambas narraciones hace justicia de acuerdo con los valores democráticos.

Creación de álbum ilustrado

1A	1B	2A	2B	3A	3B	4ª	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: reconocer en la película y el cuento trabajados en el foro así como en otras lecturas complementarias los rasgos esenciales de espacio social en el que se desarrollan la acción humana.

- *Comprensión*: resumir los aspectos sociales y ciudadanos donde se promueve la resolución de conflictos y el respeto a la diversidad cultural presentes en los textos que son leídos como organizadores previos y modelos textuales que servirán de inspiración para crear los microrrelatos del álbum ilustrado.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: asociar las lecturas con la vida particular de los alumnos (intertexto lector) y trasponer su conjugación al planteamiento imaginativo de una narración en la que existe un problema de socialización para el cual se formula el argumento de una "hipótesis fantástica" como solución (invención textual).

- *Análisis y valoración*: formular y analizar los elementos narrativos que constituirían tal hipótesis fantástica en un microrrelato que tendría la estructura de cuento maravilloso en el que se promuevan la empatía y la solidaridad necesarias para la convivencia democrática (disposición textual).

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: combinar los elementos analizados y valorados para redactar en grupos de dos o tres alumnos un microrrelato que sea transmodalización heterodiegética libre de la película *Up* y del cuento *La flor de Lililá*; elaborar dibujos ilustrativos de las secuencias más importantes de cada microrrelato y hacer autorretratos de los autores; reunir los trabajos en un álbum ilustrado cuya difusión digital demostrará que la educación en la competencia social y ciudadana en las escuelas es capaz de tender puentes entre la identidad local y la ciudadanía global

-*Juicio y regulación* escrutinio en los microrrelatos de aquellas cuestiones éticas asociadas a la conciencia ética de los valores destinados a resolver conflictos mediante el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos, que fundamentan las sociedades democráticas (libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía).

6	COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA											
Tareas integradas	**Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)**											
Foro cinematográfico	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5ª	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: acceder a la primera obra cinematográfica del mundo en 3D e identificar su autoría, producción y galardones por su importancia artística; nombrar los paisajes selváticos donde se desarrolla la intriga de la película.

- *Comprensión*: captar el tópico del lugar ameno y libre que detenta la selva en contraste con la visión opresiva de la ciudad.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Análisis y valoración*: analizar la diversidad cultural presente en el texto; plantear relaciones interculturales entre la película y la mentalidad social de sus receptores; valorar la belleza de las cataratas Paraíso y de otros elementos estéticos de la obra, como la rareza del gamusino.

Acciones cognitivas de reflexión:

-*Juicio y regulación*: apreciar la creatividad del medio artístico cinematográfico y valorar la libertad de expresión a través del mismo.

Foro literario	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: acceder a un cuento de tradición oral por medio de su trascripción escrita e identificar su proceso de transmisión anónima y sus antecedentes e influencias culturales y artísticas.

- *Comprensión*: captar dos tópicos bíblicos: el tópico del cainismo de los hermanos asesinos en contraste con el tópico de la inmolación y resurrección del hermano víctima.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: aplicar el ejemplo de justicia de este cuento a situaciones problemáticas de la vida real a fin de resolverlos.

- *Análisis y valoración*: analizar la diversidad cultural presente en el texto; plantear relaciones interculturales entre el cuento y la mentalidad social de sus receptores; valorar la belleza retórica del lenguaje literario.

Acciones cognitivas de reflexión:

-*Juicio y regulación*: apreciar la creatividad del medio artístico literario y valorar la expresión de la verdad humana a través del mismo; contribuir a su difusión para garantizar su pervivencia en la memoria colectiva.

Foro intertextual

1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: se apoya en las identificaciones de los foros precedentes.

- *Comprensión*: se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar ambas obras por la misma cuestión para obrar un análisis pormenorizado y una valoración comparativa de resultados.

- *Análisis y valoración*: la cuestión de este foro centrada en la temática de esta competencia básica está destinada a analizar y valorar la incidencia cultural en el cuento y en la película del mito de Pegaso (el caballo y el vuelo de la casa).

Creación de álbum ilustrado

1A 1B 2A 2B 3A 3B 4ª 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: reconocer los aspectos culturales y artísticos que identifican la película y el cuento trabajados en el foro así como otras lecturas literarias complementarias, prestando especial interés por los asuntos patrimoniales.

- *Comprensión*: resumir los aspectos culturales y artísticos presentes en los textos que son leídos como organizadores previos y modelos textuales que servirán de inspiración para crear los microrrelatos del álbum ilustrado.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: asociar las lecturas con la vida particular de los alumnos (intertexto lector) y trasponer su conjugación al planteamiento imaginativo de una narración de aspiración intercultural en la que existe un problema para el cual se formula el argumento de una "hipótesis fantástica" como solución (invención textual).

- *Análisis y valoración*: formular y analizar los elementos narrativos que constituirían tal hipótesis fantástica en un microrrelato con la estructura de cuento maravilloso, género tradicional de valores interculturales y estéticos históricamente probados (disposición textual).

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: combinar los elementos analizados y valorados para redactar en grupos de dos o tres alumnos un microrrelato que sea transmodalización heterodiegética libre de la película *Up* y del cuento *La flor de Lililá*; elaborar dibujos ilustrativos de las secuencias más importantes de cada microrrelato y hacer autorretratos de los autores; reunir los trabajos en un álbum ilustrado donde se defienda la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas; difundir el álbum ilustrado en la Web como manifestación de la voluntad de participar en la vida cultural y de contribuir a la regeneración del patrimonio cultural y artístico en nuevos hipertextos creativos.

-*Juicio y regulación* escrutar la expresión original de ideas, experiencias o sentimientos de los alumnos a través de los microrrelatos y los dibujos que forman el álbum ilustrado para apreciar el grado de desarrollo y las necesidades de reconducción de su sentido estético, su capacidad creativa y sus inquietudes culturales.

7	COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER												
Tareas integradas	**Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)**												
Foro cinematográfico	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4ª	4B	5ª	5B	6ª	6B	

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: mostrar confianza en uno mismo para expresar opiniones en el foro y sentirse motivado para aprender con los demás.

- *Comprensión*: anticipar, inferir y comprender diversos aspectos semánticos de la película a partir de las cuestiones que guían el foro.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Análisis y valoración*: analizar personalmente la diversidad de respuestas dadas en el foro para resolver problemas sencillos planteados en la guía del mismo; apreciar en los héroes de la película la capacidad de autoevaluarse y autorregularse para fortalecer la responsabilidad y el compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

Acciones cognitivas de reflexión:

-*Juicio y regulación*: aprender del género comunicativo del foro y del ejemplo moral de los personajes de la película la competencia estratégica que permite reflexionar sobre los juicios propios para regular la acción personal.

Foro literario 1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: mostrar confianza en uno mismo para expresar opiniones en el foro y sentirse motivado para aprender con los demás.

- *Comprensión*: anticipar, inferir y comprender diversos aspectos semánticos del cuento a partir de las cuestiones que guían el foro.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: asociación del caso del cuento con mundo actual y cotidiano de los alumnos para ofrecer con la simulación estrategias resolutivas para la realidad.

- *Análisis y valoración*: analizar personalmente la diversidad de respuestas dadas en el foro para resolver problemas sencillos planteados en la guía del mismo; apreciar en el héroe del cuento la capacidad de autorregularse para fortalecer la responsabilidad y el compromiso personal por cumplir primero una encomienda y después una venganza.

Acciones cognitivas de reflexión:

-*Juicio y regulación*: aprender del género comunicativo del foro y del ejemplo moral de los personajes bondadosos del cuento la competencia estratégica que permite reflexionar sobre los juicios propios para regular la acción personal.

Foro intertextual 1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: se apoya en las identificaciones de los foros precedentes.

- *Comprensión*: se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar ambas obras por la misma cuestión para obrar un análisis pormenorizado y una valoración comparativa de resultados.

- *Análisis y valoración*: la cuestión de este foro centrada en la temática de esta competencia básica está destinada a analizar y valorar con

argumentos propios de dicha competencia cuál de los dos personajes principales es más heroico, el de la película o el del cuento.
Se apoya en los análisis y valoraciones logrados en los foros precedentes.

Creación de álbum ilustrado

1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: ser consciente de lo que se sabe y lo que se necesita aprender en relación a la tarea de la creación del álbum ilustrado para sacar provecho de las propias potencialidades y rectificar las carencias con las estrategias y materiales oportunos.

- *Comprensión*: anticipar, inferir y comprender diversos aspectos semánticos del género del microrrelato y del género del álbum ilustrado a través de la interacción entre los organizadores previos que suministran sus características y los ejemplos leídos en clase para comprobarlas.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: transformar la información en conocimiento propio relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos, lo cual se traduce en aprender a asociar las lecturas con la vida particular de los alumnos (intertexto lector) y a trasponer su conjugación al planteamiento imaginativo de una narración en la que existe un problema para el cual se formula el argumento de una "hipótesis fantástica" como solución (invención textual).

- *Análisis y valoración*: formular y analizar los elementos narrativos que constituirían tal hipótesis fantástica en un microrrelato con la estructura de cuento maravilloso cuyo protagonista es un héroe que, con ayuda de los demás, se autoevalúa en sus logros y errores y se autorregula en el esfuerzo para cumplir la misión que le ha sido encomendada (disposición textual).

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: mostrar perseverancia en la realización de una tarea creativa que consta de varias actividades que merecen esfuerzo ya que enriquecen la vida personal y social; combinar los elementos analizados y valorados para redactar en grupos de dos o tres alumnos un microrrelato que sea transmodalización heterodiegética libre de la película *Up* y del cuento *La flor de Lililá*; elaborar dibujos ilustrativos de las secuencias más importantes de cada microrrelato y hacer autorretratos de los autores; reunir los trabajos en un álbum ilustrado que se difundirá en la Web para fomento del sentimiento de competencia personal de los alumnos, lo cual redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

-*Juicio y regulación* escrutar los microrrelatos y los dibujos que forman

el álbum ilustrado para juzgar del ejemplo heroico de sus personajes con la competencia estratégica que permite, a partir de su espejo, reflexionar sobre los juicios propios para regular la acción personal.

8	COMPETENCIA: AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

Tareas integradas	**Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)**
Foro cinematográfico	1A 1B 2A 2B 3ª 3B 4ª 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: reconocer en las acciones de los personajes principales los retos y oportunidades que les ayudan a cumplir sus objetivos y a mantener su motivación (el espíritu del "explorador intrépido") hasta el final de la película; aprovechar el foro como oportunidad para relacionarse y cooperar en equipo de forma asertiva y respetuosa.

- *Comprensión*: ponerse en el lugar del otro y captar el tema del héroe como persona que vence el mal con estrategias calculadas, con el vínculo solidario hacia los demás y con la perseverancia en los propios ideales.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: aplicar como modelo inspirador para la propia vida del alumno el valor y la perseverancia reconocidos en las acciones de los personajes principales gracias a su autonomía e iniciativa para formular retos y aprovechar oportunidades que les ayudan a cumplir sus objetivos.

- *Análisis y valoración*: analizar en el anciano Carl y en el niño Russell la figura del héroe que no se rinde hasta cumplir sus ideales con honestidad y audacia que aprovecha el cambio como oportunidad; frente al análisis de la figura del antihéroe en el Sr. Muntz que perece por obcecarse en cumplir sus ambiciones con estafas y osadía. Valorar las ideas de los demás con flexibilidad.

Acciones cognitivas de reflexión:

-*Juicio y regulación*: Extraer conclusiones sobre la importancia capital que la autonomía y la iniciativa personal tienen en la consecución de proyectos de innovación donde hay que afrontar problemas y encontrar soluciones.

Foro literario	1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: reconocer en las acciones del personaje principal los retos y oportunidades que le ayudan a cumplir sus objetivos y a mantener su motivación hasta el final, incluso después de muerto; aprovechar el foro como oportunidad para relacionarse y cooperar en equipo de forma asertiva y respetuosa.

- *Comprensión*: aprovechar el foro para valorar las ideas de los demás con flexibilidad y empatía; captar el tema del héroe como persona que vence el mal con el vínculo solidario hacia los demás, la perseverancia en el cumplimiento de la misión y la voz de la verdad.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: aplicar como modelo inspirador para la propia vida del alumno el valor y la perseverancia reconocidos en las acciones del personaje principal gracias a su autonomía e iniciativa para formular retos y aprovechar oportunidades que le ayudan a cumplir sus objetivos.

- *Análisis y valoración*: analizar en el hijo menor del rey la figura del héroe que no se rinde hasta cumplir su propósito con honestidad y audacia para aprovechar cualquier cambio como oportunidad; frente al análisis de la figura del antihéroe en los dos hermanos envidiosos que son desterrados por obcecarse en cumplir sus ambiciones con un asesinato brutal.

Acciones cognitivas de reflexión:

-*Juicio y regulación*: extraer conclusiones sobre la importancia capital que la autonomía y la iniciativa personal tienen en la consecución de proyectos de innovación donde hay que afrontar problemas y encontrar soluciones.

Foro intertextual

1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: se apoya en las identificaciones de los foros precedentes.

- *Comprensión*: se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar ambas obras por la misma cuestión para obrar un análisis pormenorizado y una valoración comparativa de resultados.

- *Análisis y valoración*: la cuestión de este foro centrada en la temática de esta competencia básica está destinada a analizar y valorar con argumentos propios de dicha competencia cuál de los dos personajes principales es más heroico, el de la película o el del cuento.
Se apoya en los análisis y valoraciones logrados en los foros precedentes.

Creación de álbum ilustrado

1A	1B	2ª	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: ser consciente del reto y la oportunidad que

brinda a los alumnos esta tarea para comprometerse con el cumplimiento de los objetivos y el logro de la tarea emprendida con una sana ambición personal, académica y profesional.

- *Comprensión*: anticipar, inferir y comprender diversos aspectos semánticos del género del microrrelato y del género del álbum ilustrado a través de la interacción entre los organizadores previos que suministran sus características y los ejemplos leídos en clase para comprobarlas.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: transformar los objetivos en acciones por un proceso de reelaboración de los planteamientos previos con nuevas ideas en busca de soluciones prácticas; aplicar las lecturas a la vida particular de los alumnos (intertexto lector) para cambiar los referentes previos con la imaginación personal de una narración en la que existe una "hipótesis fantástica" como solución a un problema (invención textual).

- *Análisis y valoración*: trabajar en equipo con los compañeros con espíritu de diálogo y negociación que valora las ideas del otro y expone las propias con asertividad para formular y analizar los elementos narrativos que constituirían tal hipótesis fantástica en un microrrelato con la estructura de cuento maravilloso cuyo protagonista es un héroe que, con ayuda de los demás, se autoevalúa en sus logros y errores y se autorregula en el esfuerzo para cumplir la misión que le ha sido encomendada (disposición textual).

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: mostrar flexibilidad y actitud positiva hacia la innovación en la realización de una tarea creativa que consta de varias actividades que combinan los elementos analizados y valorados para redactar en grupos de dos o tres alumnos un microrrelato que sea transmodalización heterodiegética libre de la película *Up* y del cuento *La flor de Lililá*; elaborar dibujos ilustrativos de las secuencias más importantes de cada microrrelato y hacer autorretratos de los autores; reunir los trabajos en un álbum ilustrado que se difundirá en la Web para fomento del sentimiento de competencia personal de los alumnos.

-*Juicio y regulación*: escrutar los microrrelatos y los dibujos que forman el álbum ilustrado para juzgar del ejemplo heroico de sus personajes con la competencia estratégica que permite, a partir de su espejo, reflexionar sobre los juicios propios para regular la autonomía y la iniciativa personal en la consecución de proyectos de innovación donde hay que afrontar problemas y encontrar soluciones.

2. ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN INTERTEXTUAL ENTRE CINE Y LITERATURA EN PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

ANEXO 2.1. CUESTIONARIO INICIAL PARA EL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE ESO SOBRE EL CINE Y LA LITERATURA COMO RECURSOS EDUCATIVOS

Con este cuestionario queremos conocer tus preferencias sobre el cine y la literatura.
Lee con atención las preguntas formuladas y contesta con sinceridad.
Muchas gracias por tu participación

Curso_____ / Alumno _____Alumna_____ / Edad_____

1) ¿Te gusta ver películas en el Instituto?

NO ¿Por qué?

_____

_____

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

2) Cuando veis una película en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien

No veo películas en clase	Dibujos	Manualidades
Ninguna actividad	Canciones	Juegos
Debates	Ejercicios de números y	Otras (indicar)_____
Obra de teatro	letras	

3) ¿Te gusta leer cuentos en el Instituto?

NO ¿Por qué?

_____

_____

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

4) Cuando leéis un cuento en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien.

No leo cuentos en clase	Dibujos	Manualidades
Ninguna actividad	Canciones	Juegos
Debates	Ejercicios de números y	Otras (indicar)_____
Obra de teatro	letras	

5) ¿Te gustaría comentar con tus compañeros en qué se parecen una película vista en clase y un cuento leído en clase que guarden relaciones ocultas?

NO ¿Por qué?

_____

_____

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

6) ¿Te gustan las películas basadas en cuentos?

NO ¿Por qué?

_____

_____

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

7) ¿Qué tipo de películas son tus preferidas? ¿Por qué? (Marcar sólo una opción)

	De animación virtual en 3D
	De dibujos animados
	Grabadas de la realidad

_____

_____

8) ¿Qué tipo de historias te gusta ver en cine? (Numerar por orden de preferencia)

	De aventuras
	De animales

	De magia
	De miedo
	De amor
	De humor
	De guerra

9) ¿Qué tipo de historias te gusta leer en los cuentos? (Numerar por orden de preferencia)

	De aventuras
	De animales
	De magia
	De miedo
	De amor
	De humor
	De guerra

10) ¿Qué prefieres, el cine o la literatura? ¿Por qué?

_____

_____

11) ¿Piensas que las películas y la literatura te ayudan a conocer mejor el mundo donde vives?

NO ¿Por qué?

_____

_____

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

12) ¿Te gustan las historias donde se resuelven bien los conflictos entre los personajes?

NO ¿Por qué?

SÍ ¿Por qué?

13) ¿Te gusta que las películas y los cuentos acaben bien y ganen los buenos?

NO ¿Por qué?

SÍ ¿Por qué?

14) ¿Disfrutas dibujando a los protagonistas de cuentos y películas?

NO ¿Por qué?

SÍ ¿Por qué?

15) ¿Serías capaz de inventar una historia mezclando un cuento con una película?

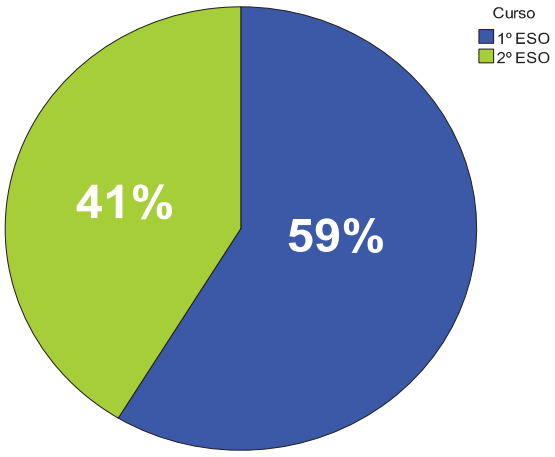
NO ¿Por qué?

SÍ ¿Por qué?

ANEXO 2.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS DEL CUESTIONARIO INICIAL PARA EL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE ESO SOBRE EL CINE Y LA LITERATURA COMO RECURSOS EDUCATIVOS

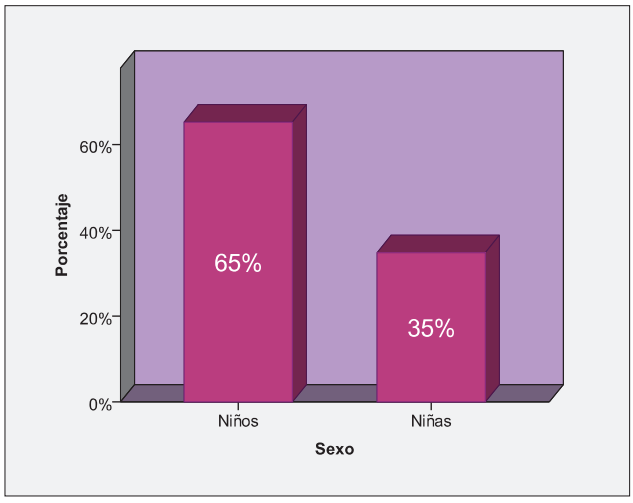
Curso.

CURSO	RECUENTO	%
1º ESO	27	59
2º ESO	19	41
TOTAL	46	100



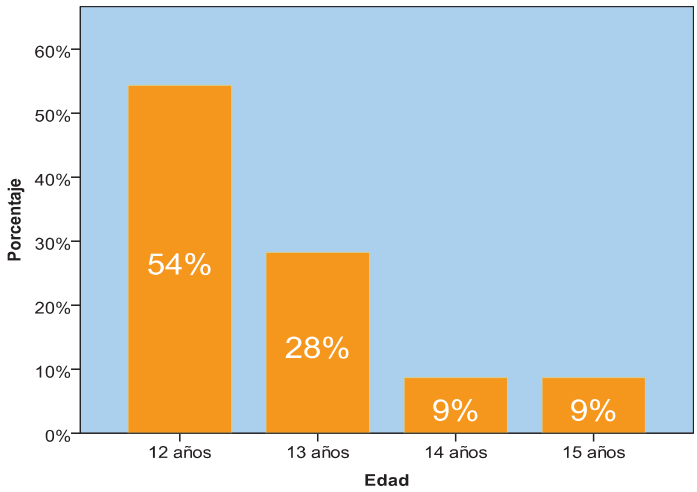
Sexo.

SEXO	RECUENTO	%
Niños	30	65
Niñas	16	35
TOTAL	46	100



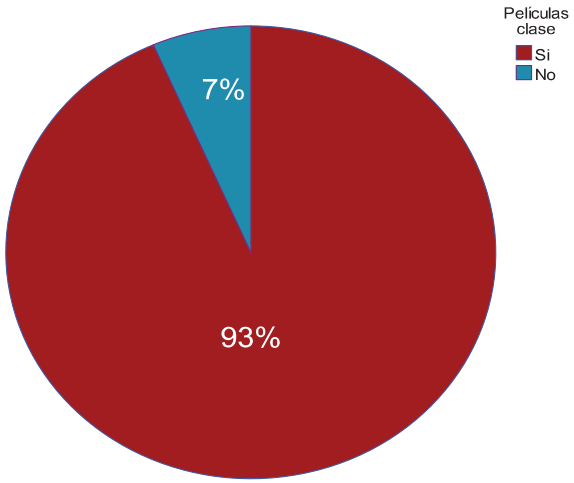
Edad.

EDAD	RECUENTO	%
12	25	54
13	13	28
14	4	9
15	4	9
TOTAL	46	100

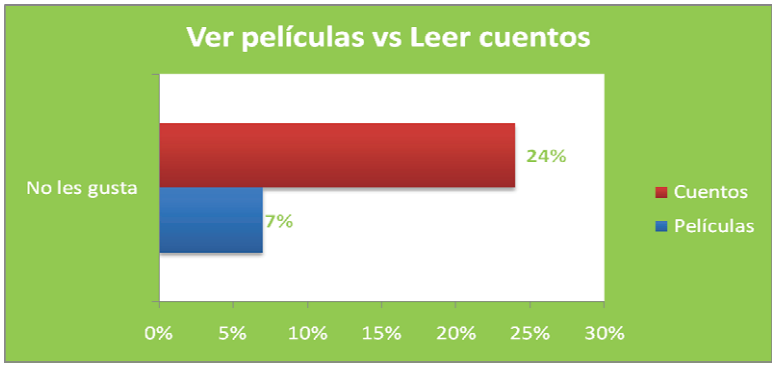


1) ¿Te gusta ver películas en el instituto?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Sí	43	93
No	3	7
TOTAL	46	100

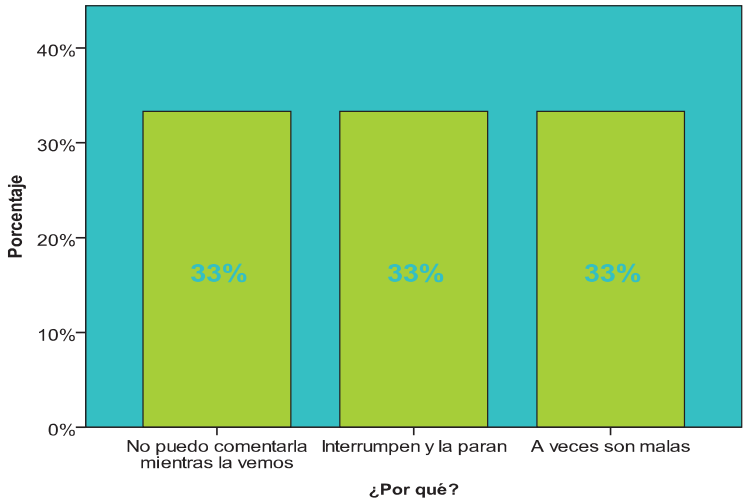


Otros gráficos:



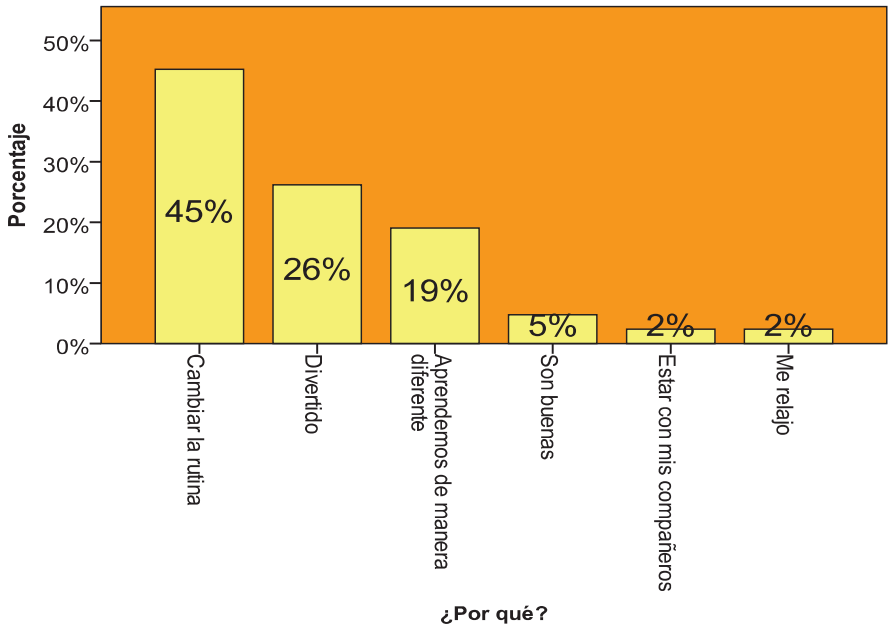
NO ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
No puedo comentarla mientras la vemos	1	33
Interrumpen y la paran	1	33
A veces son malas	1	33
TOTAL	3	99



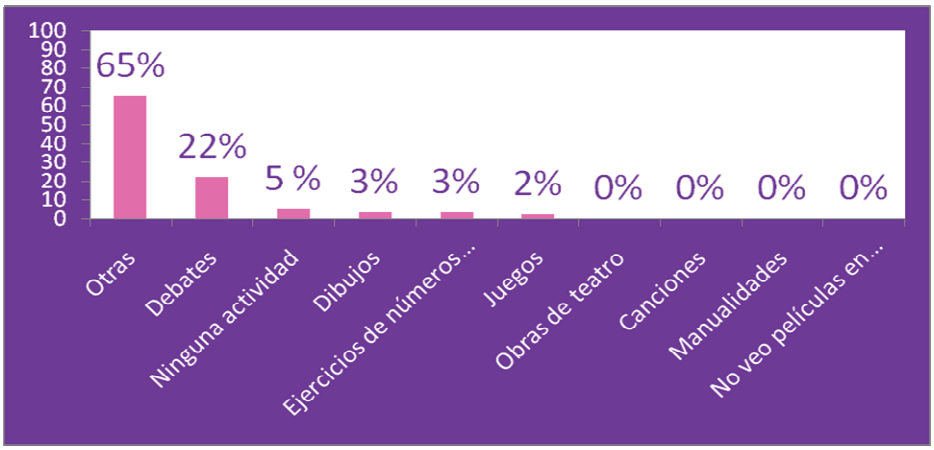
SÍ ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Cambiar la rutina	19	45
Divertido	11	26
Aprendemos de manera diferente	8	19
Son buenas	2	5
Estar con mis compañeros	1	2
Te relajas	1	2
TOTAL	42	100

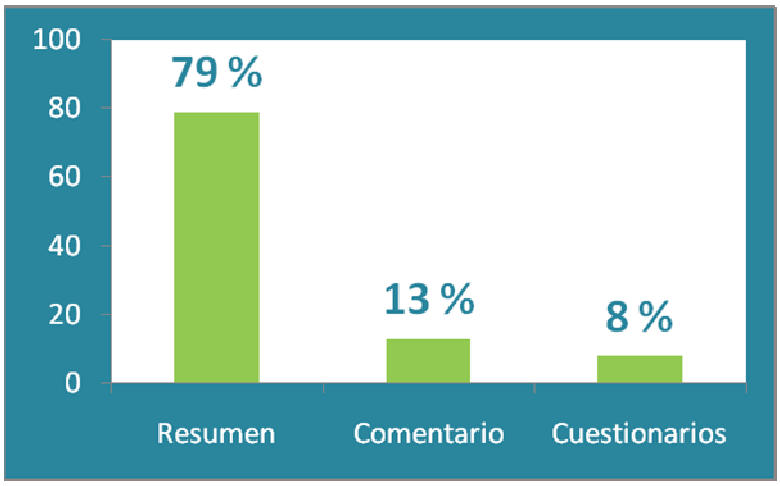


2) Cuando veis una película en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien

RESPUESTA	RECUENTO	%
Otras	39	65
Debates	13	22
Ninguna actividad	3	5
Dibujos	2	3
Ejercicios de números y letras	2	3
Juegos	1	2
Obras de teatro	0	0
Canciones	0	0
Manualidades	0	0
No veo películas en clase	0	0
TOTAL	60	100

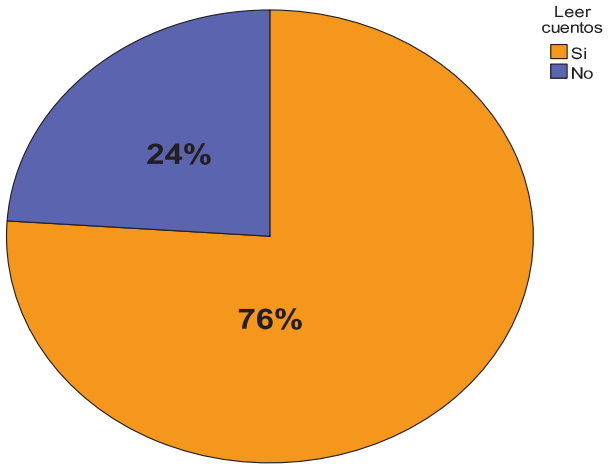


OTRAS ACTIVIDADES	RECUENTO	%
Resumen	31	79
Comentario	5	13
Cuestionarios	3	8
TOTAL	39	100



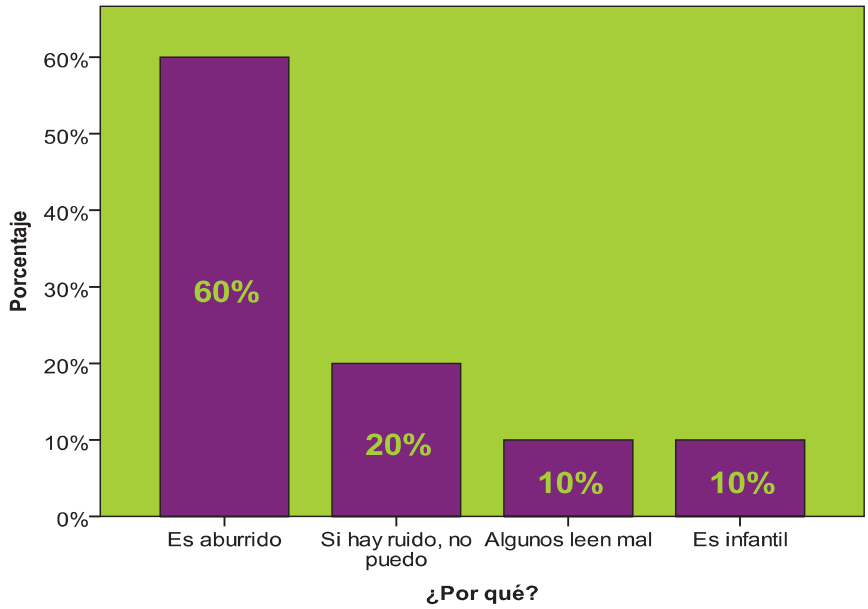
3) ¿Te gusta leer cuentos en el instituto?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Sí	35	76
No	11	24
TOTAL	46	100



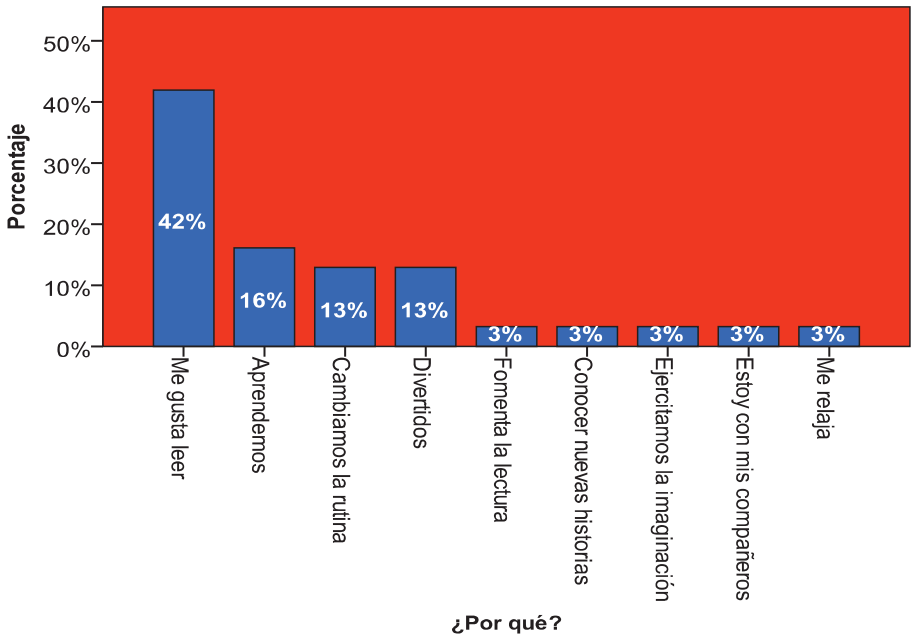
NO ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Es aburrido	6	60
Si hay ruido, no puedo	2	20
Algunos compañeros leen mal	1	10
Es infantil	1	10
TOTAL	10	100



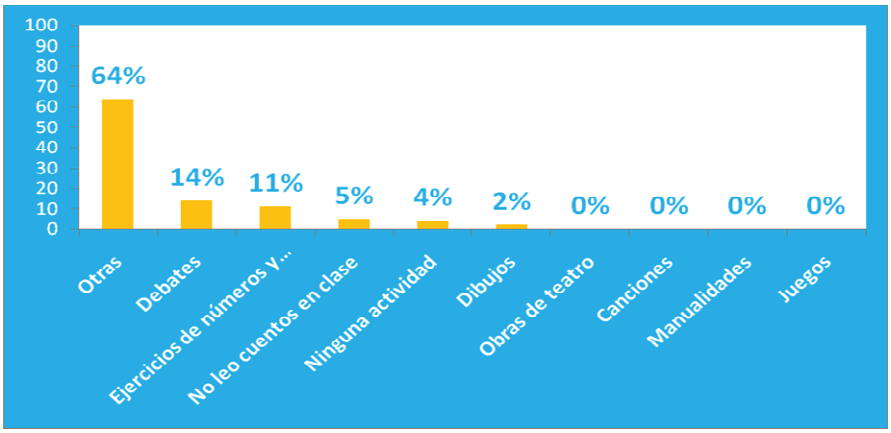
SÍ ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Me gusta leer	13	42
Aprendemos	5	16
Cambiamos la rutina	4	13
Son divertidos	4	13
Estoy con mis compañeros	1	3
Conocer nuevas historias	1	3
Fomentar la lectura	1	3
Ejercitamos la imaginación	1	3
Me relaja	1	3
TOTAL	31	100



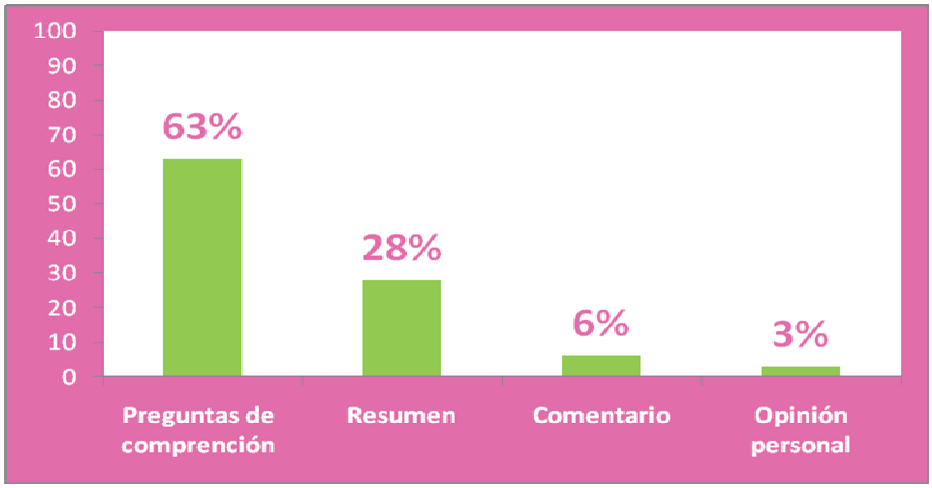
4) Cuando leéis un cuento en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien.

RESPUESTA	RECUENTO	%
Otras	35	64
Debates	8	14
Ejercicios de números y letras	6	11
No leo cuentos en clase	3	5
Ninguna actividad	2	4
Dibujos	1	2
Obras de teatro	0	0
Canciones	0	0
Manualidades	0	0
Juegos	0	0

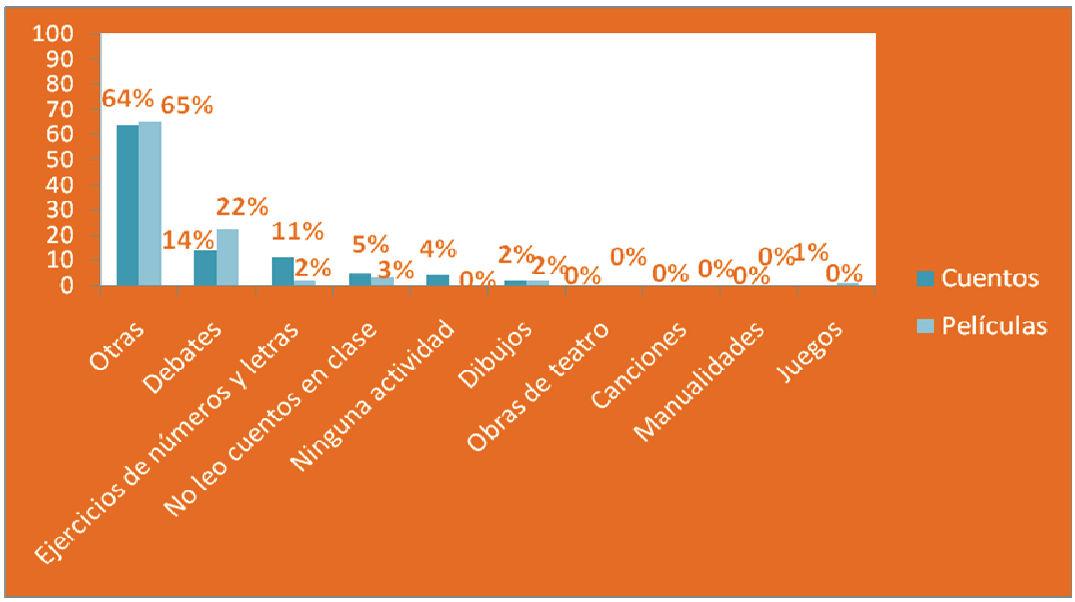


Otras actividades

Otras actividades	Recuento	%
Preguntas de comprensión	22	63
Resumen	10	28
Comentario	2	6
Opinión personal	1	3

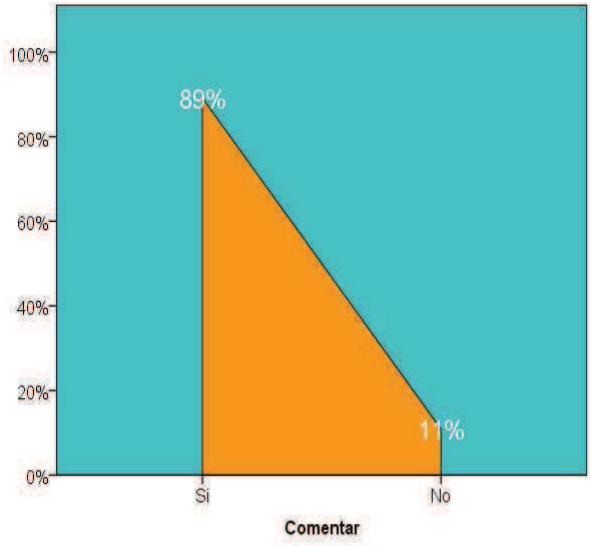


PREGUNTA 4 *VS* PREGUNTA 1



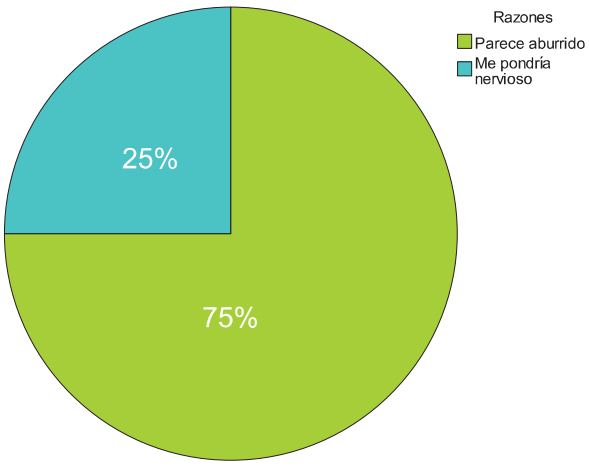
5) ¿Te gustaría comentar con tus compañeros en qué se parece la película vista en clase y el cuento leído en clase que guarden relaciones ocultas?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Sí	41	89
No	5	11
TOTAL	46	100



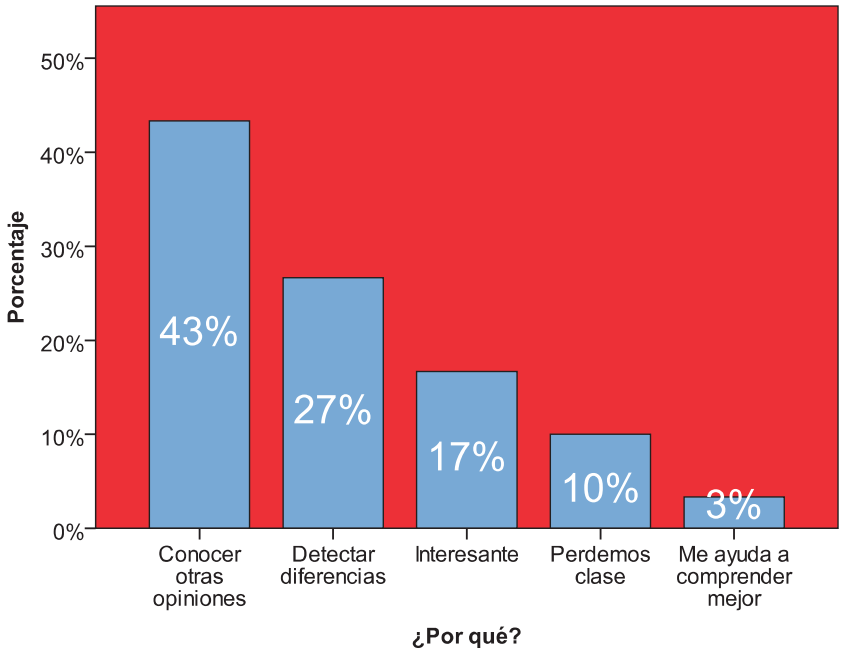
NO ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Parece aburrido	3	75
Me pondría nervioso	1	25
TOTAL	4	100



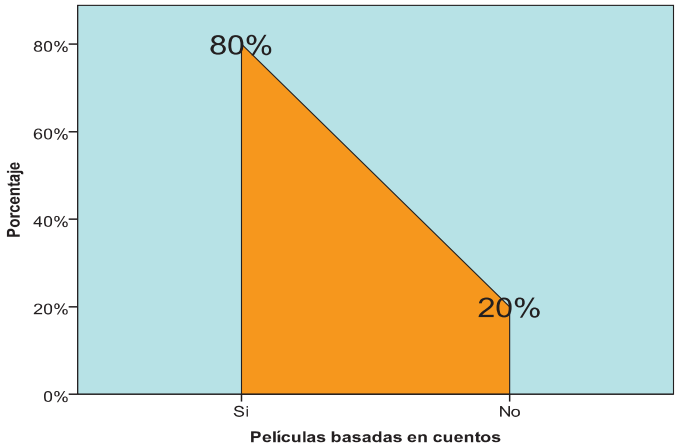
SÍ ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Conocer la opinión de mis compañeros	13	43
Detectar las diferencias	8	27
Interesante	5	17
Perdemos clase	3	10
Me ayuda a comprender mejor	1	3
TOTAL	30	100



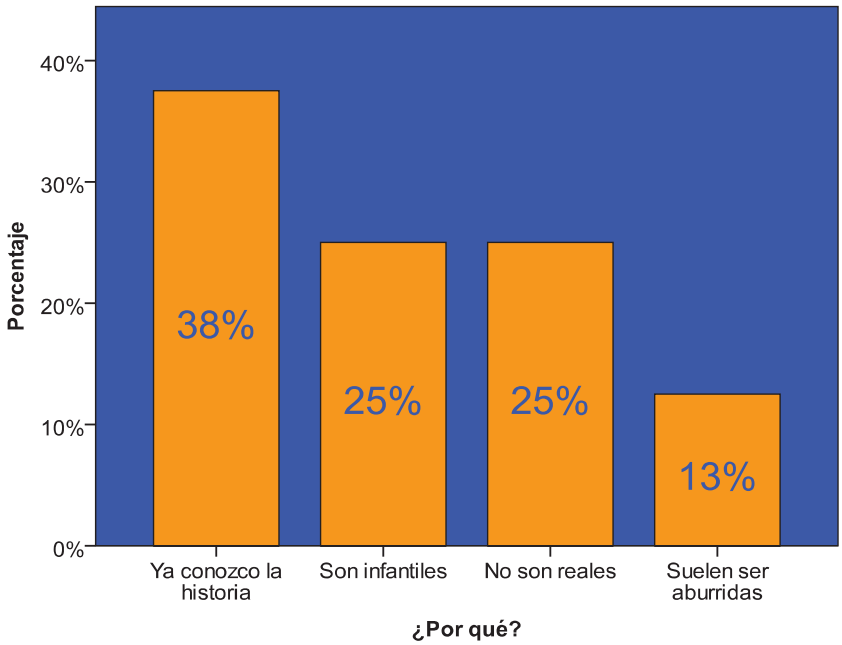
6) ¿Te gustan las películas basadas en cuentos?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Sí	36	80
No	9	20
TOTAL	46	100



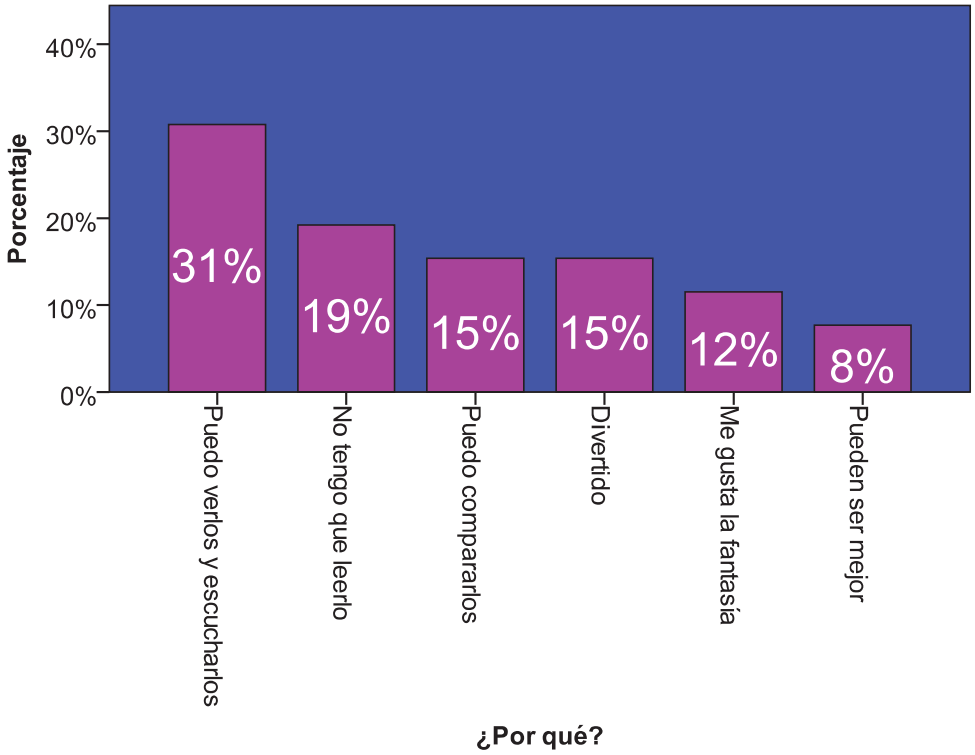
NO ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Ya conozco la historia	3	38
No son reales	2	25
Son infantiles	2	25
Suelen ser aburridas	1	13
TOTAL	8	100



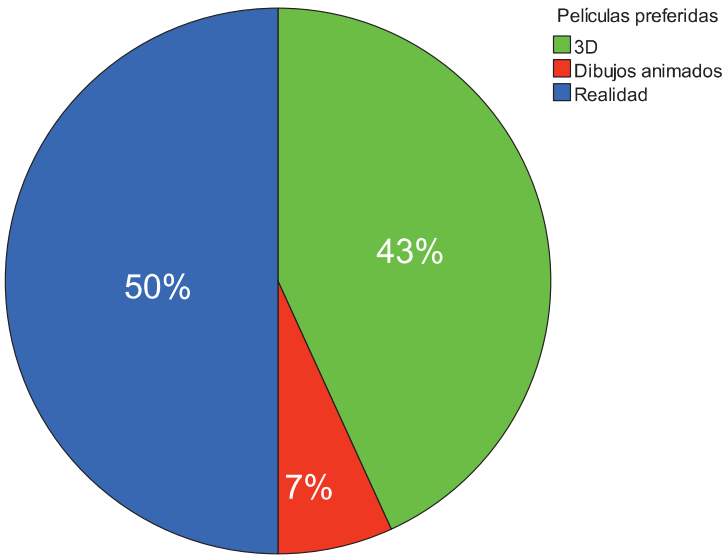
SÍ ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Puedo verlas y escucharlas	8	31
No tengo que leerlo	5	19
Puedo compararlos	4	15
Divertido	4	15
Me gusta la fantasía	3	12
Pueden ser mejor	2	8
TOTAL	26	100



7) ¿Qué tipo de películas son tus preferidas?

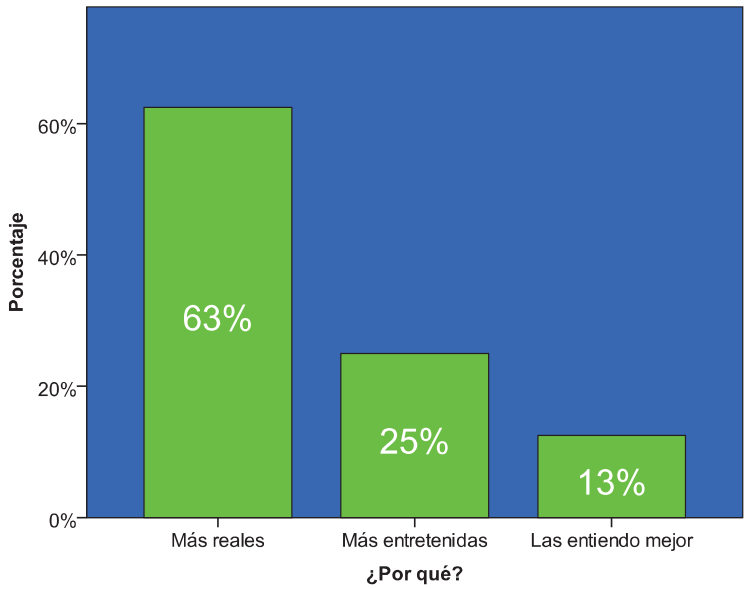
RESPUESTA	RECUENTO	%
De dibujos animados	3	50
Grabadas de la realidad	22	43
De animación virtual 3D	19	7
TOTAL	44	100



¿Por qué? (Marcar sólo una opción)

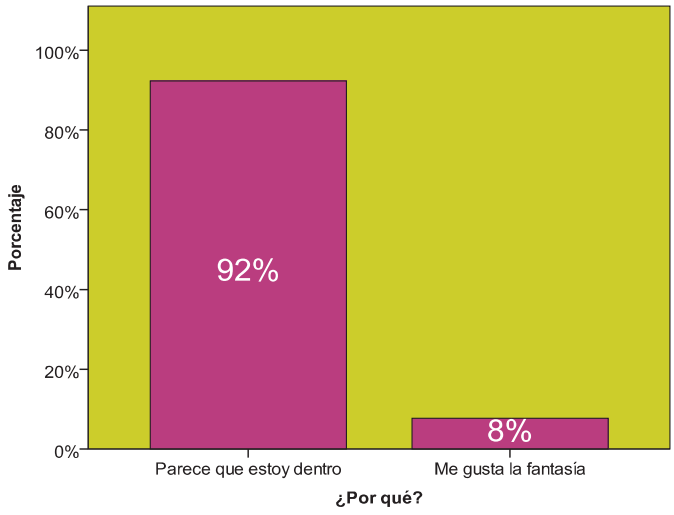
Grabadas de la realidad

RESPUESTA	RECUENTO	%
Más reales	5	63
Más entretenidas	2	25
Las entiendo mejor	1	13
TOTAL	8	100



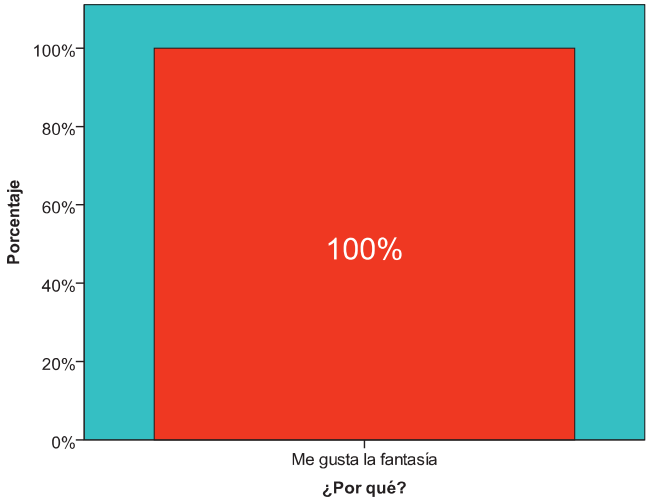
De animación virtual 3D

RESPUESTA	RECUENTO	%
Parece que estoy dentro	12	92
Me gusta la fantasía	1	8
TOTAL	13	100



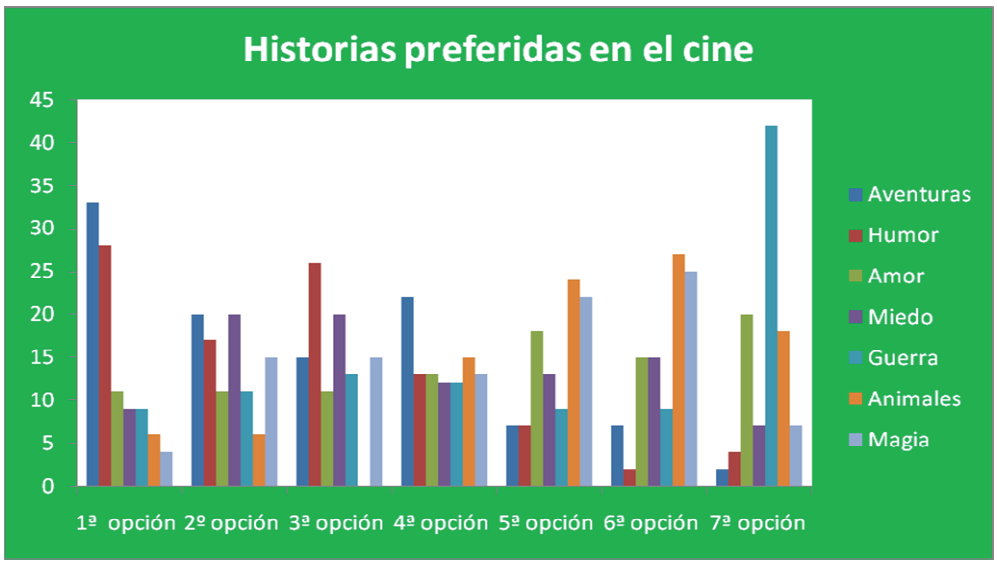
De dibujos animados

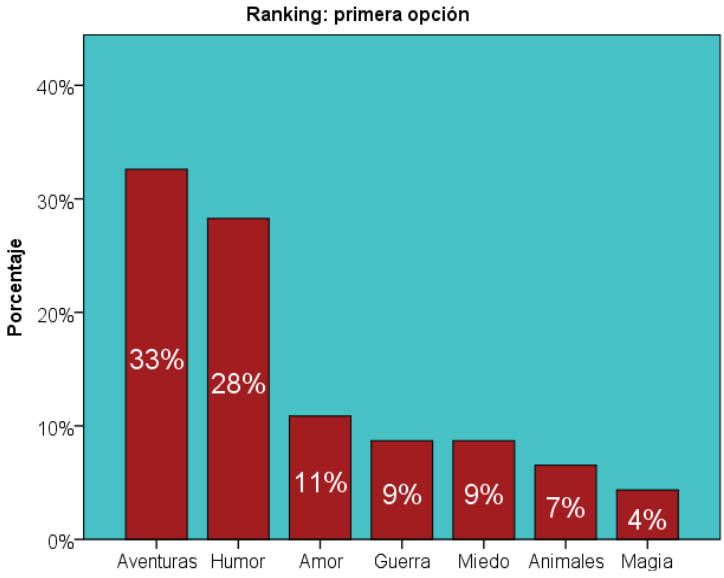
RESPUESTA	RECUENTO	%
Me gusta la fantasía	2	100
TOTAL	2	100

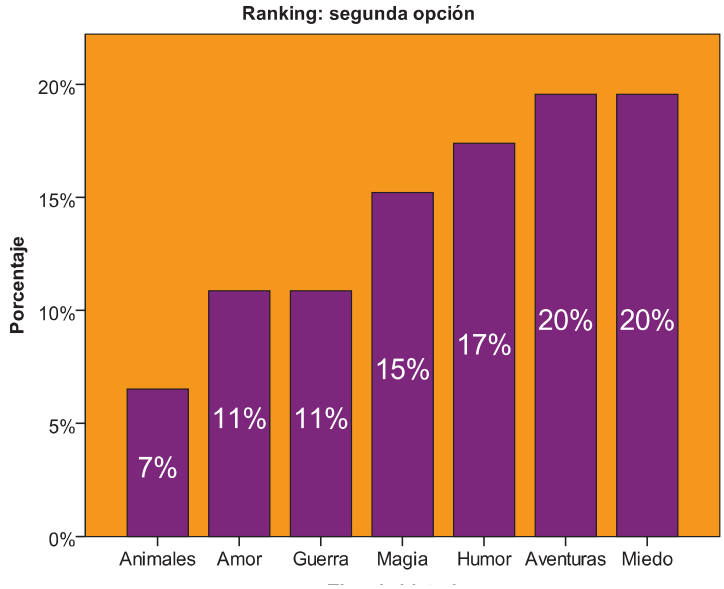


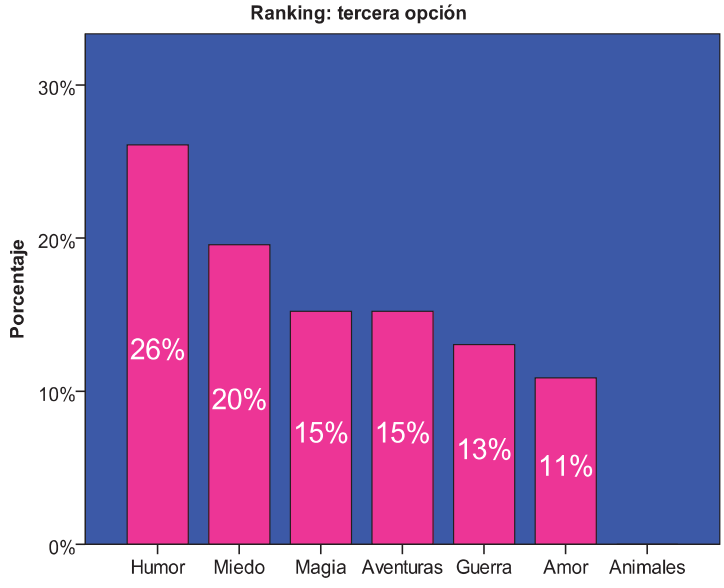
8) ¿Qué tipo de historias te gusta ver en cine?

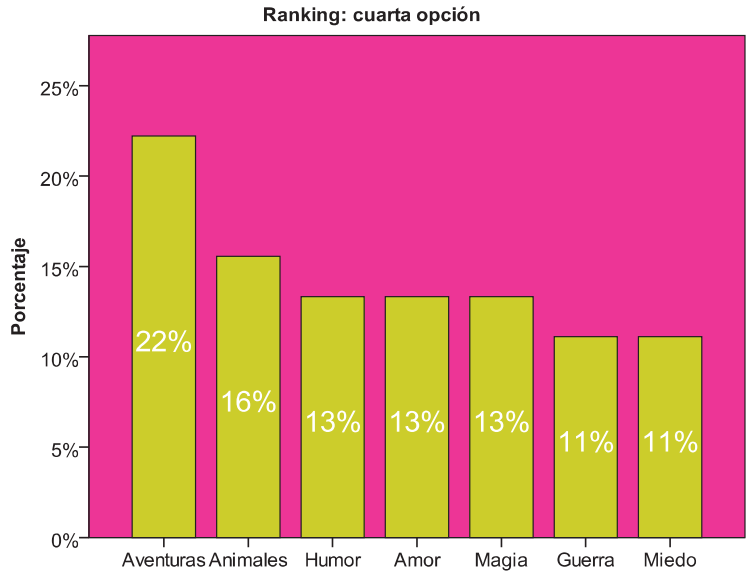
Historias	Opción 1 (%)	Opción 2 (%)	Opción 3 (%)	Opción 4 (%)	Opción 5 (%)	Opción 6 (%)	Opción 7 (%)
Aventuras	33	20	15	22	7	7	2
Humor	28	17	26	13	7	2	4
Amor	11	11	11	13	18	15	20
Miedo	9	20	20	12	13	15	7
Guerra	9	11	13	12	9	9	42
Animales	6	6	0	15	24	27	18
Magia	4	15	15	13	22	25	7
TOTAL	100 %						

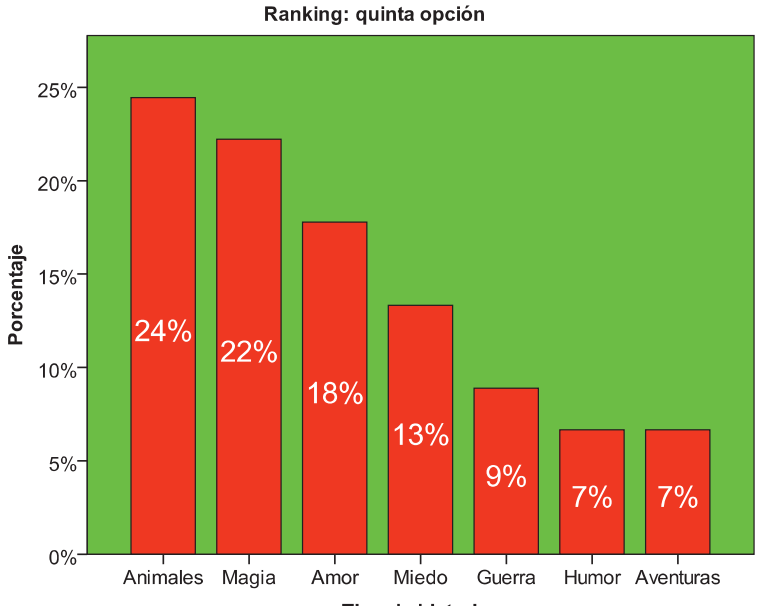


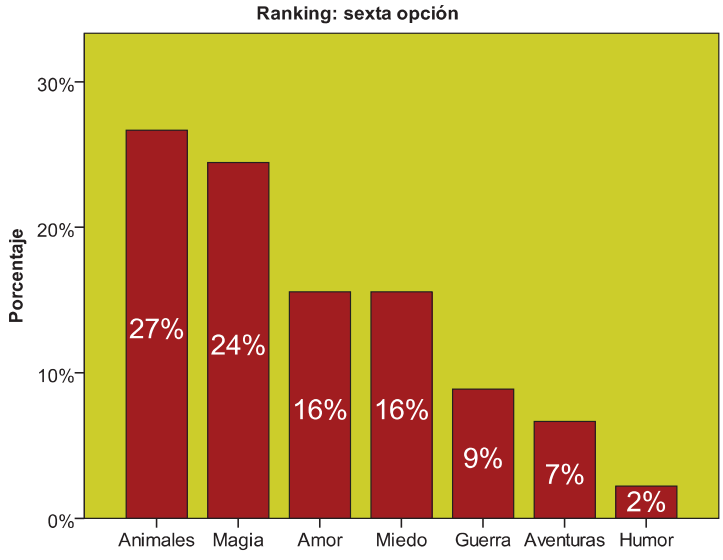

Ranking: primera opción
Porcentaje
40%
30%
20%
10%
0%
33%
28%
11%
9%
9%
7%
4%
Aventuras
Humor
Amor
Guerra
Miedo
Animales
Magia

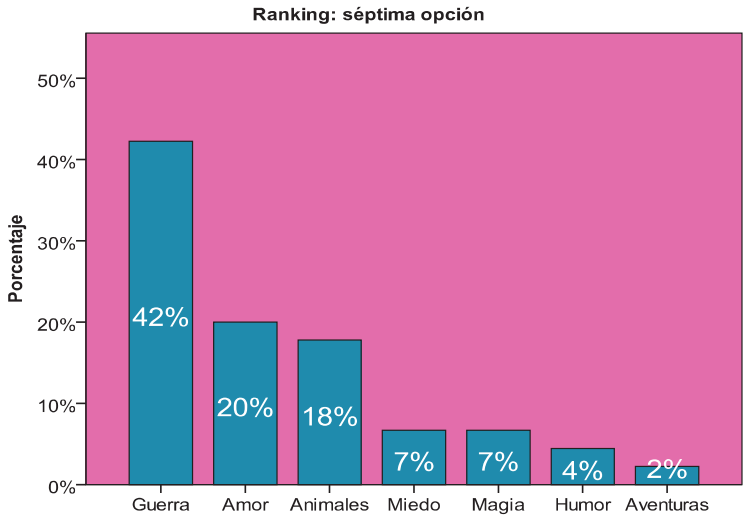

Ranking: segunda opción
Porcentaje
20%
15%
10%
5%
0%
7%
11%
11%
15%
17%
20%
20%
Animales
Amor
Guerra
Magia
Humor
Aventuras
Miedo


Ranking: tercera opción
Porcentaje
30%
20%
10%
0%
26%
20%
15%
15%
13%
11%
Humor
Miedo
Magia
Aventuras
Guerra
Amor
Animales


Ranking: cuarta opción
Porcentaje
25%
20%
15%
10%
5%
0%
22%
16%
13%
13%
13%
11%
11%
Aventuras
Animales
Humor
Amor
Magia
Guerra
Miedo

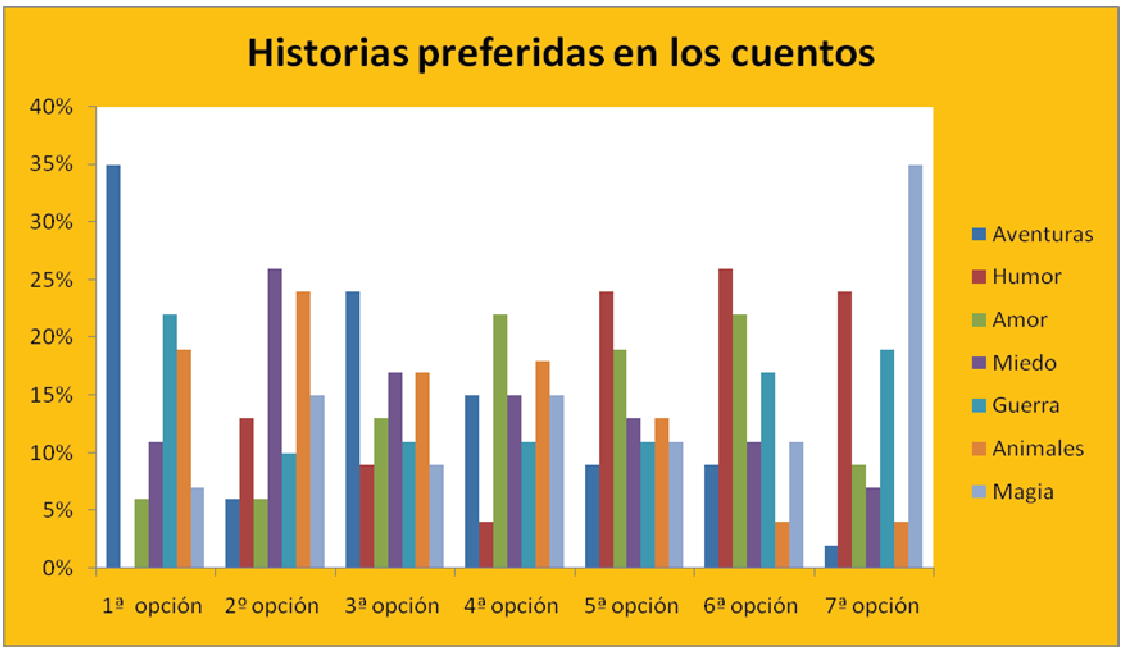

Ranking: quinta opción
Porcentaje
25%
20%
15%
10%
5%
0%
24%
22%
18%
13%
9%
7%
7%
Animales
Magia
Amor
Miedo
Guerra
Humor
Aventuras

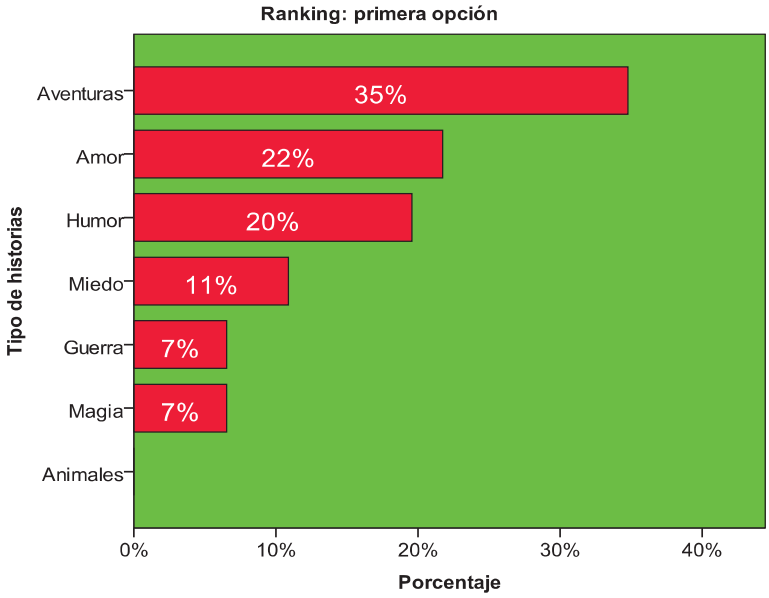

Ranking: sexta opción
Porcentaje
30%
20%
10%
0%
27%
24%
16%
16%
9%
7%
2%
Animales
Magia
Amor
Miedo
Guerra
Aventuras
Humor

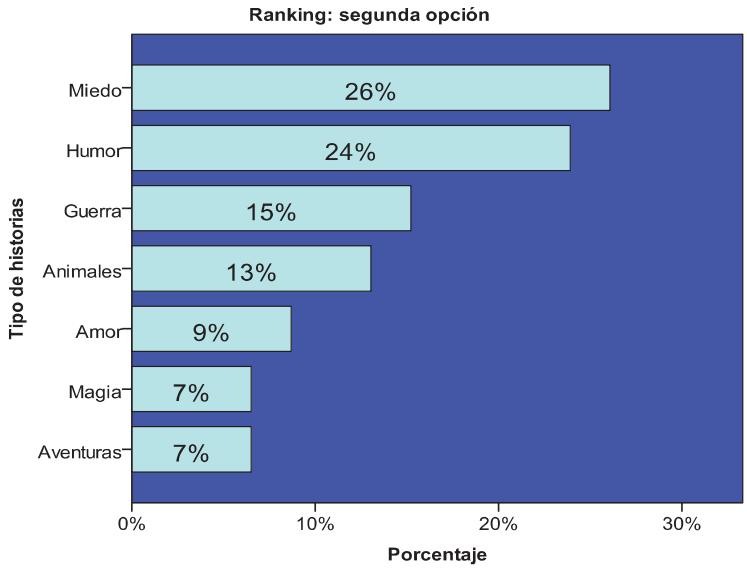


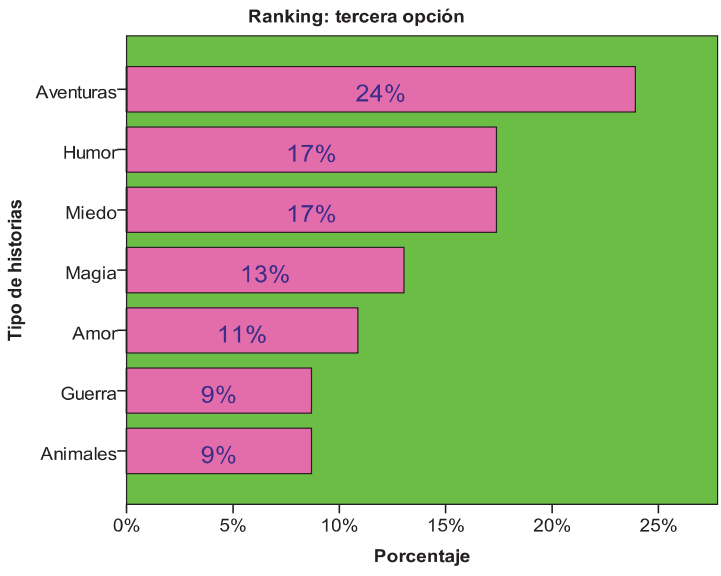
9) ¿Qué tipo de historias te gusta leer en los cuentos?

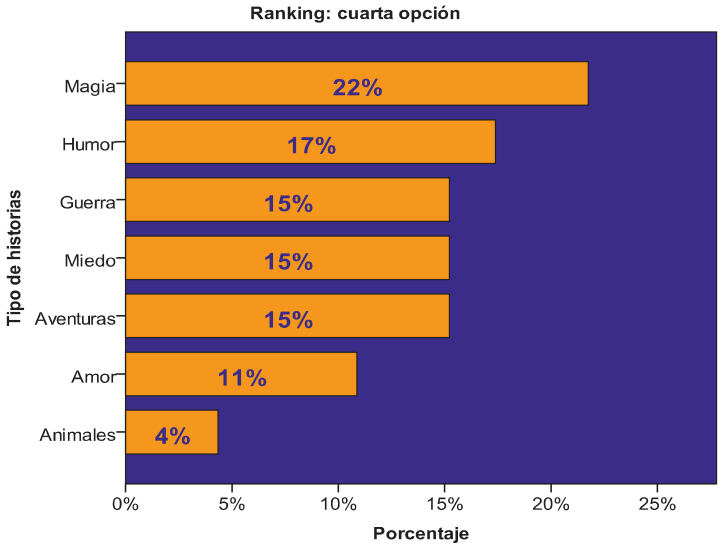
Historias	Opción 1 (%)	Opción 2 (%)	Opción 3 (%)	Opción 4 (%)	Opción 5 (%)	Opción 6 (%)	Opción 7 (%)
Aventuras	35	6	24	15	9	9	2
Humor	0	13	9	4	24	26	24
Amor	6	6	13	22	19	22	9
Miedo	11	26	17	15	13	11	7
Guerra	22	10	11	11	11	17	19
Animales	19	24	17	18	13	4	4
Magia	7	15	9	15	11	11	35
TOTAL	100 %						

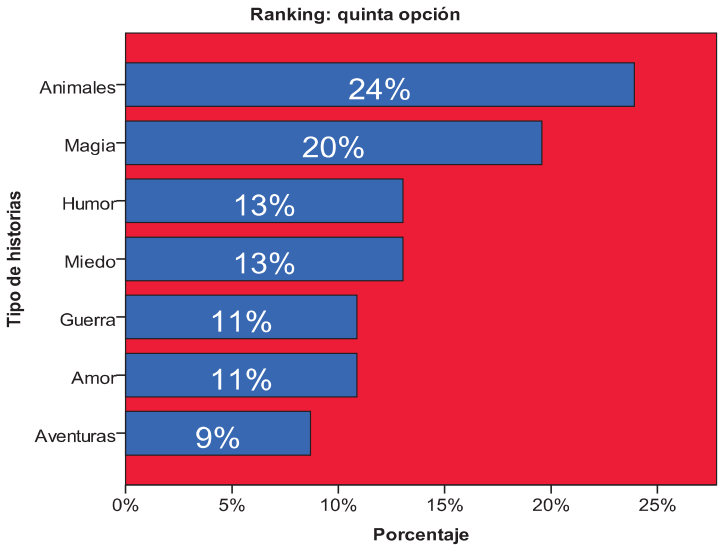


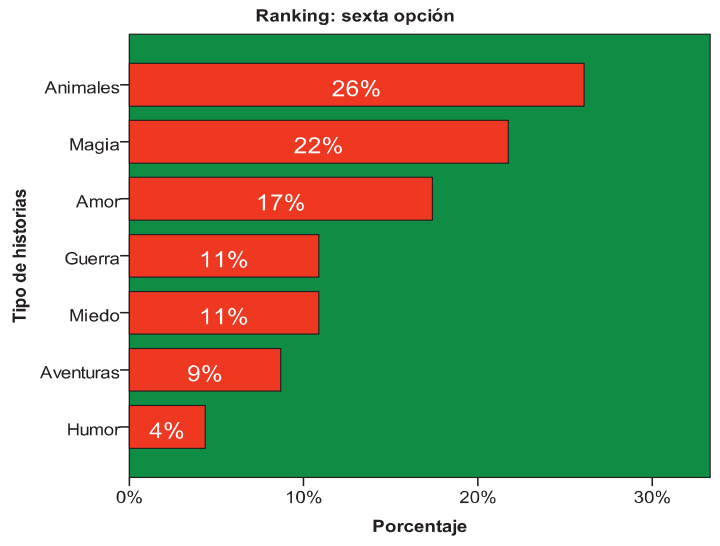

Ranking: primera opción
Aventuras
Amor
Humor
Miedo
Guerra
Magia
Animales
35%
22%
20%
11%
7%
7%
Tipo de historias
0%
10%
20%
30%
40%
Porcentaje

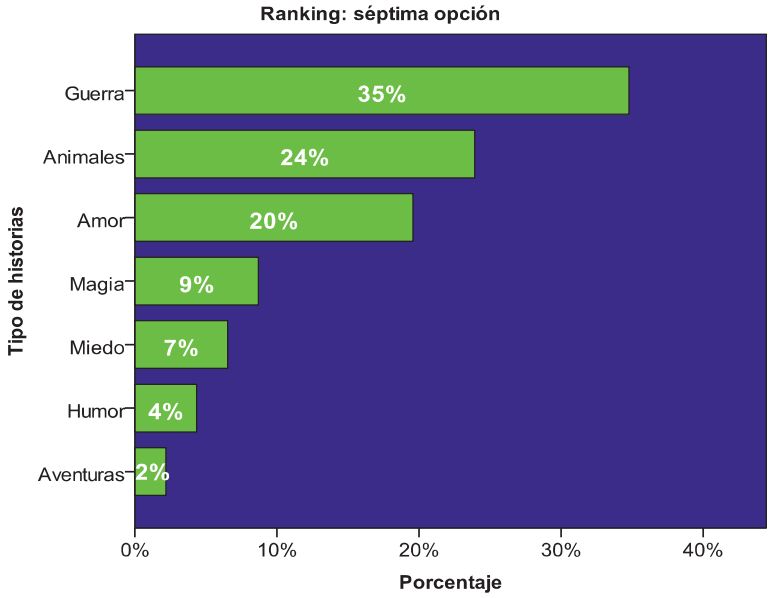

Ranking: segunda opción
Miedo
Humor
Guerra
Animales
Amor
Magia
Aventuras
26%
24%
15%
13%
9%
7%
7%
Tipo de historias
0%
10%
20%
30%
Porcentaje


Ranking: tercera opción
Aventuras
Humor
Miedo
Magia
Amor
Guerra
Animales
24%
17%
17%
13%
11%
9%
9%
Tipo de historias
0%
5%
10%
15%
20%
25%
Porcentaje


Ranking: cuarta opción
Tipo de historias
Magia
Humor
Guerra
Miedo
Aventuras
Amor
Animales
22%
17%
15%
15%
15%
11%
4%
0%
5%
10%
15%
20%
25%
Porcentaje

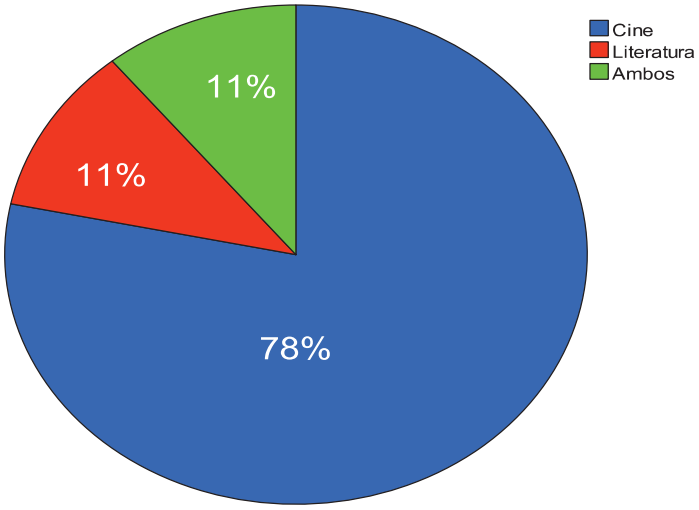

Ranking: quinta opción
Tipo de historias
Animales
Magia
Humor
Miedo
Guerra
Amor
Aventuras
24%
20%
13%
13%
11%
11%
9%
0%
5%
10%
15%
20%
25%
Porcentaje


Ranking: sexta opción
Tipo de historias
Animales
Magia
Amor
Guerra
Miedo
Aventuras
Humor
26%
22%
17%
11%
11%
9%
4%
0%
10%
20%
30%
Porcentaje



10) ¿Qué prefieres, el cine o la literatura?

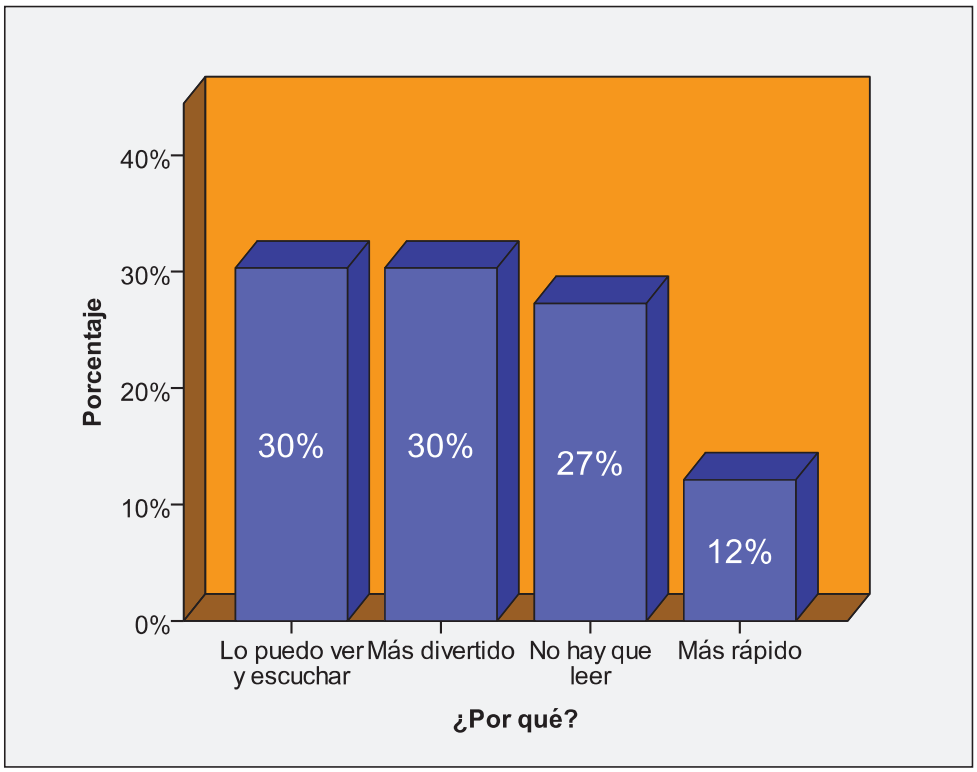
RESPUESTA	RECUENTO	%
Cine	36	78
Literatura	5	11
Ambos	5	11
TOTAL	46	100



¿Por qué?

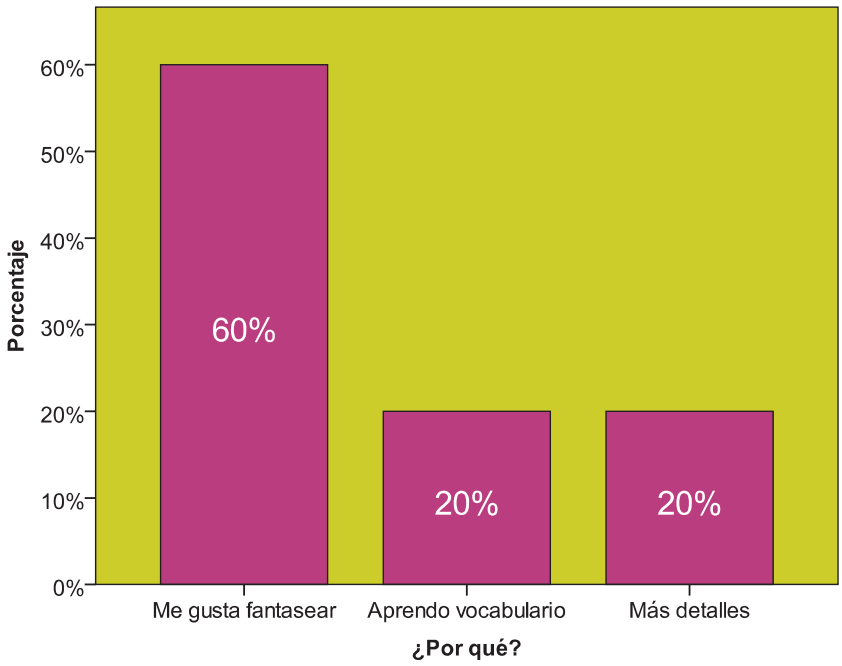
Cine

RESPUESTA	RECUENTO	%
Lo puedo ver y escuchar	10	30
No hay que leer	10	30
Más divertido	9	27
Más rápido	4	13
TOTAL	33	100



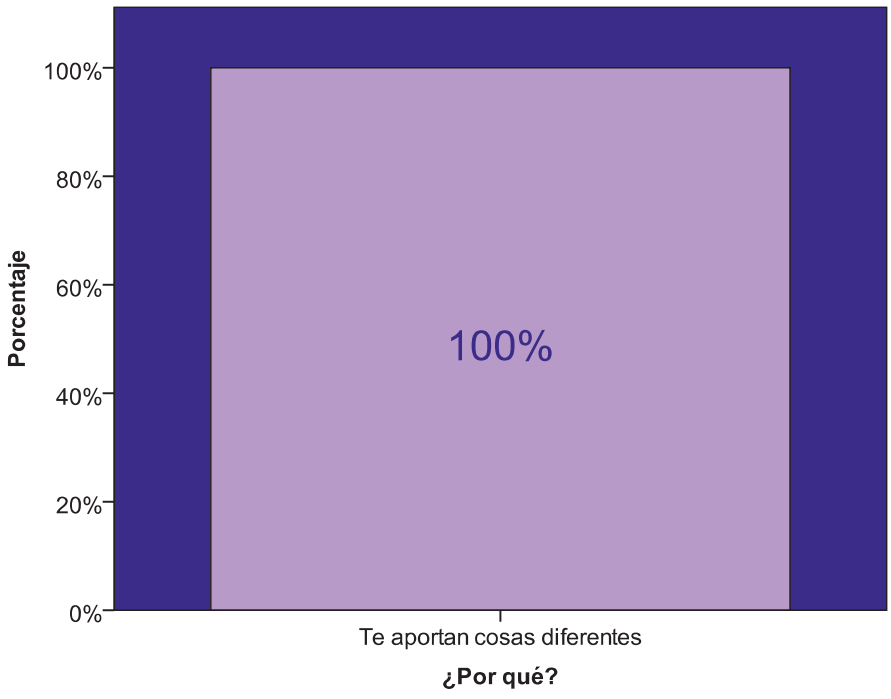
Literatura

RESPUESTA	RECUENTO	%
Me gusta fantasear	3	60
Más detalles	1	20
Aprendo vocabulario	1	20
TOTAL	4	100



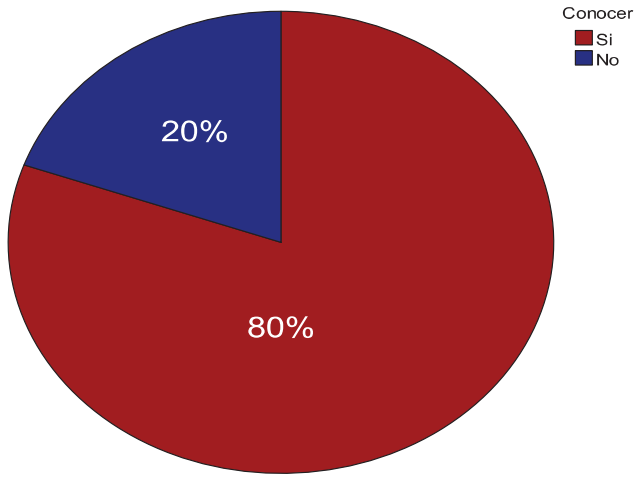
Ambos

RESPUESTA	RECUENTO	%
Te aportan cosas diferentes	3	100
TOTAL	3	100



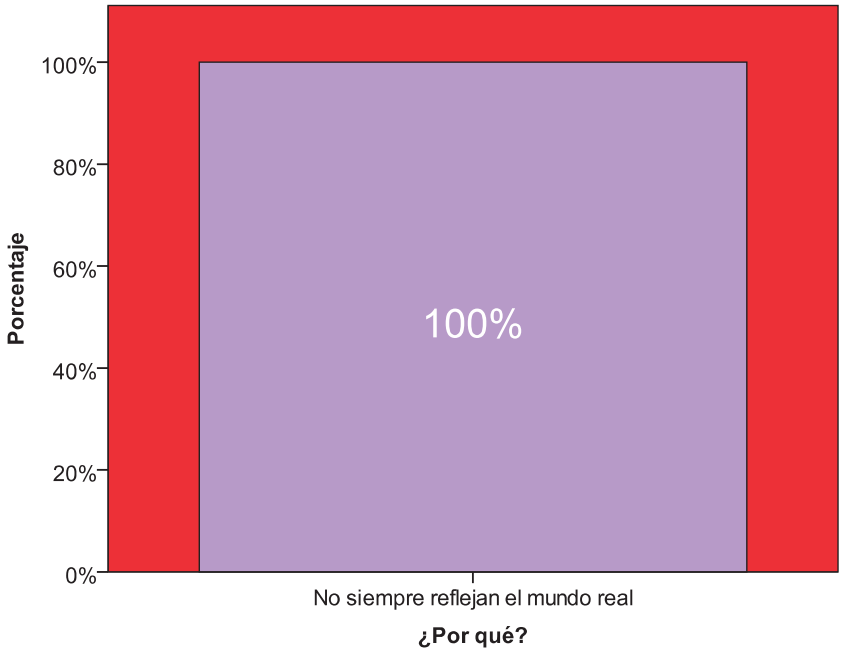
11) ¿Piensas que las películas y la literatura te ayudan a conocer mejor el mundo donde vives?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Sí	37	80
No	9	20
TOTAL	46	100



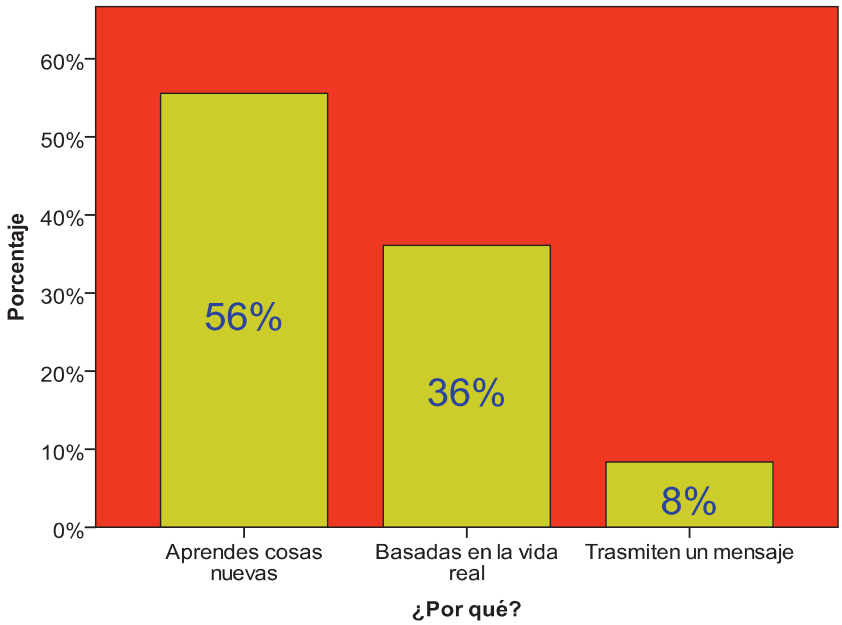
NO ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
No siempre reflejan el mundo real	8	100
TOTAL	8	100



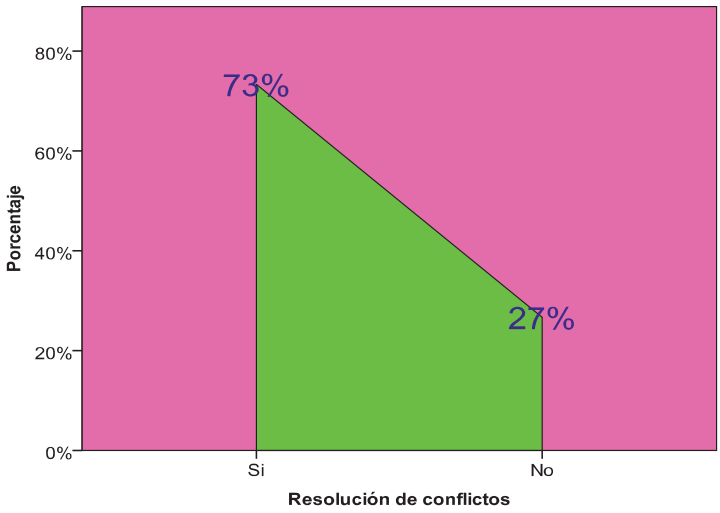
SÍ ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Aprendes cosas nuevas	20	56
Basadas en la vida real	13	36
Trasmiten un mensaje	3	8
TOTAL	36	100



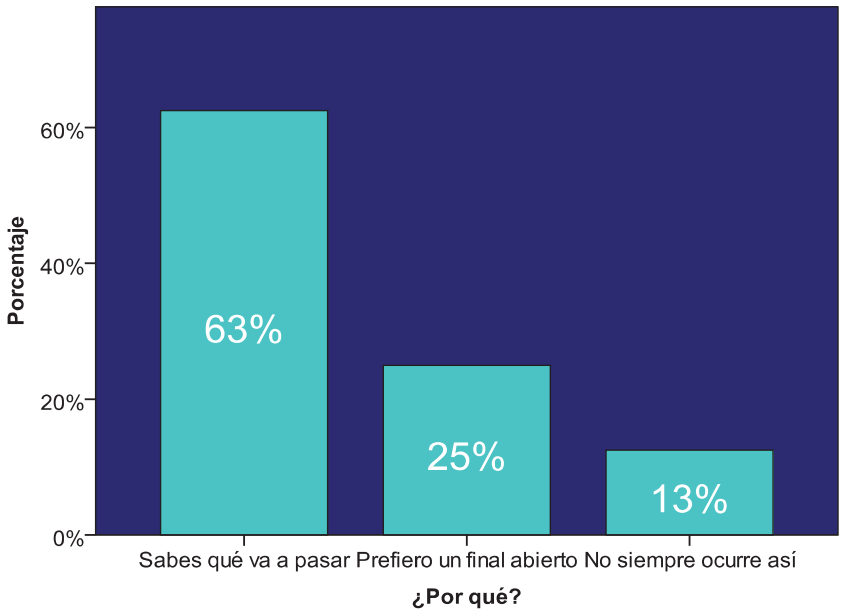
12) ¿Te gustan las historias donde se resuelven los conflictos entre los personajes?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Sí	33	73
No	12	27
TOTAL	45	100



NO ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Sabes qué va a pasar	5	63
Prefiero el final abierto	2	25
No siempre ocurre así	1	13
TOTAL	8	100

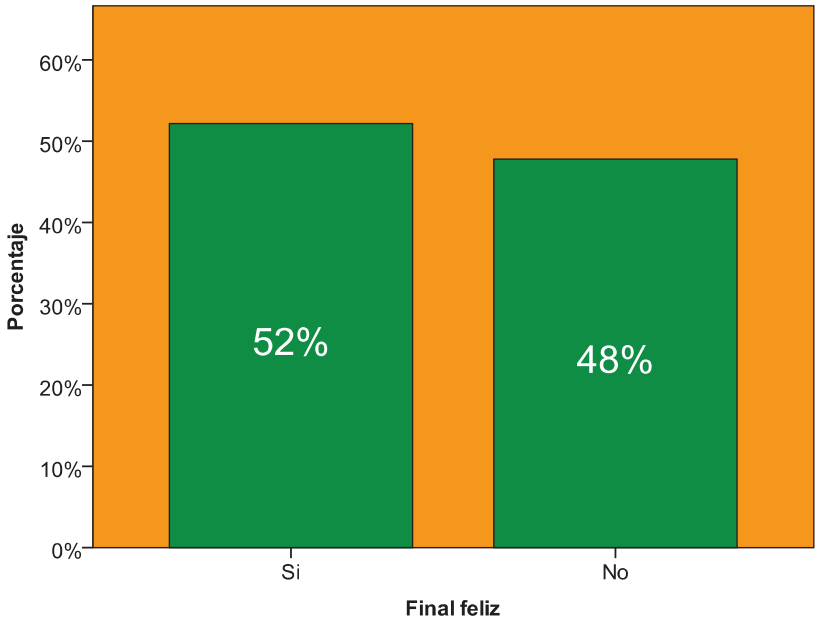


SÍ ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Prefiero que se resuelvan los problemas	25	100
TOTAL	25	100

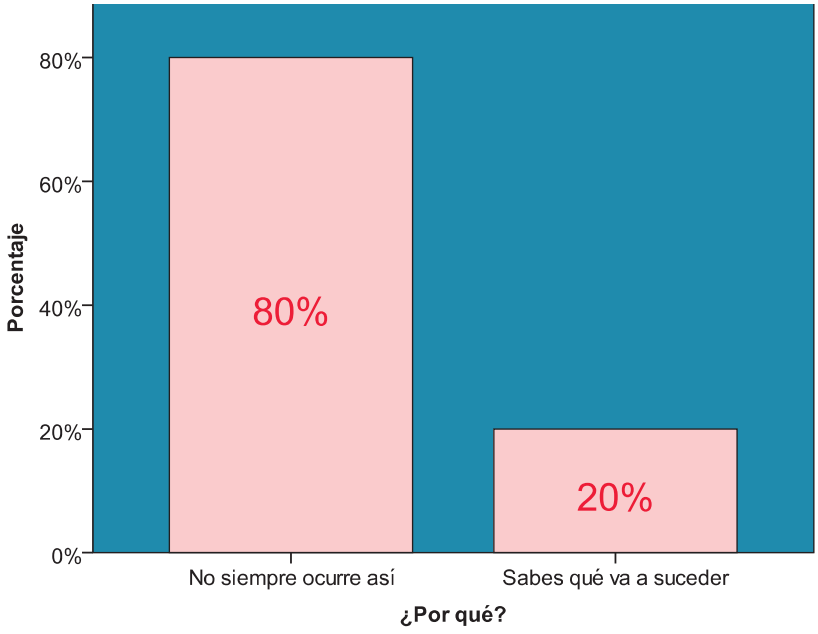
13) ¿Te gustan que las películas y los cuentos acaben bien y ganen los buenos?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Sí	24	52
No	22	48
TOTAL	46	100



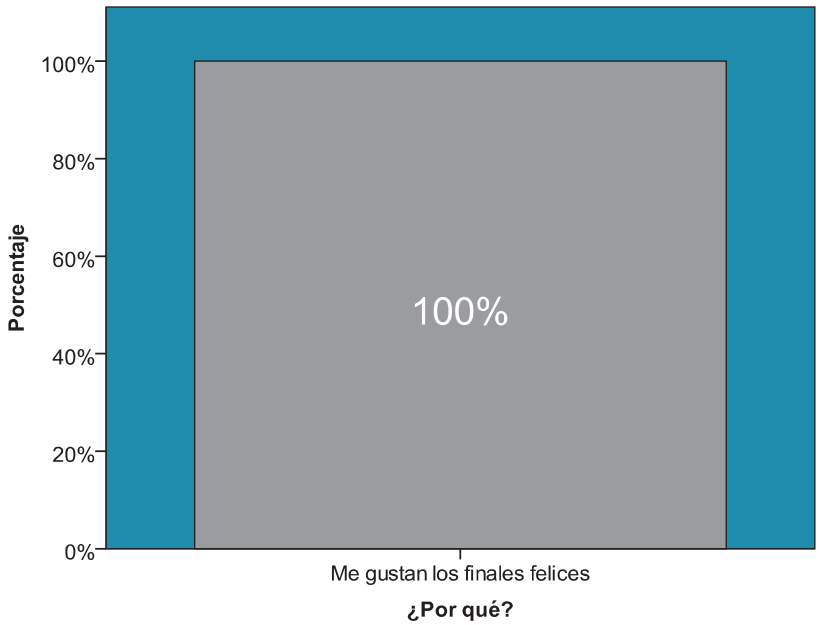
NO ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
No siempre sucede así	16	80
Sabes qué va a suceder	4	20
TOTAL	10	100



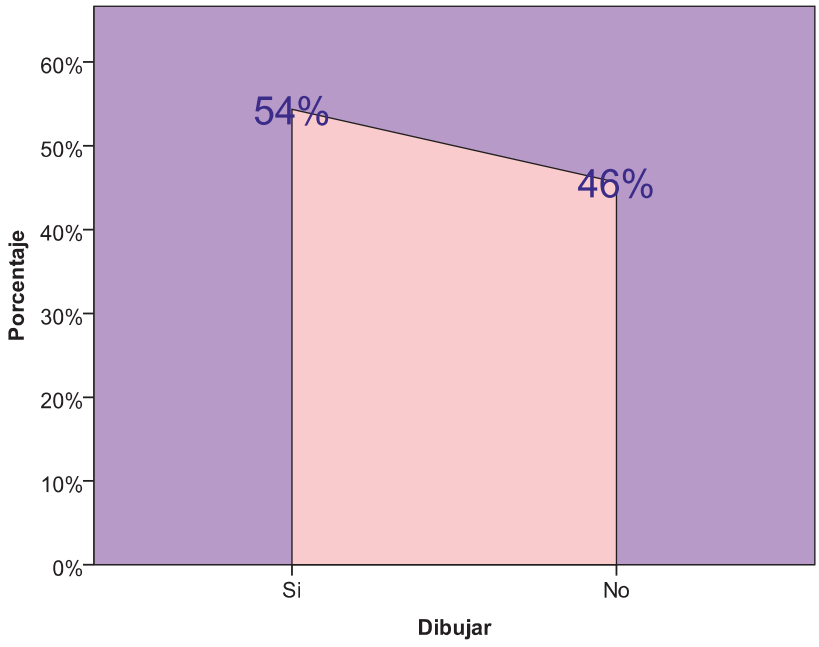
SÍ ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Me gustan los finales felices	18	100
TOTAL	18	100



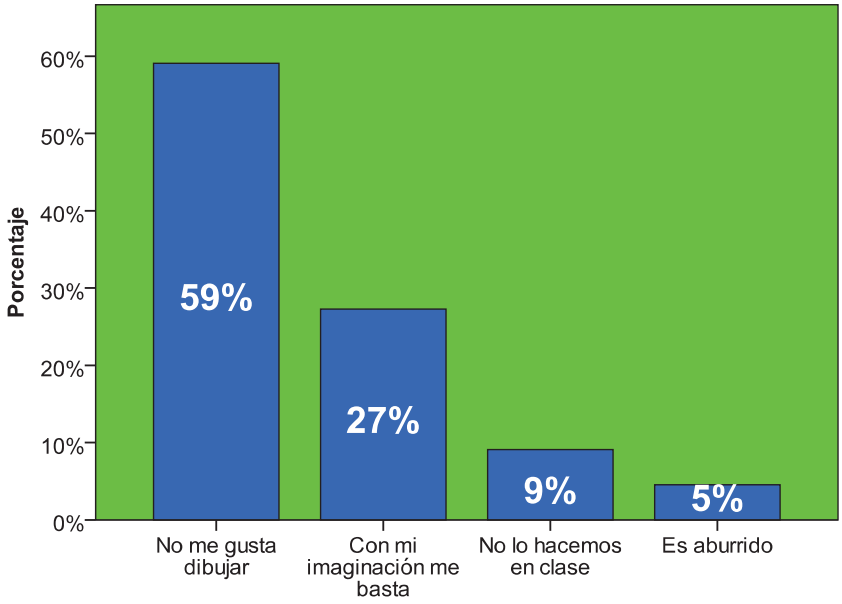
14) ¿Disfrutas dibujando a los protagonistas de cuentos y películas?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Sí	25	54
No	21	46
TOTAL	46	100



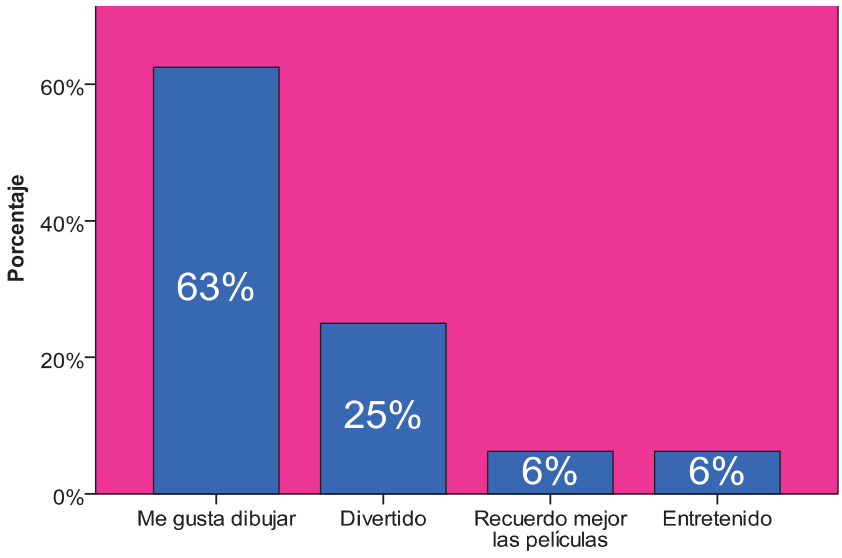
NO ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
No me gusta dibujar	13	59
Con mi imaginación me basta	6	27
No lo hacemos en clase	2	9
Aburrido	1	5
TOTAL	22	100



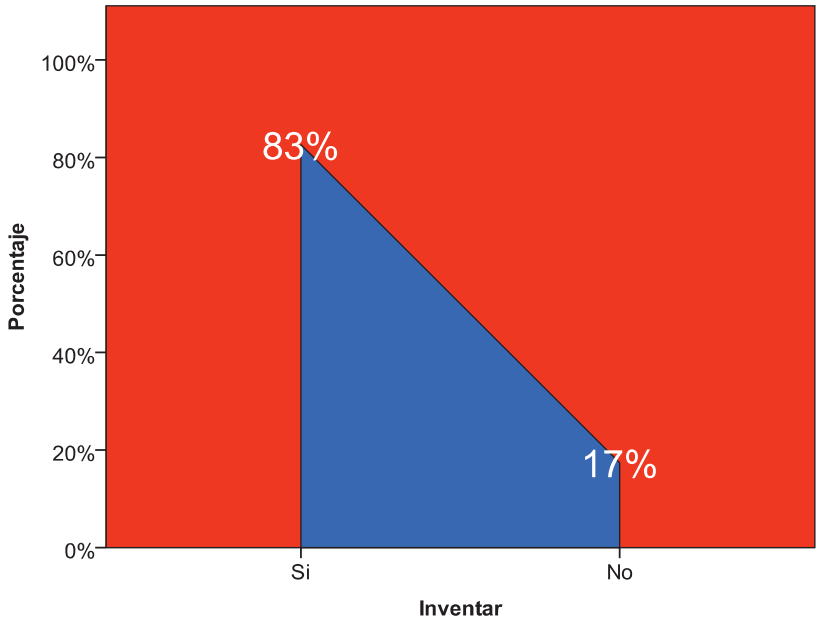
SÍ ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Me gusta dibujar	10	63
Divertido	4	25
Entretenido	1	6
Recuerdo mejor las películas	1	6
TOTAL	16	100



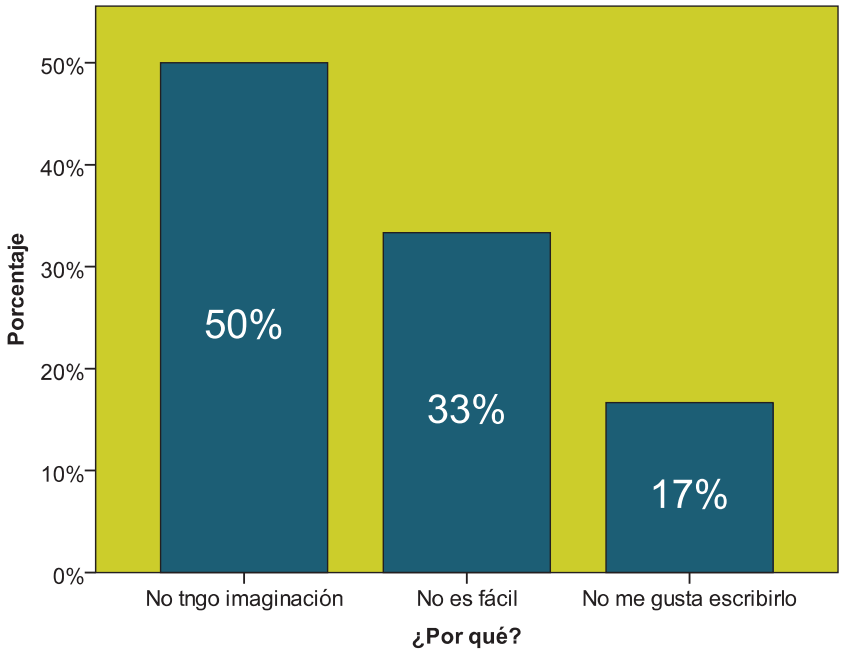
15) ¿Serías capaz de inventar una historia mezclando un cuento con una película?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Si	38	83
No	8	27
TOTAL	46	100



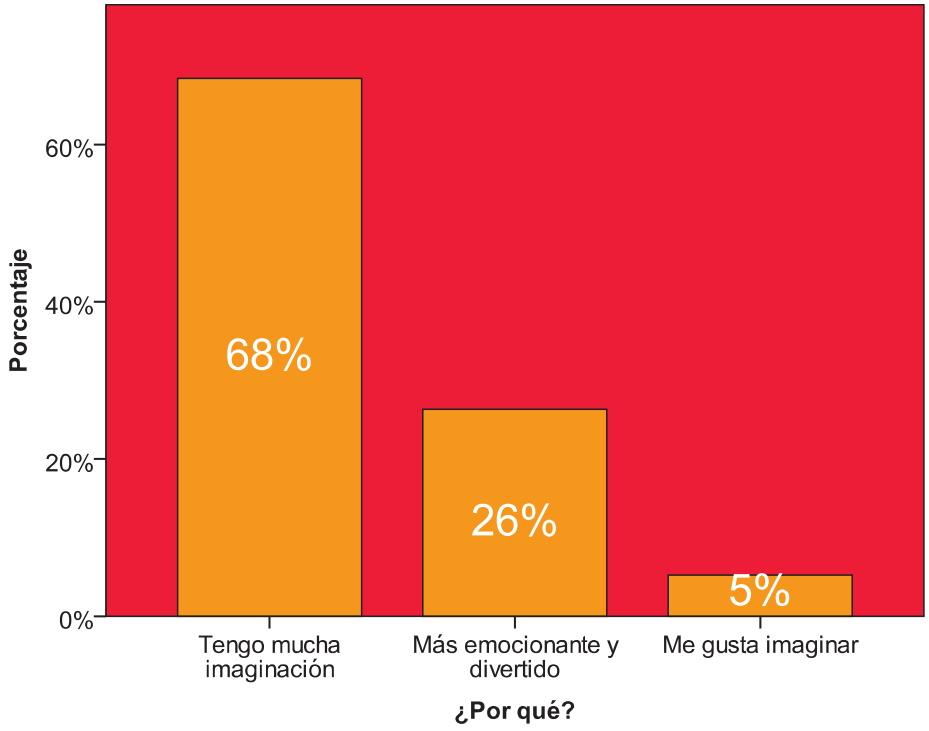
NO ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
No tengo imaginación	3	50
No es fácil	2	33
No me gusta escribirlo	1	17



SÍ ¿Por qué?

RESPUESTA	RECUENTO	%
Tengo mucha imaginación	13	68
Más emocionante y divertido	5	26
Me gusta imaginar	1	5
TOTAL	19	100



ANEXO 2.3. BALANCE COMPARATIVO ENTRE LOS RESULTADOS ESTADÍSTICOS DEL CUESTIONARIO INICIAL SOBRE EL CINE Y LA LITERATURA COMO RECURSOS EDUCATIVOS OBTENIDOS CON ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE PRIMER CICLO DE ESO

CURSO

PRIMARIA Y ESO		
CURSO	**RECUENTO**	**%**
3º EP	22	23.4
4º EP	26	27.6
1º ESO	27	28.7
2º ESO	19	20.3
TOTAL	94	100

PRIMARIA		
CURSO	**RECUENTO**	**%**
3º EP	22	46
4º EP	26	54
TOTAL	48	100%

SECUNDARIA		
CURSO	**RECUENTO**	**%**
1º ESO	27	58.7
2º ESO	19	41.3
TOTAL	46	100%

SEXO

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
SEXO	**RECUENTO**	**%**
Niños	56	59.6
Niñas	38	40.4
TOTAL	94	100

PRIMARIA		
SEXO	**RECUENTO**	**%**
Niños	26	54.2
Niñas	22	45.8
TOTAL	48	100

SECUNDARIA		
SEXO	**RECUENTO**	**%**
Niños	30	62.22
Niñas	16	34.78
TOTAL	46	100

EDAD

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
EDAD	**RECUENTO**	**%**
8	9	9.6
9	27	28.7
10	12	12.7
12	25	26.6
13	13	13.8
14	4	4.3
15	4	4.3
TOTAL	94	100

PRIMARIA		
EDAD	**RECUENTO**	**%**
8	9	18.75
9	27	56.25
10	12	25
TOTAL	48	100

SECUNDARIA		
EDAD	**RECUENTO**	**%**
12	25	54
13	13	28
14	4	9
15	4	9
TOTAL	46	100

1) ¿Te gusta ver películas en clase?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	89	94.7
No	5	5.3
TOTAL	94	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	46	95.83
No	2	4.17
TOTAL	48	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Si	43	93.48
No	3	6.52
TOTAL	46	100

NO ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
No puedo comentarla mientras la vemos	1	25
Interrumpen y la paran	1	25
A veces son malas	1	25
No las acabamos	1	25
TOTAL	4	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
No las acabamos	1	100
TOTAL	1	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
No puedo comentarla mientras la vemos	1	33.33
Interrumpen y la paran	1	33.33
A veces son malas	1	33.33
TOTAL	3	99.99

SÍ ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Divertido	27	31.3
Cambias la rutina	19	22
Aprendes (de manera diferente)	17	20
Me gustan	8	9.2
Pierdes clases, descansas	6	7
Estas con los compañeros	5	6
Son buenas	2	2.3
Te relajas	1	1.1
Interesante	1	1.1
TOTAL	86	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Interesante	1	45.2
Estas con los amigos	4	26.2
Aprendes	9	19
Divertido	16	4.8
Me gustan	8	2.4
Pierdo clases, descanso	6	2.4
TOTAL	44	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Cambiar la rutina	19	45.2
Divertido	11	26.2
Aprendemos de manera diferente	8	19
Son buenas	2	4.8
Estar con mis compañeros	1	2.4
Te relajas	1	2.4
TOTAL	42	100

---

2) Cuando veis una película en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Otras	39	65
Debates	13	22
Ninguna actividad	3	5
Dibujos	2	3
Ejercicios de números y letras	2	3
Juegos	1	2
Obras de teatro	0	0
Canciones	0	0
Manualidades	0	0
No veo películas en clase	0	0
TOTAL	60	100

PRIMARIA Y SECUNDARIA: OTRAS ACTIVIDADES.		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Resúmenes	33	80.5
Comentario	5	12.2
Cuestionarios	3	7.3
TOTAL	41	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Otras	46	39.6
Dibujos	19	16.3
Debates	11	9.4
Ninguna actividad	8	6.9
Juegos	8	6.9
Ejercicios de números y letras	7	6
Obras de teatro	6	5.2
No veo películas en clase	5	4.4
Canciones	4	3.5
Manualidades	2	1.8
TOTAL	116	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Otras	39	65
Debates	13	22
Ninguna actividad	3	5
Dibujos	2	3
Ejercicios de números y letras	2	3
Juegos	1	2
Obras de teatro	0	0
Canciones	0	0
Manualidades	0	0
No veo películas en clase	0	0
TOTAL	60	100

3) ¿Te gusta leer cuentos en el instituto?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	78	83
No	16	17
TOTAL	94	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	43	89.58
No	5	10.52
TOTAL	48	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Si	35	76.1
No	11	23.9
TOTAL	46	100

NO ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Es aburrido	8	57.1
El ruido me distrae	4	28.5
Algunos compañeros leen mal	1	7.2
Es infantil	1	7.2
TOTAL	14	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Es aburrido	2	50
El ruido me distrae	2	50
TOTAL	4	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Es aburrido	6	60
Si hay ruido, no puedo	2	20
Algunos compañeros leen mal	1	10
Es infantil	1	10
TOTAL	10	100

SÍ ¿Por qué?

PRIMARIA Y ESO		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Me gusta leer	22	31.8
Aprendemos (leer, palabras, historias)	18	26
Son divertidos	15	21.7
Cambiamos la rutina	4	5.8
Ejercitamos la imaginación	2	2.9
Me pueden escuchar	2	2.9
Salen animales	2	2.9
Estoy con mis compañeros	1	1.5
Fomentar la lectura	1	1.5
Me relaja	1	1.5
Pierdo clases	1	1.5
TOTAL	69	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Aprendes (leer, palabras…)	12	32
Divertidos	11	29
Me gusta leer	9	24
Me pueden escuchar	2	5
Salen animales	2	5
Despiertan mi imaginación	1	3
Pierdo clases	1	3
TOTAL	38	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Me gusta leer	13	41.94
Aprendemos	5	16.13
Cambiamos la rutina	4	12.90
Son divertidos	4	12.90
Estoy con mis compañeros	1	3.23
Conocer nuevas historias	1	3.23
Fomentar la lectura	1	3.23
Ejercitamos la imaginación	1	3.23
Me relaja	1	3.23
TOTAL	31	100

---

4) Cuando leéis un cuento en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien.

PRIMARIA Y SECUNDARIA: OTRAS ACTIVIDADES		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Preguntas de comprensión	22	55
Resumen	12	30
Comentarios	2	5
Fichas	2	5
Comprensión lectora	1	2.5
Opinión personal	1	2.5
TOTAL	40	100

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Otras	40	30.3
Debates	27	20.4
Obras de teatro	18	13.7
Ejercicios de números y letras	18	13.7
Dibujos	13	9.8
Ninguna actividad	6	4.5
Juegos	4	3
No leo cuentos en clase	3	2.2
Manualidades	2	1.6
Canciones	1	0.8
TOTAL	132	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Otras	35	64
Debates	8	14
Ejercicios de números y letras	6	11
No leo cuentos en clase	3	5
Ninguna actividad	2	4
Dibujos	1	2
Obras de teatro	0	0
Canciones	0	0
Manualidades	0	0
Juegos	0	0
TOTAL	55	100

PRIMARIA: OTRAS ACTIVIDADES		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Resumen	2	40
Fichas	2	40
Comprensión lectora	1	20
TOTAL	5	100

SECUNDARIA: OTRAS ACTIVIDADES		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Preguntas de comprensión	22	62.8
Resumen	10	28.5
Comentarios	2	5.7
Opinión personal	1	3
TOTAL	35	100

ACTIVIDADES DESPUÉS DE VER UNA PELÍCULA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Otras	85	48.2
Debates	24	13.7
Dibujos	21	11.9
Ninguna actividad	11	6.2
Juegos	9	5.2
Ejercicios de números y letras	9	5.2
Obras de teatro	6	3.5
No veo películas en clase	5	2.8
Canciones	4	2.2
Manualidades	2	1.1
TOTAL	176	100

ACTIVIDADES DESPUÉS DE LEER UN CUENTO		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Otras	40	30.3
Debates	27	20.4
Obras de teatro	18	13.7
Ejercicios de números y letras	18	13.7
Dibujos	13	9.8
Ninguna actividad	6	4.5
Juegos	4	3
No leo cuentos en clase	3	2.2
Manualidades	2	1.6
Canciones	1	0.8
TOTAL	132	100

PRIMARIA Y SECUNDARIA: OTRAS ACTIVIDADES DESPUÉS DE UN CUENTO Y UNA PELÍCULA		
RESPUESTA	**Película**	**Cuento**
Preguntas de comprensión		55
Resumen	80	31
Comentarios	12	5
Fichas		5
Comprensión lectora		2
Opinión personal		2
Cuestionarios	7	
TOTAL	100	100

5) ¿Te gustaría comentar con tus compañeros en qué se parece la película vista en clase y el cuento leído en clase que guarden relaciones ocultas?

PRIMARIA Y ESO		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	78	83.8
No	15	16.2
TOTAL	93	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	37	78.7
No	10	21.3
TOTAL	47	100

ESO		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Si	41	89.13
No	5	10.87
TOTAL	46	100

NO ¿Por qué?

PRIMARIA Y ESO		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Aburrido	3	37.5
Pérdida de tiempo	2	25
No se me da bien comentar	1	12.5
Mis compañeros no me dejan hablar	1	12.5
Me pondría nervioso	1	12.5
TOTAL	8	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Pérdida de tiempo	2	50
No se me da bien comentar	1	25
Mis compañeros no me dejan hablar	1	25
TOTAL	4	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Parece aburrido	3	75
Me pondría nervioso	1	25
TOTAL	4	100

SÍ ¿Por qué?

PRIMARIA Y ESO		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Conocer la opinión de mis compañeros	21	37.5
Divertido	12	21.4
Detectar las diferencias	8	14.2
Interesante	5	8.9
Perdemos clase	3	5.4
Puedo dar mi opinión	2	3.6
Cómo están hechas	2	3.6
Son diferentes (formato, temas)	2	3.6
Me ayuda a comprender mejor	1	1.8
TOTAL	56	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Divertido	12	46
Conocer opiniones	8	31
Puedo dar mi opinión	2	8
Cómo están hechas	2	8
Son diferentes (formato, temas)	2	8
TOTAL	26	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Conocer la opinión de mis compañeros	13	43.3
Detectar las diferencias	8	26.6
Interesante	5	16.6
Perdemos clase	3	10
Me ayuda a comprender mejor	1	3.3
TOTAL	30	100

6) ¿Te gustan las películas basadas en cuentos?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	77	83.7
No	15	16.3
TOTAL	92	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	41	87.23
No	6	12.77
TOTAL	47	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	36	80
No	9	20
TOTAL	45	100

NO ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Ya conozco la historia y sé cómo acabará	5	41.6
Suelen ser aburridas	3	25
No son reales	2	16.7
Son infantiles	2	16.7
TOTAL	12	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sé cómo acabará	2	50
Suelen ser aburridas	2	50
TOTAL	4	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Ya conozco la historia	3	37.50
No son reales	2	25
Son infantiles	2	25
Suelen ser aburridas	1	12.50
TOTAL	8	100

SÍ ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Divertido	18	35.2
Puedo verlas y escucharlas	8	15.7
No tengo que leerlo	5	9.8
Prefiero películas	5	9.8
Puedo compararlos	4	7.9
Diferentes, más detalles	4	7.9
Me gusta la fantasía	3	5.9
Educativos	2	3.9
Pueden ser mejor	2	3.9
TOTAL	51	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Divertido	14	56
Diferentes, más detalles	4	20
Prefiero películas	5	16
Educativos	2	8
TOTAL	25	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Puedo verlas y escucharlas	8	30.77
No tengo que leerlo	5	19.23
Puedo compararlos	4	15.38
Divertido	4	15.38
Me gusta la fantasía	3	11.54
Pueden ser mejor	2	7.64
TOTAL	26	100

7) ¿Qué tipo de películas son tus preferidas?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
De animación virtual 3D	62	67.4
Grabadas de la realidad	23	25
De dibujos animados	7	7.6
TOTAL	92	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
De animación virtual 3D	43	90
De dibujos animados	4	8
Grabadas de la realidad	1	2
TOTAL	48	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Grabadas de la realidad	22	43.18
De animación virtual 3D	19	6.82
De dibujos animados	3	50
TOTAL	44	100

¿Por qué? (Marcar sólo una opción)

Grabadas de la realidad

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Más reales	5	62.50
Más entretenidas	2	25
Las entiendo mejor	1	12.50
TOTAL	8	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Más reales	0	0
Más entretenidas	0	0
Las entiendo mejor	0	0
TOTAL	0	0

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Más reales	5	62.50
Más entretenidas	2	25
Las entiendo mejor	1	12.50
TOTAL	8	100

De animación virtual 3D

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Parece que estoy dentro, más real	38	97.4
Me gusta la fantasía	1	2.6
TOTAL	39	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Más real	26	100
TOTAL	26	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Parece que estoy dentro	12	92.31
Me gusta la fantasía	1	7.69
TOTAL	13	100

De dibujos animados

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Son más divertidas	17	**89.4**
Me gusta la fantasía	2	10.6
TOTAL	19	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Son más divertidas	17	100
TOTAL	17	100

ESO		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Me gusta la fantasía	2	100
TOTAL	2	100

8) ¿Qué tipo de historias te gusta ver en cine?

PRIMARIA Y SECUNDARIA				
Historias	**Opción 1**	**Opción 2**	**Opción 3**	**Opción 4**
Aventuras	43%	35%	27%	19%
Animales	17%	15%	20%	29%
Magia	14%	32%	29%	22%
Miedo	26%	18%	24%	30%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

PRIMARIA				
Historias	**Opción 1**	**Opción 2**	**Opción 3**	**Opción 4**
Aventuras	33%	36%	26%	9%
Animales	19%	18%	30%	34%
Magia	17%	36%	28%	16%
Miedo	31%	9%	16%	41%
TOTAL	100	100	100	100

SECUNDARIA				
Historias	**Opción 1**	**Opción 2**	**Opción 3**	**Opción 4**
Aventuras	33%	20%	15%	22%
Humor	28%	17%	26%	13%
Amor	11%	11%	11%	13%
Miedo	9%	20%	20%	12%
TOTAL	100	100	100	100

9) ¿Qué tipo de historias te gusta leer en los cuentos?

PRIMARIA Y SECUNDARIA				
Historias	**Opción 1**	**Opción 2**	**Opción 3**	**Opción 4**
Aventuras	47%	26%	25%	18%
Animales	11%	21%	25%	25%
Magia	14%	24%	29%	25%
Miedo	28%	29%	21%	32%
TOTAL	100	100	100	100

PRIMARIA				
Historias	**Opción 1**	**Opción 2**	**Opción 3**	**Opción 4**
Aventuras	37%	34%	15%	13%
Animales	16%	18%	31%	35%
Magia	14 %	29%	34%	17%
Miedo	31%	18%	18%	33%
TOTAL	100	100	100	100

SECUNDARIA				
Historias	**Opción 1**	**Opción 2**	**Opción 3**	**Opción 4**
Aventuras	35%	6%	24%	15%
Humor	0%	13%	9%	4%
Amor	6%	6%	13%	22%
Miedo	11%	26%	17%	15%
TOTAL	100	100	100	100

10) ¿Qué prefieres, el cine o la literatura?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Cine	80	85.1
Literatura	8	8.5
Ambos	6	6.4
TOTAL	94	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Cine	44	92
Literatura	3	6
Ambos	1	2
TOTAL	48	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Cine	36	78.3
Literatura	5	10.8
Ambos	5	10.8
TOTAL	46	100

¿Por qué?

Cine

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Más divertido	25	36.8
Lo puedo ver y escuchar	20	29.5
No me gusta la lectura	19	27.9
Más rápido	4	5.8
TOTAL	68	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Más divertido	16	52
Lo cuenta mejor, lo ves	10	39
No me gusta la lectura	9	10
TOTAL	35	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Lo puedo ver y escuchar	10	30.3
No hay que leer	10	30.3
Más divertido	9	27.3
Más rápido	4	12.1
TOTAL	33	100

Literatura

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Me gusta leer	3	**37**
Me gusta fantasear	3	37
Más detalles	1	13
Aprendo vocabulario	1	13
TOTAL	8	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Me gusta leer	3	100
TOTAL	3	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Me gusta fantasear	3	60
Más detalles	1	20
Aprendo vocabulario	1	20
TOTAL	5	100

Ambos

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Te aportan cosas diferentes	3	75
Me gusta leer	1	25
TOTAL	4	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Me gusta leer	1	100
TOTAL	1	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Te aportan cosas diferentes	3	100
TOTAL	3	100

11) ¿Piensas que las películas y la literatura te ayudan a conocer mejor el mundo donde vives?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	78	83.8
No	15	16.2
TOTAL	93	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	41	87.23
No	6	12.77
TOTAL	47	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	37	80.43
No	9	19.57
TOTAL	46	100

NO ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
No siempre reflejan el mundo real	8	100
TOTAL	8	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
----------	0	0
TOTAL	0	0

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
No siempre reflejan el mundo real	8	100
TOTAL	8	100

SÍ ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Aprendes	43	70.4
Basadas en la vida real	14	23
Transmiten un mensaje	3	5
Divertidas	1	1.6
TOTAL	61	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Aprendes (nuevas historias)	23	92
Divertidas	1	4
Basadas en la vida real	1	4
TOTAL	25	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Aprendes cosas nuevas	20	55.56
Basadas en la vida real	13	36.11
Trasmiten un mensaje	3	8.43
TOTAL	36	100

12) ¿Te gustan las historias donde se resuelven los conflictos entre los personajes?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	73	78
No	20	22
TOTAL	**93**	**100**

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	40	83
No	8	17
TOTAL	48	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	33	73
No	12	27
TOTAL	45	100

NO ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sabes qué va a pasar	5	33.3
Me gustan los conflictos	5	33.3
Prefiero el final abierto	2	13.4
Es aburrido	2	13.4
No siempre ocurre así	1	6.6
TOTAL	15	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Me gustan los conflictos	4	50
Aburrido	4	50
TOTAL	8	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sabes qué va a pasar	5	62.50
Prefiero el final abierto	2	25
No siempre ocurre así	1	12.50
TOTAL	8	100

SÍ ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Final feliz	55	100
TOTAL	55	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Final feliz	30	100
TOTAL	30	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Prefiero que se resuelvan los problemas	25	100
TOTAL	25	100

13) ¿Te gustan que las películas y los cuentos acaben bien y ganen los buenos?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	61	65
No	33	35
TOTAL	94	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	37	77
No	11	23
TOTAL	48	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	24	52
No	22	48
TOTAL	48	100

NO ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
No siempre sucede así	17	60.8
Sabes qué va a suceder y es aburrido	11	39.2
TOTAL	28	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Aburrido	7	87.5
No siempre sucede así	1	12.5
TOTAL	8	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
No siempre sucede así	16	80
Sabes qué va a suceder	4	20
TOTAL	20	100

SÍ ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Me gustan los finales felices	52	100
TOTAL	52	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Me gustan los finales felices	18	100
TOTAL	18	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Final feliz	34	100
TOTAL	34	100

14) ¿Disfrutas dibujando a los protagonistas de cuentos y películas?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	55	59
No	39	41
TOTAL	94	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	30	63
No	18	37
TOTAL	48	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	25	54
No	21	46
TOTAL	46	100

NO ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
No me gusta dibujar	13	32
No es divertido	8	20
No lo hago bien	6	15
Con mi imaginación me basta	6	15
Pérdida de tiempo	4	10
No lo hacemos en clase	2	5
Aburrido	1	3
TOTAL	40	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
No es divertido	8	
No lo hago bien	6	
Pérdida de tiempo	4	
TOTAL		100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
No me gusta dibujar	13	59.09
Con mi imaginación me basta	6	27.27
No lo hacemos en clase	2	9.09
Aburrido	1	4.55
TOTAL	22	100

SÍ ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Divertido	30	70
Me gusta dibujar	10	24
Entretenido	1	2
Aprendes	1	2
Recuerdo mejor las películas	1	2
TOTAL	43	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Divertido	26	96.3
Aprendes	1	3.7
TOTAL	27	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Me gusta dibujar	10	62.50
Divertido	4	25
Entretenido	1	6.25
Recuerdo mejor las películas	1	6.25
TOTAL	16	100

15) ¿Serías capaz de inventar una historia mezclando un cuento con una película?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	69	74
No	25	26
TOTAL	94	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	31	65
No	17	35
TOTAL	48	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Sí	38	82.7
No	8	17.3
TOTAL	46	100

NO ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
No es fácil	15	75
No tengo imaginación	3	15
No me gusta escribirlo	1	5
Aburrido	1	5
TOTAL	20	100

PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Difícil	13	93
Aburrido	1	7
TOTAL	14	100

SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
No tengo imaginación	3	50
No es fácil	2	33.33
No me gusta escribirlo	1	16.67
TOTAL	6	100

SÍ ¿Por qué?

PRIMARIA Y SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Más emocionante y divertido	20	50
Tengo mucha imaginación	13	32.5
Es fácil	3	7.5
Nos ayudan	2	5
Me gusta imaginar	1	2.5
Me gusta ser el protagonista	1	2.5
TOTAL	40	100

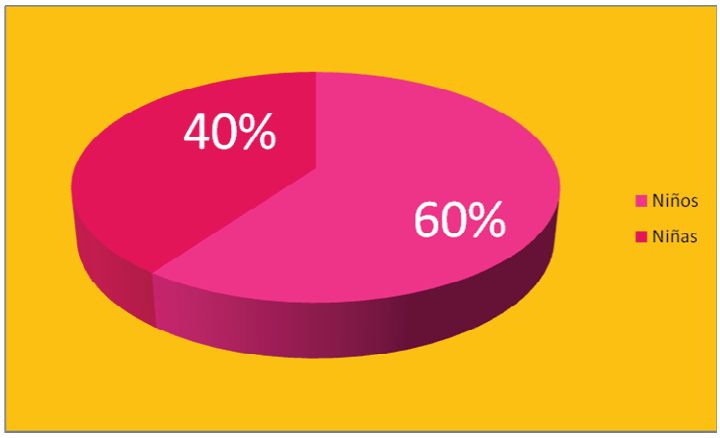
PRIMARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Me divierto inventando	15	71
Es fácil	3	14
Nos ayudan	2	10
Me gusta ser el protagonista	1	5
TOTAL	22	100

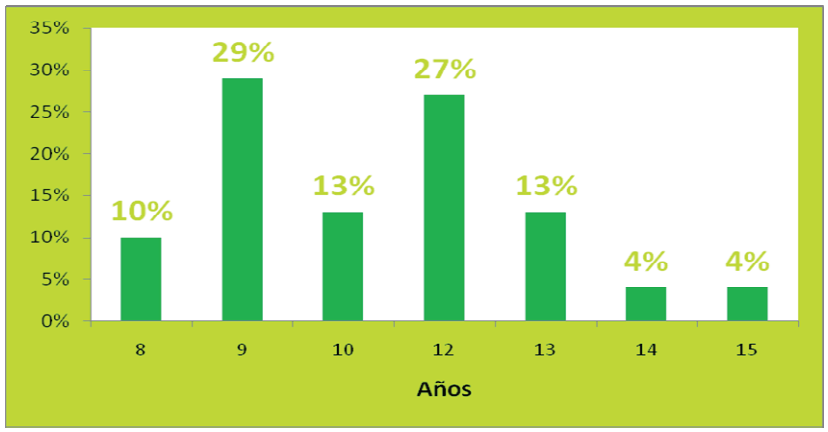
SECUNDARIA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Tengo mucha imaginación	13	68.4
Más emocionante y divertido	5	26.3
Me gusta imaginar	1	5.3
TOTAL	19	100

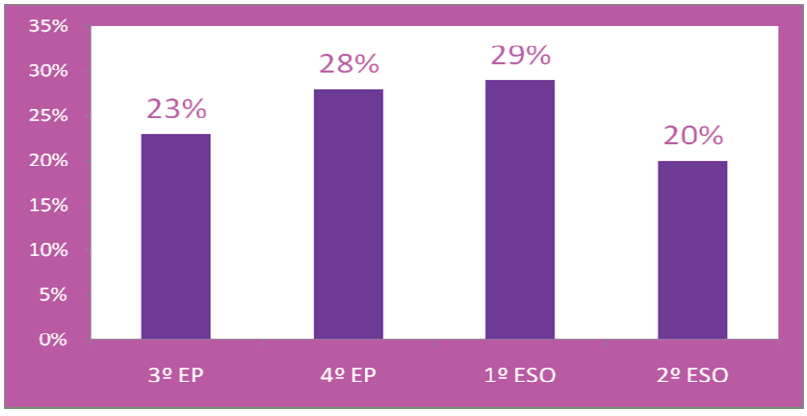
GRÁFICAS

Curso, sexo y edad

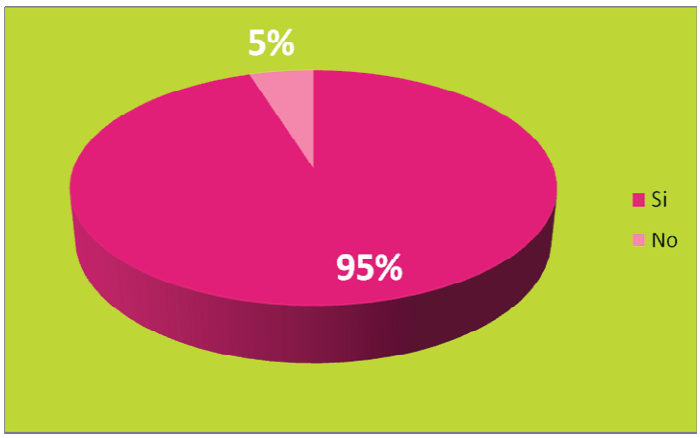
.



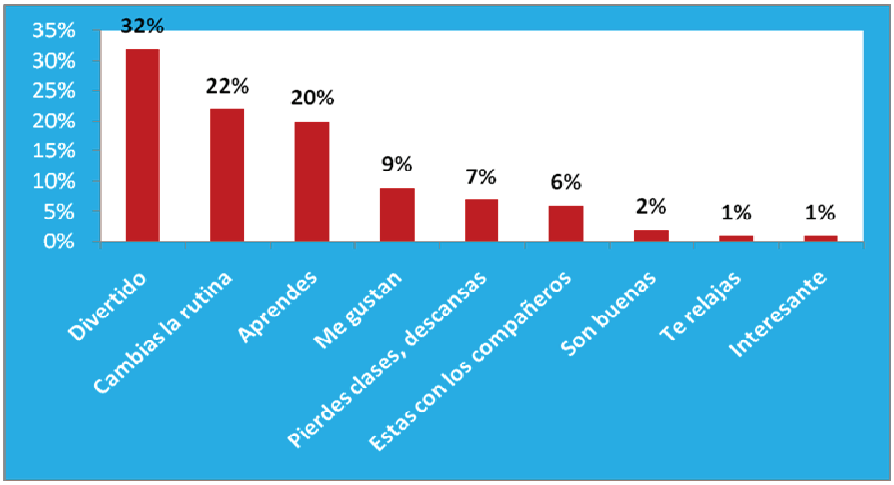


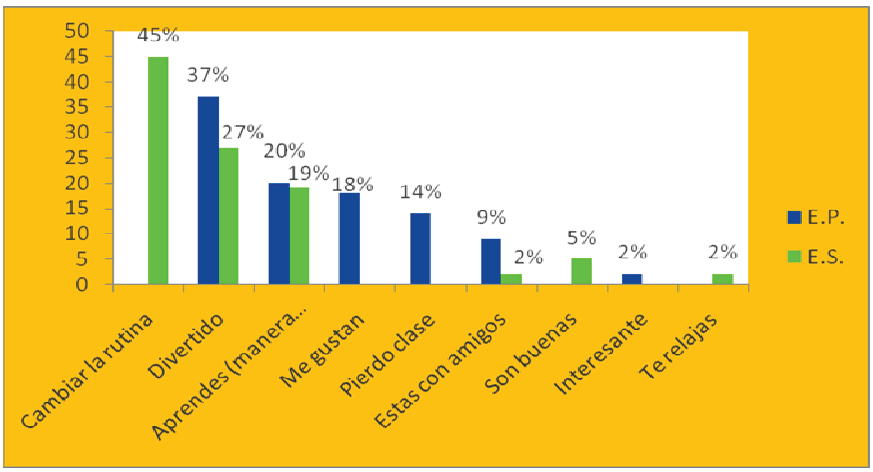


1) ¿Te gusta ver películas en la escuela / el Instituto?

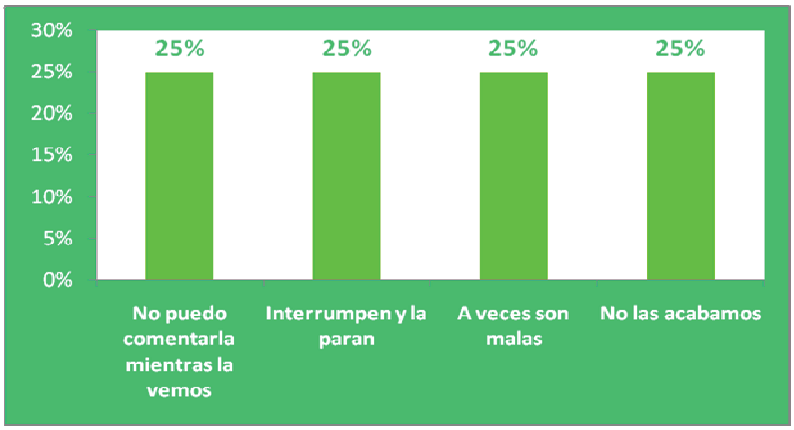


SÍ, ¿Por qué?

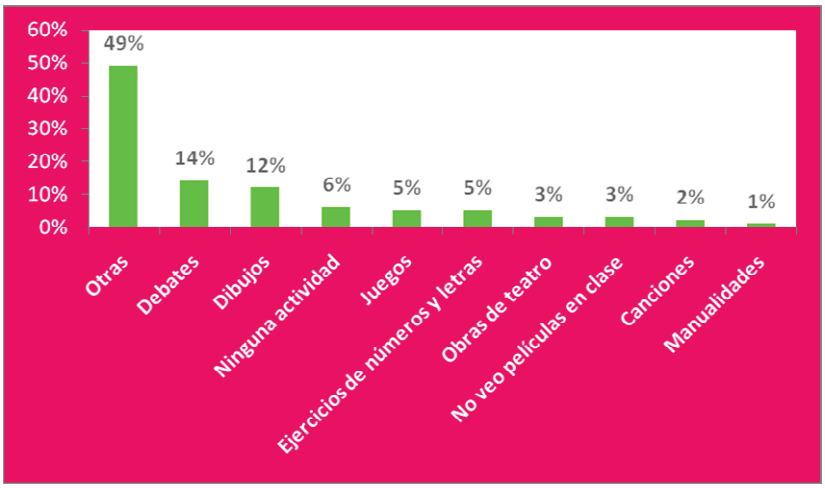


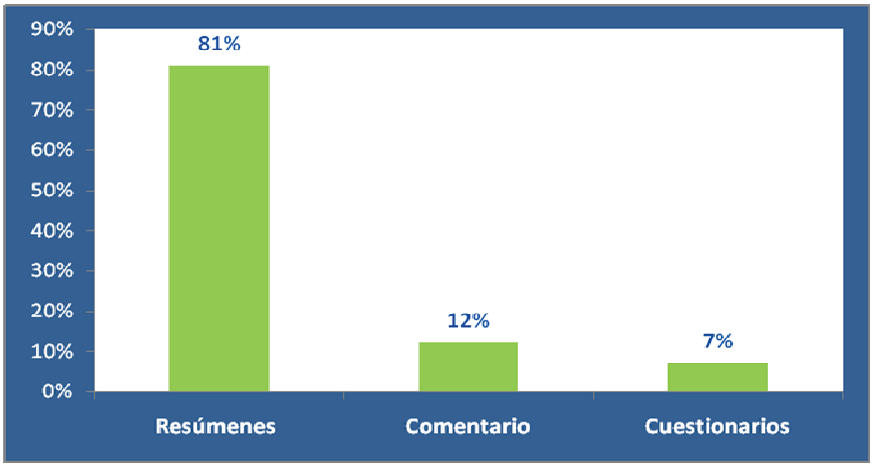


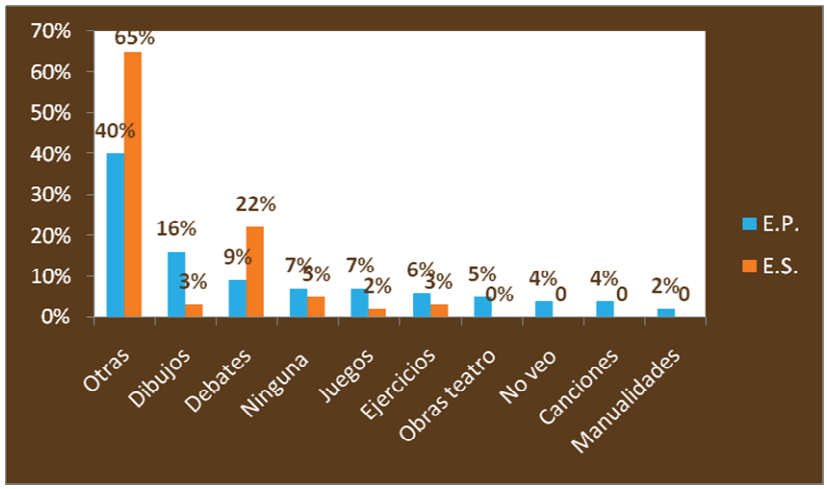
NO, ¿Por qué?



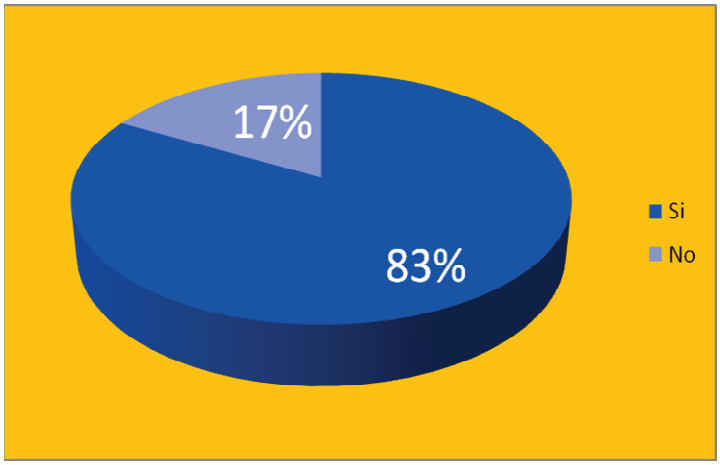
2) Cuando veis una película en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien:

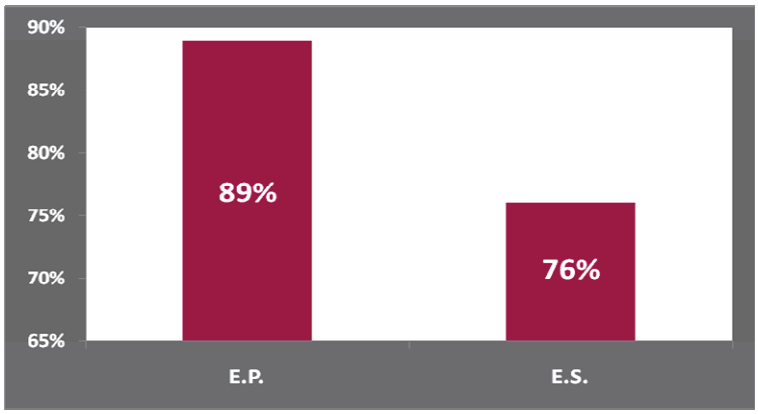


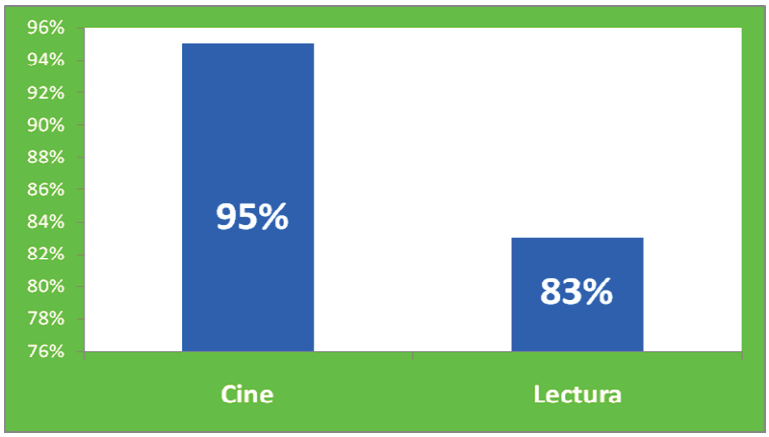




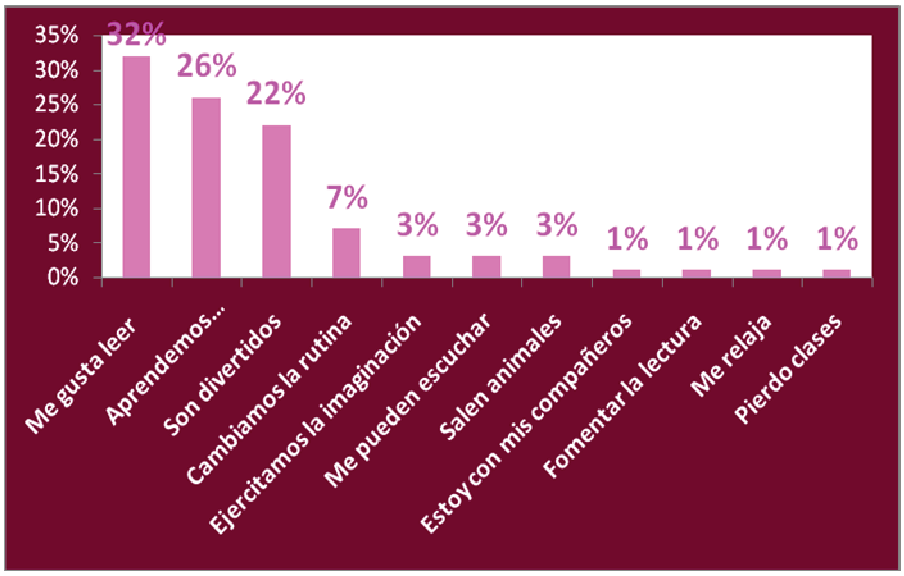
3) ¿Te gusta leer cuentos en la escuela/el Instituto?

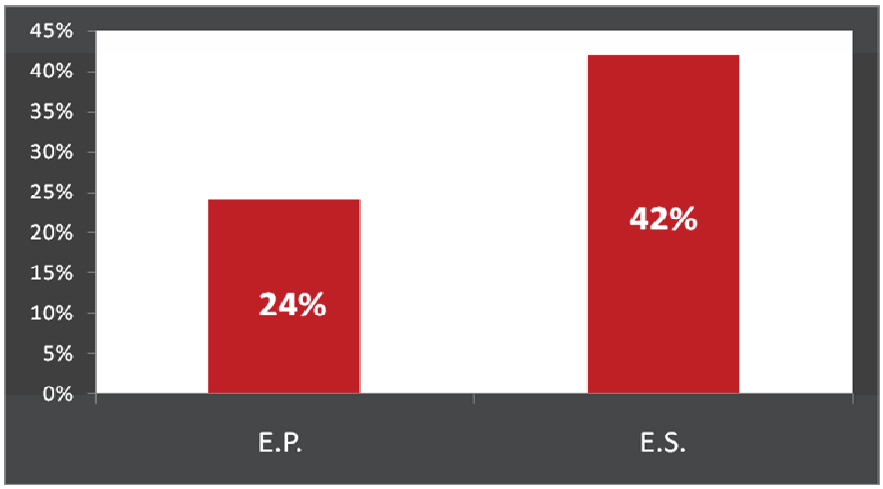




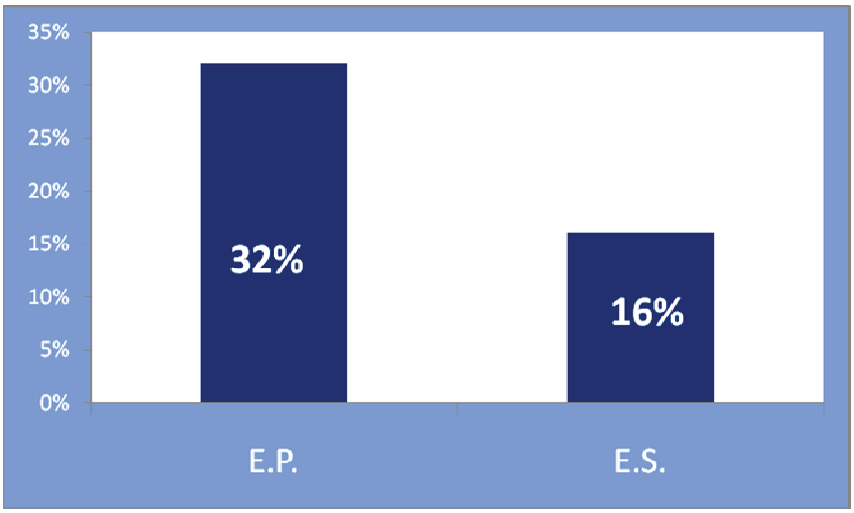

96%
94%
92%
90%
88%
86%
84%
82%
80%
78%
76%
95%
83%
Cine
Lectura

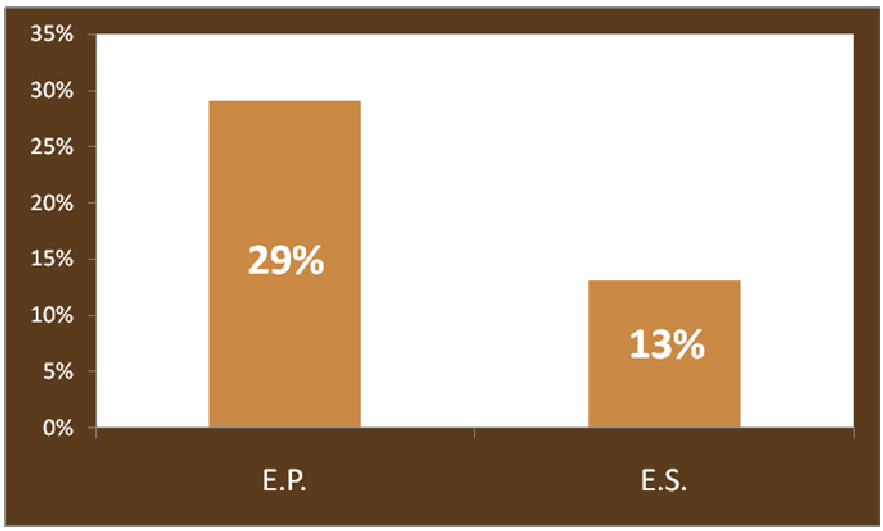
SÍ, ¿Por qué?

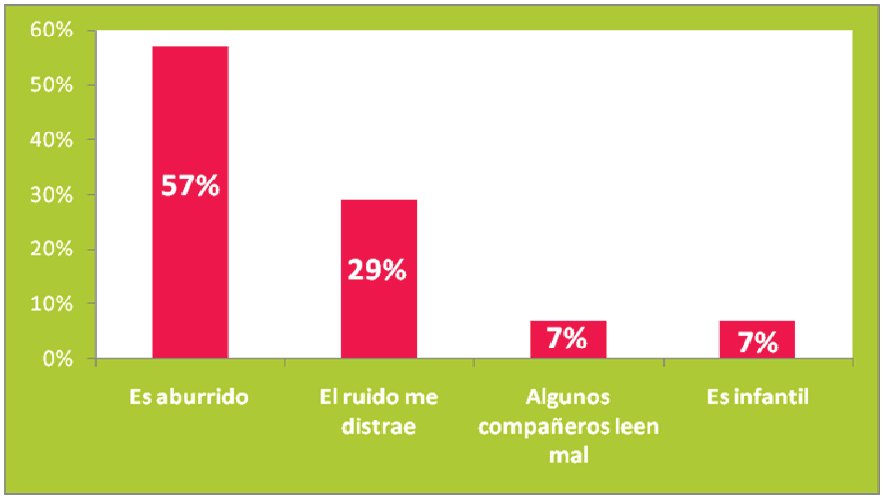

35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
32%
26%
22%
7%
3%
3%
3%
1%
1%
1%
1%
Me gusta leer
Aprendemos...
Son divertidos
Cambiamos la rutina
Ejercitamos la imaginación
Me pueden escuchar
Salen animales
Estoy con mis compañeros
Fomentar la lectura
Me relaja
Pierdo clases


45%
40%
35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
24%
42%
E.P.
E.S.

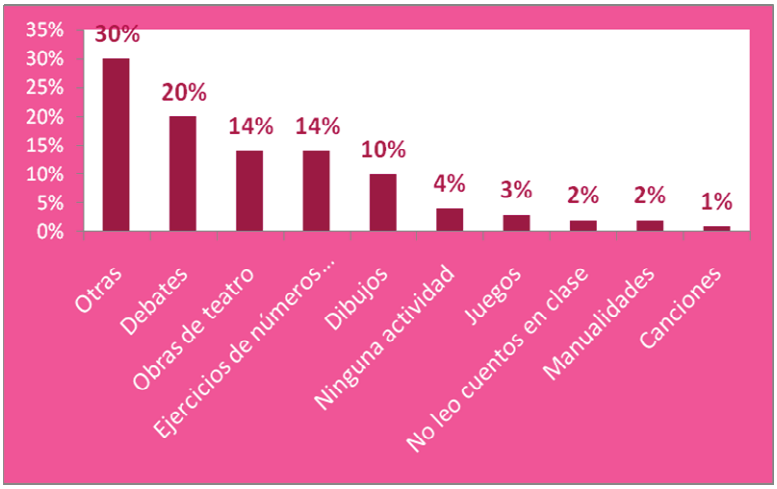
NO, ¿Por qué?

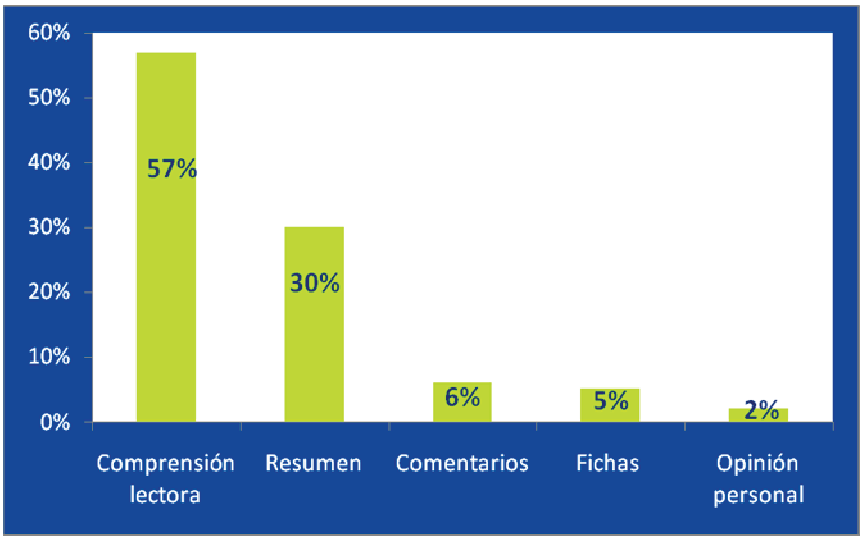

35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
32%
16%
E.P.
E.S.

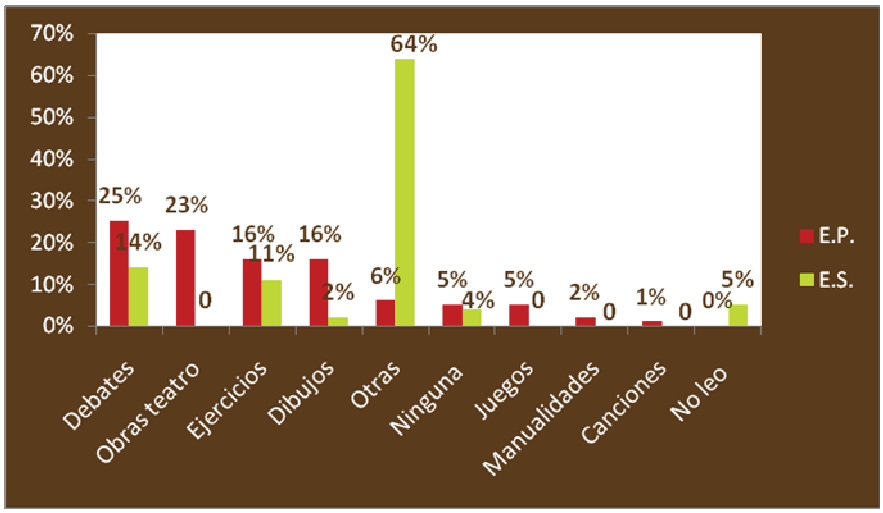

35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
29%
13%
E.P.
E.S.

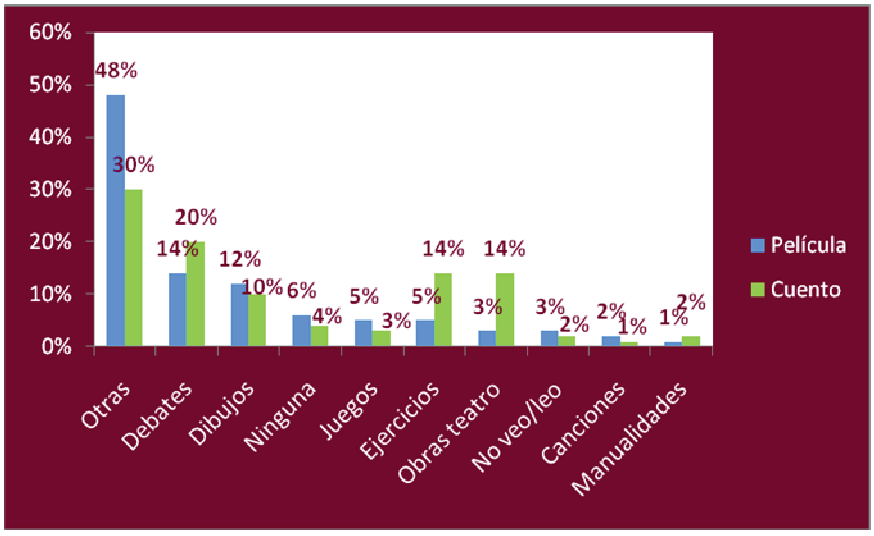

60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
57%
29%
7%
7%
Es aburrido
El ruido me distrae
Algunos compañeros leen mal
Es infantil

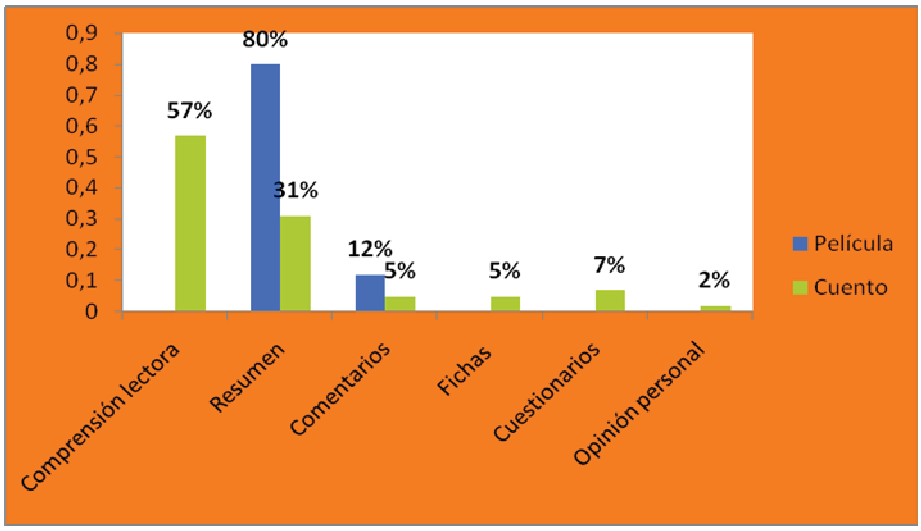
4) Cuando leéis un cuento en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien.



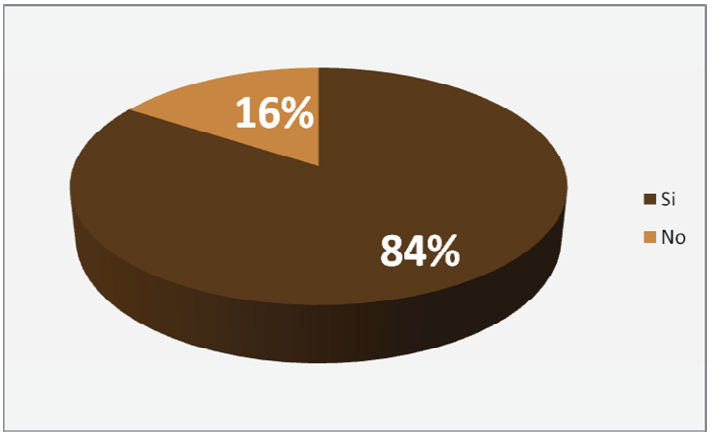


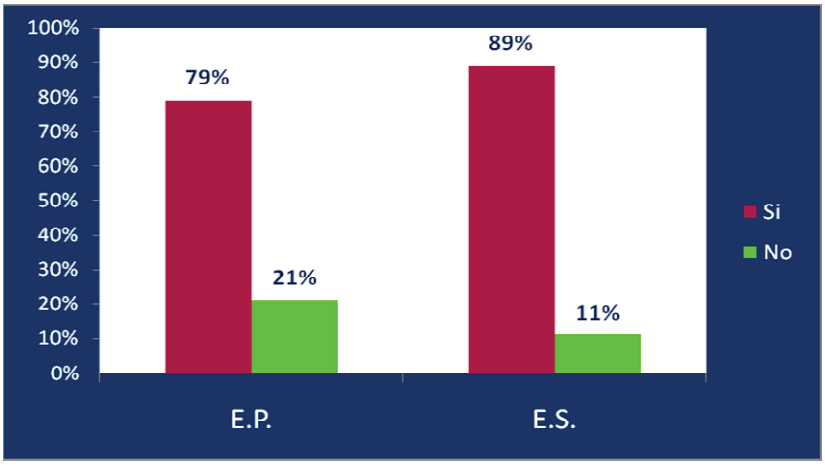




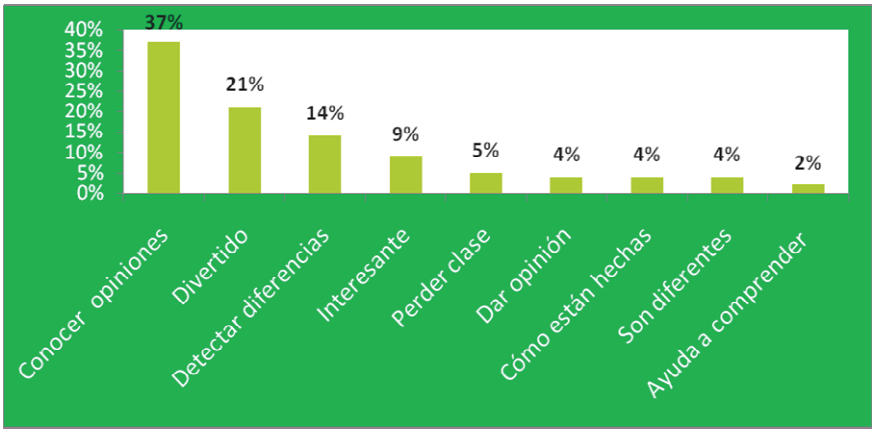


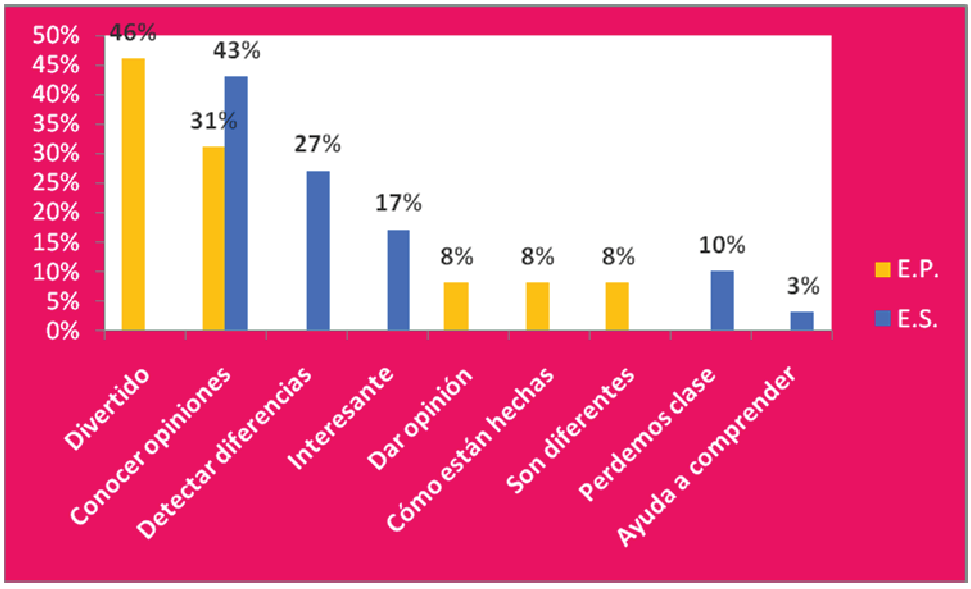
5) ¿Te gustaría comentar con tus compañeros en qué se parecen una película vista en clase y un cuento leído en clase que guarden relaciones ocultas?



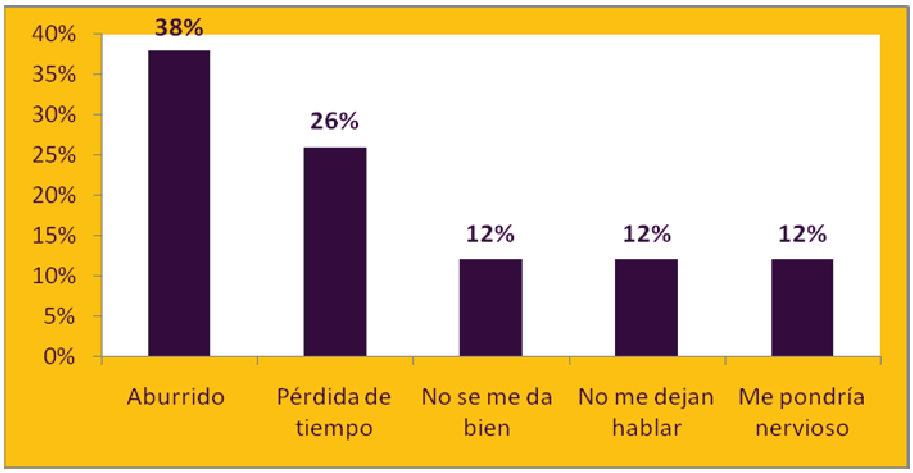

100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
79%
21%
89%
11%
E.P.
E.S.
Si
No

SÍ, ¿Por qué?

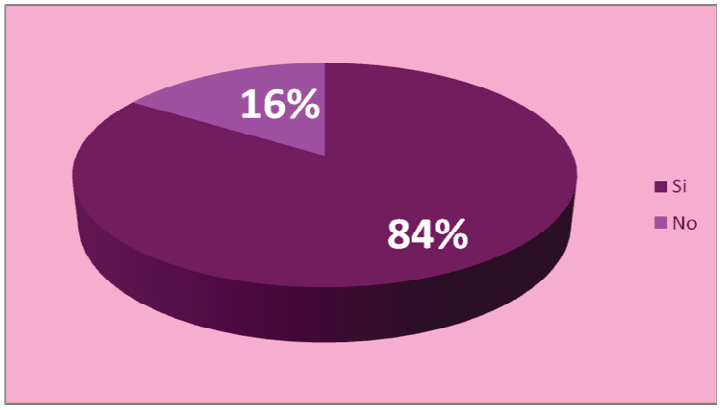

40%
35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
37%
21%
14%
9%
5%
4%
4%
4%
2%
Conocer opiniones
Divertido
Detectar diferencias
Interesante
Perder clase
Dar opinión
Cómo están hechas
Son diferentes
Ayuda a comprender


50%
45%
40%
35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
46%
31%
43%
27%
17%
8%
8%
8%
10%
3%
Divertido
Conocer opiniones
Detectar diferencias
Interesante
Dar opinión
Cómo están hechas
Son diferentes
Perdemos clase
Ayuda a comprender
E.P.
E.S.

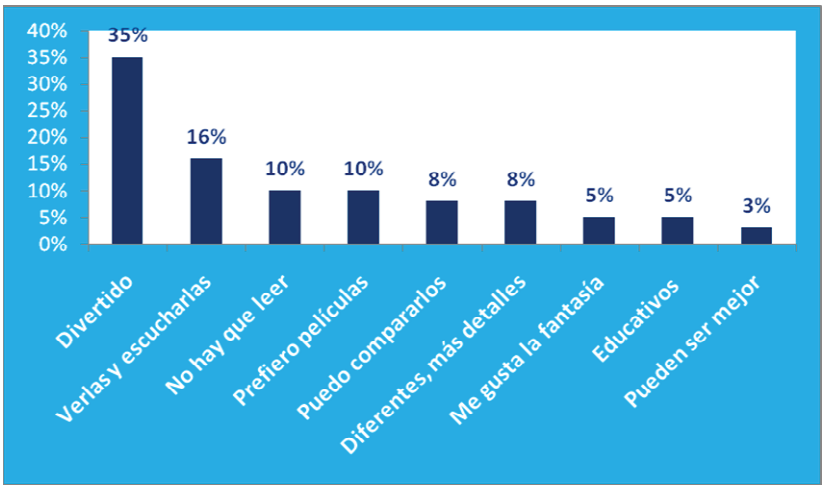
NO, ¿Por qué?

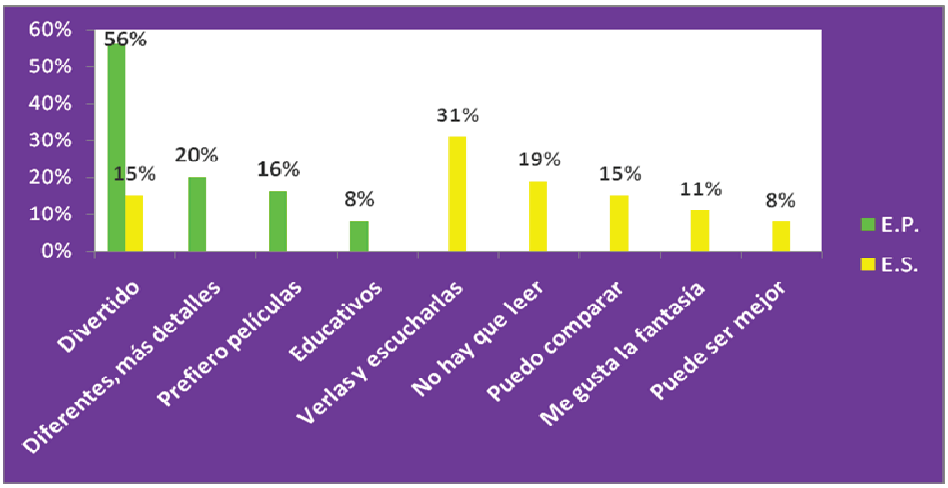


6) ¿Te gustan las películas basadas en cuentos?

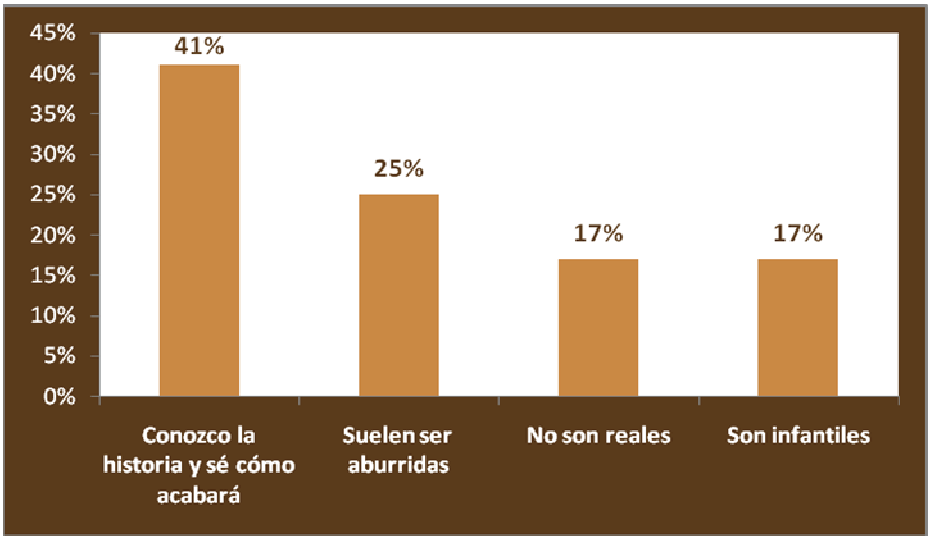


SÍ, ¿Por qué?

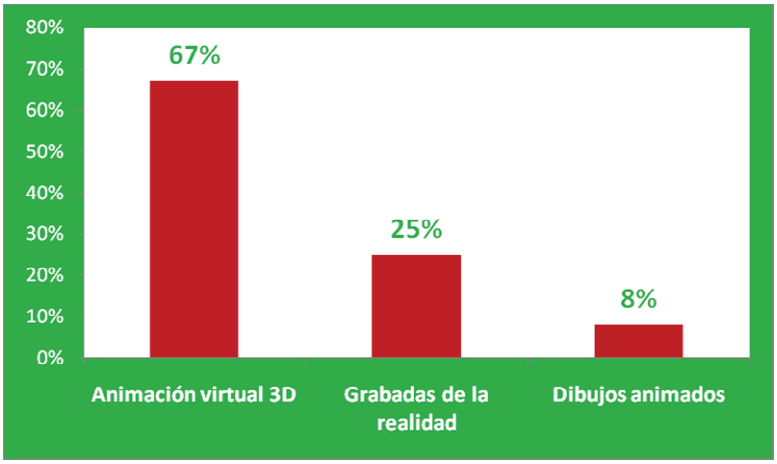


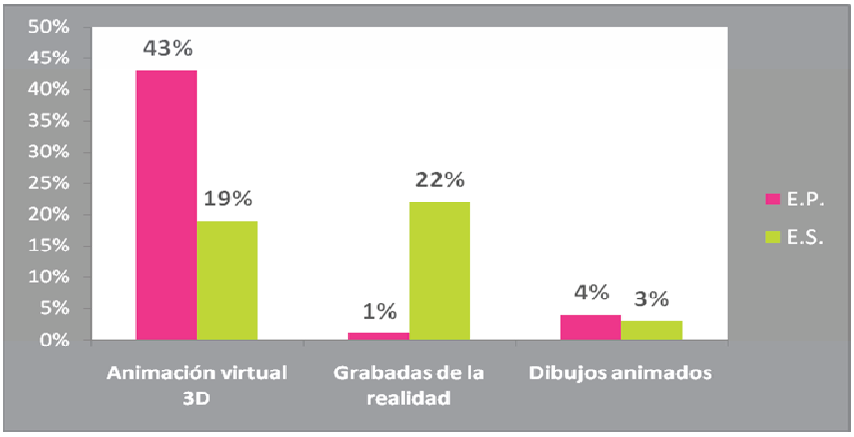


NO, ¿Por qué?

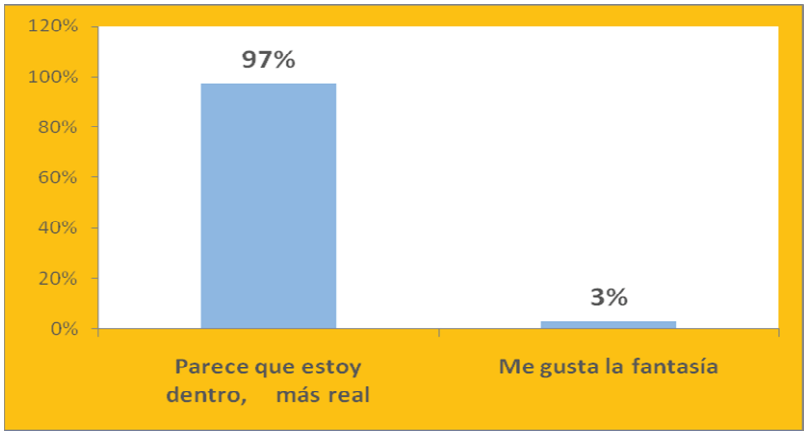


7) ¿Qué tipo de películas son tus preferidas? ¿Por qué? (Marcar sólo una opción)

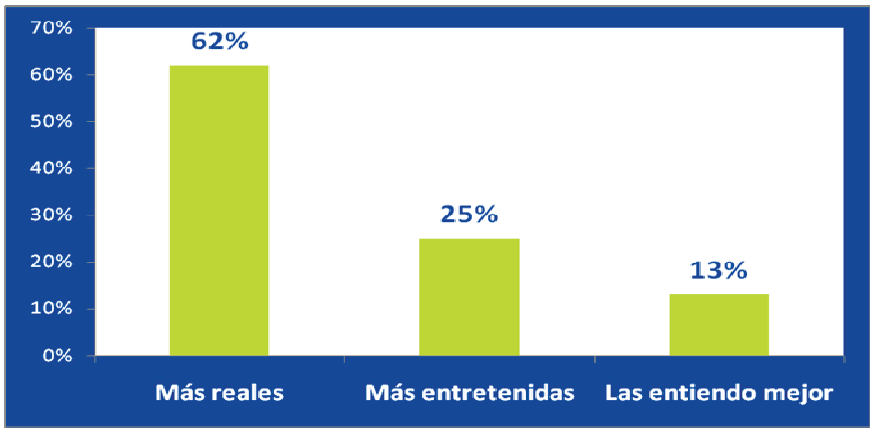




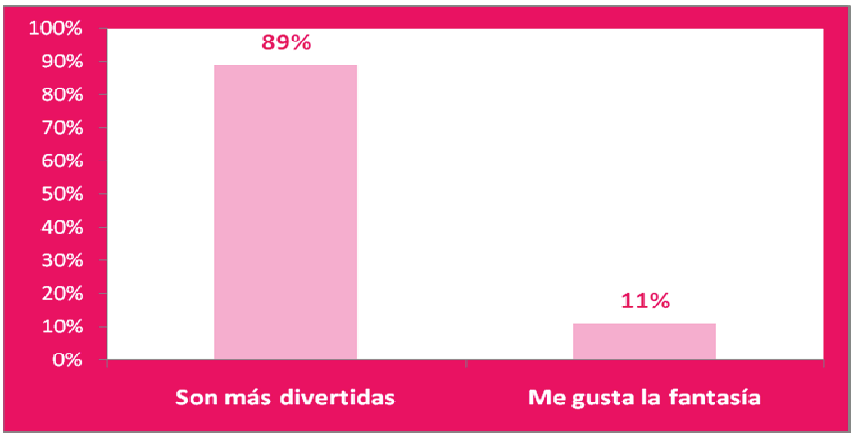
Razones para la opción "Animación virtual 3D":



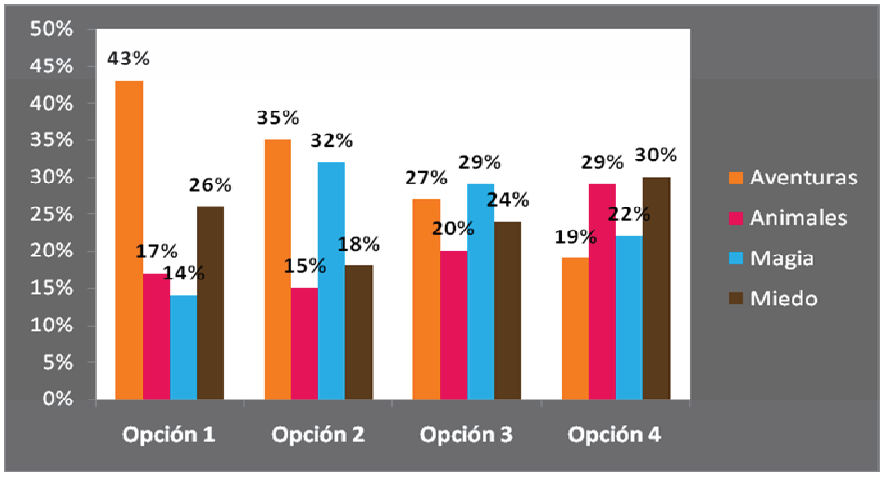
Razones para la opción "Grabadas de la realidad":



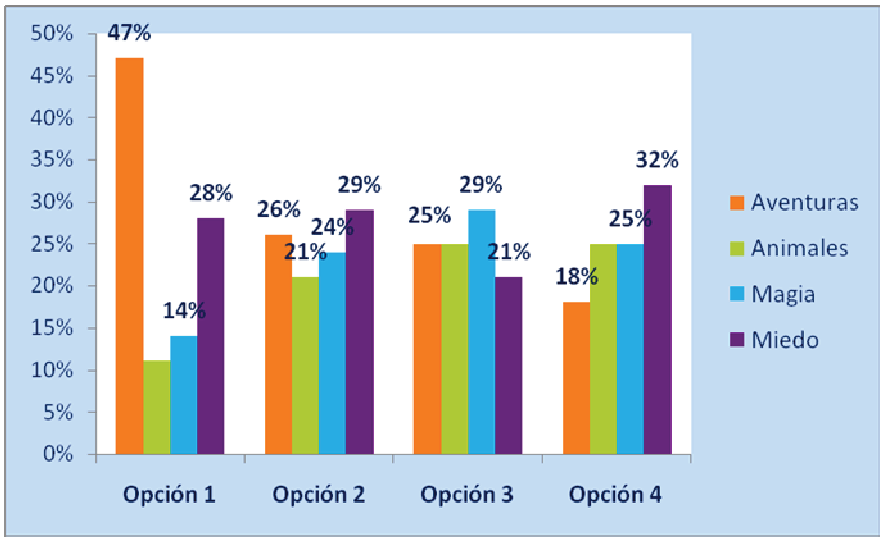
Razones para la opción "Dibujos animados":



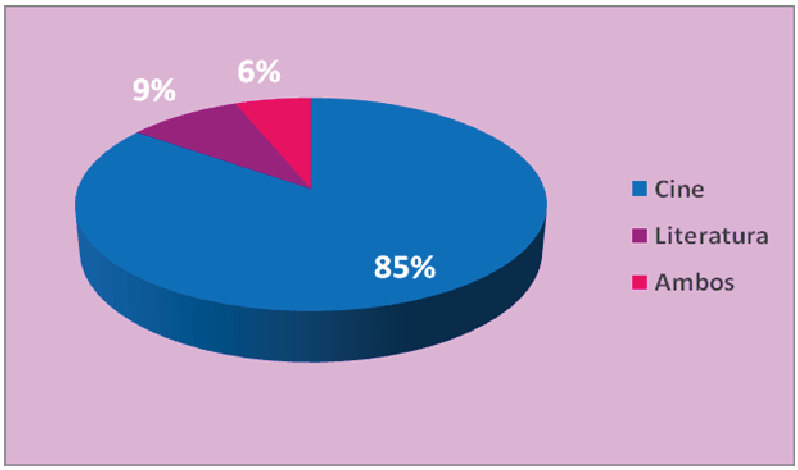
8) ¿Qué tipo de historias te gusta ver en cine? (Numerar por orden de preferencia)

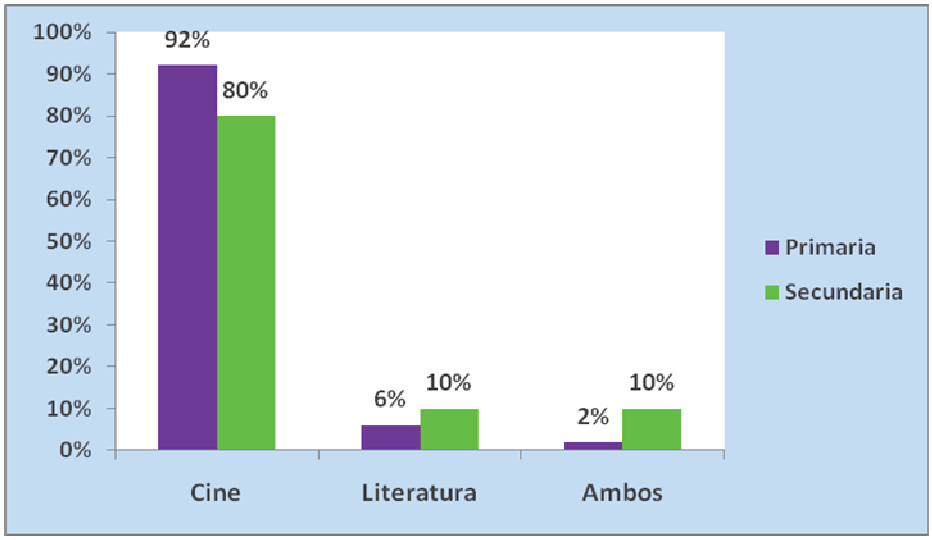


9) ¿Qué tipo de historias te gusta leer en los cuentos? (Numerar por orden de preferencia)

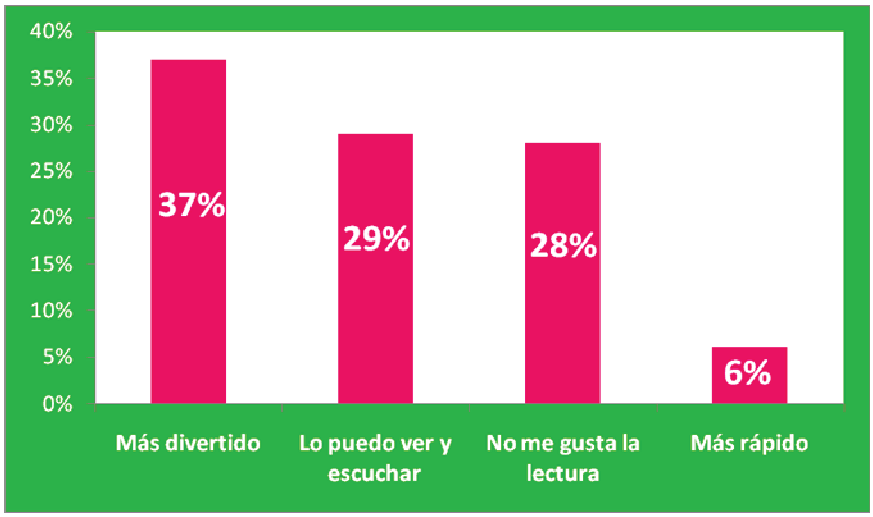


10) ¿Qué prefieres, el cine o la literatura? ¿Por qué?

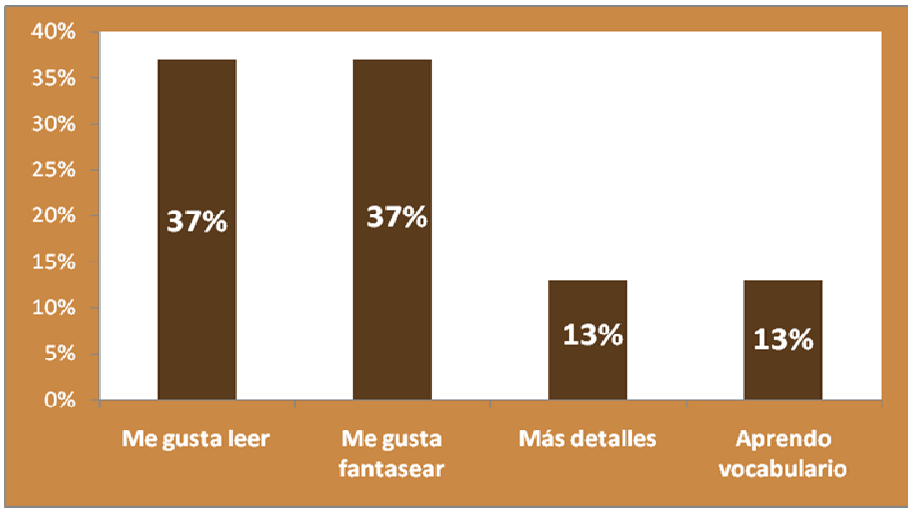




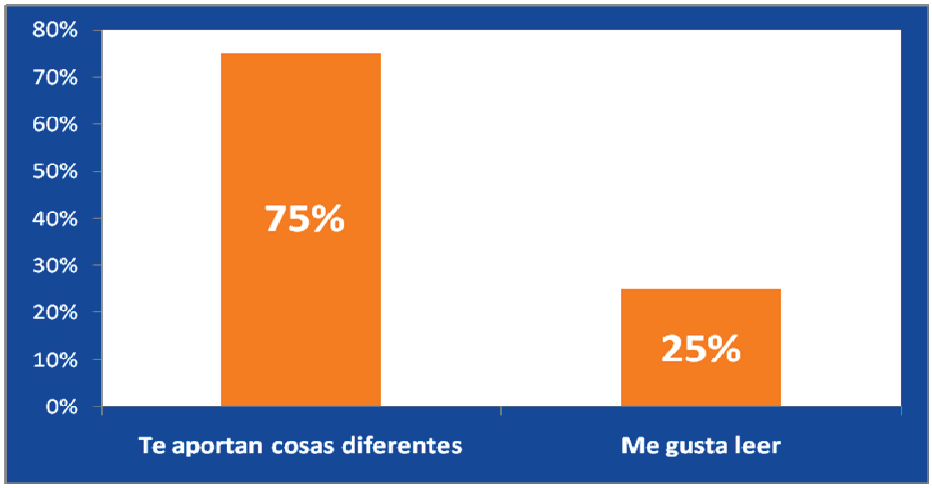
Razones para la opción "Cine":



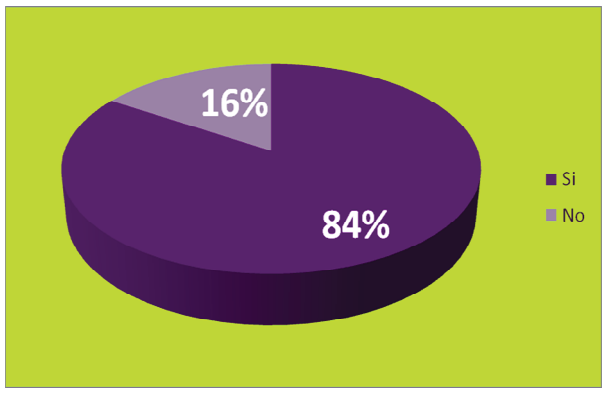
Razones para la opción "Literatura":



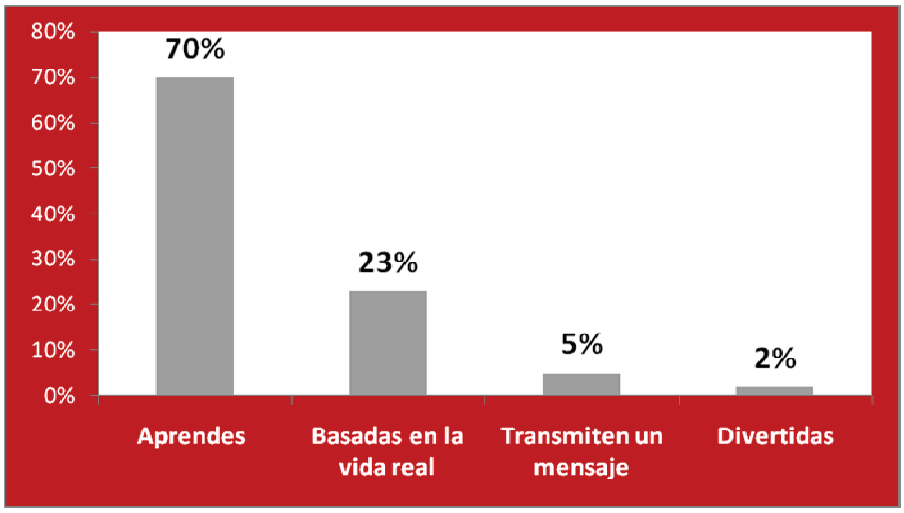
Razones para la opción "Ambos":



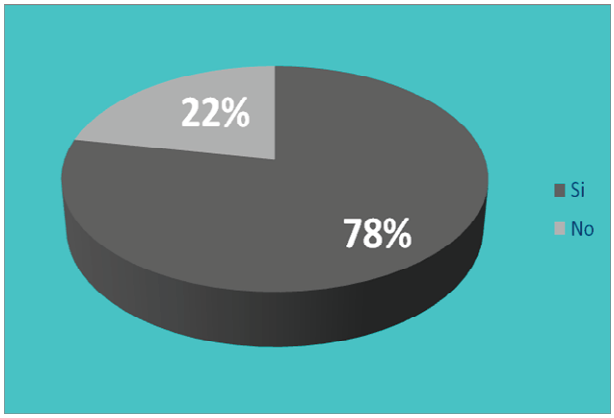
11) ¿Piensas que las películas y la literatura te ayudan a conocer mejor el mundo donde vives?

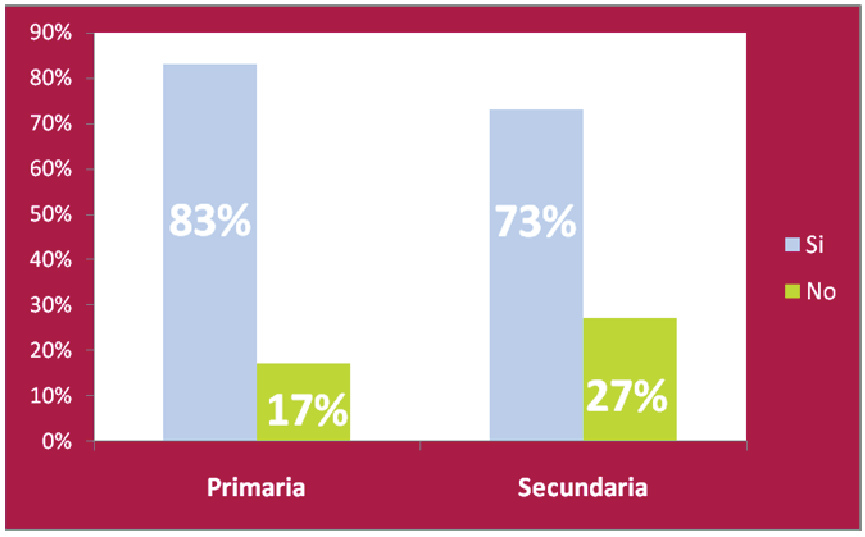


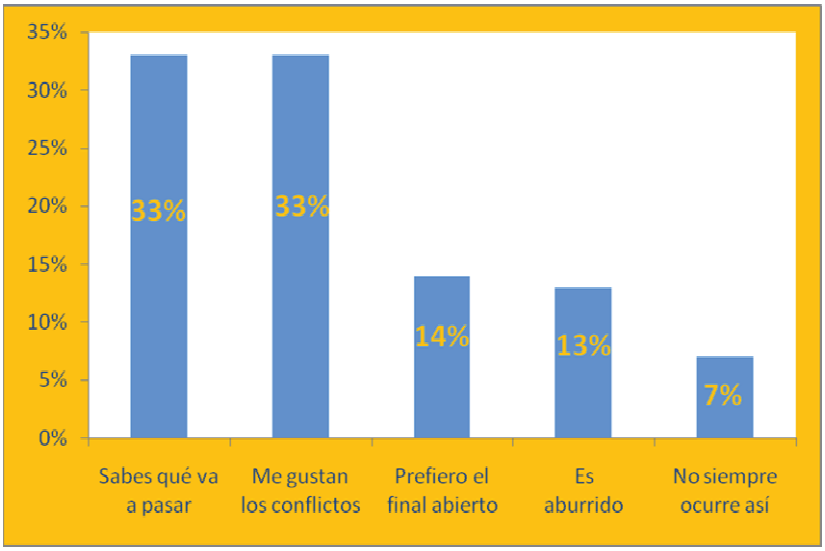
SÍ ¿Por qué?



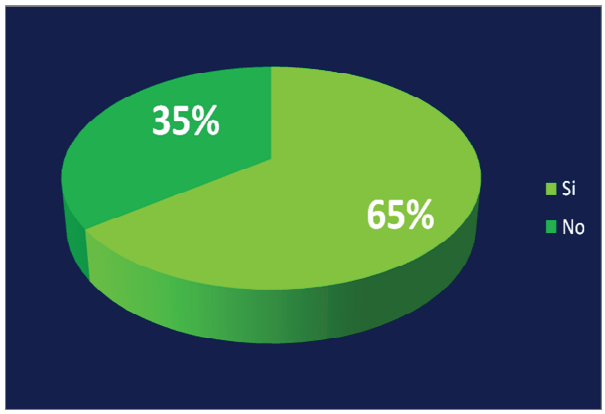
12) ¿Te gustan las historias donde se resuelven bien los conflictos entre los personajes?

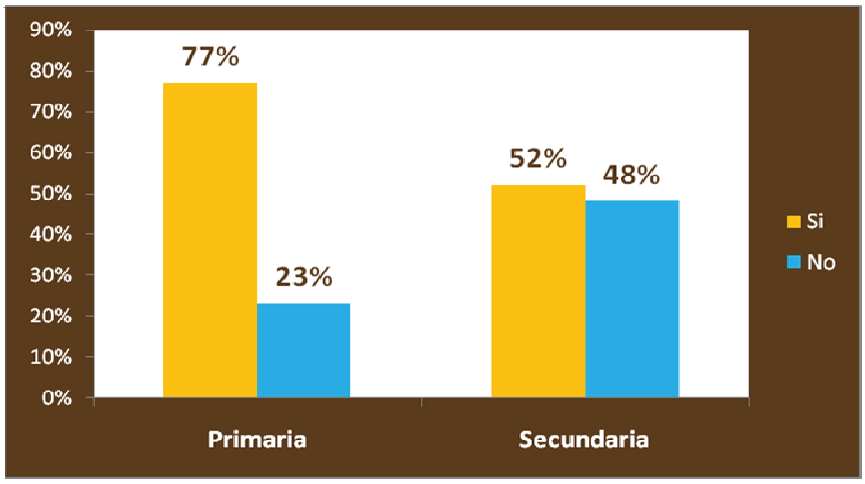


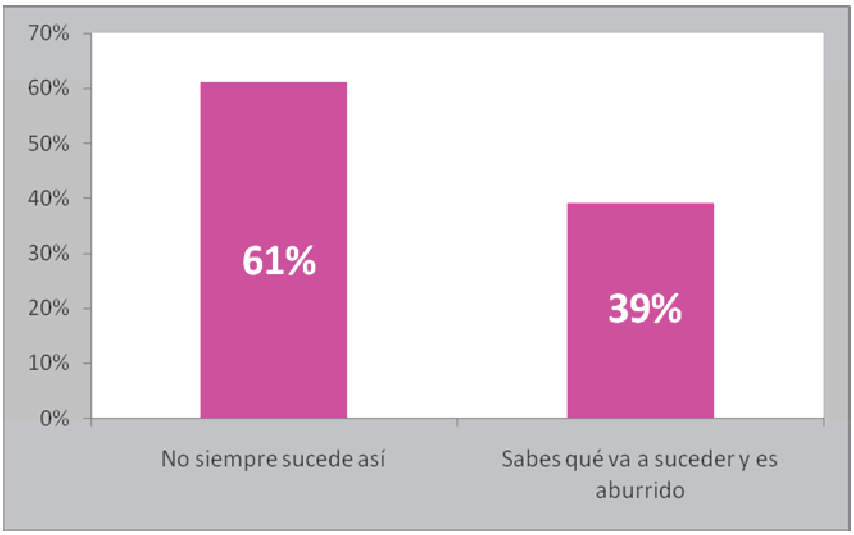




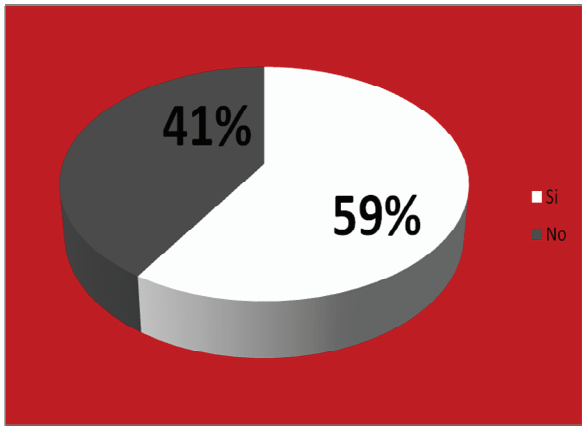
13) ¿Te gusta que las películas y los cuentos acaben bien y ganen los buenos?



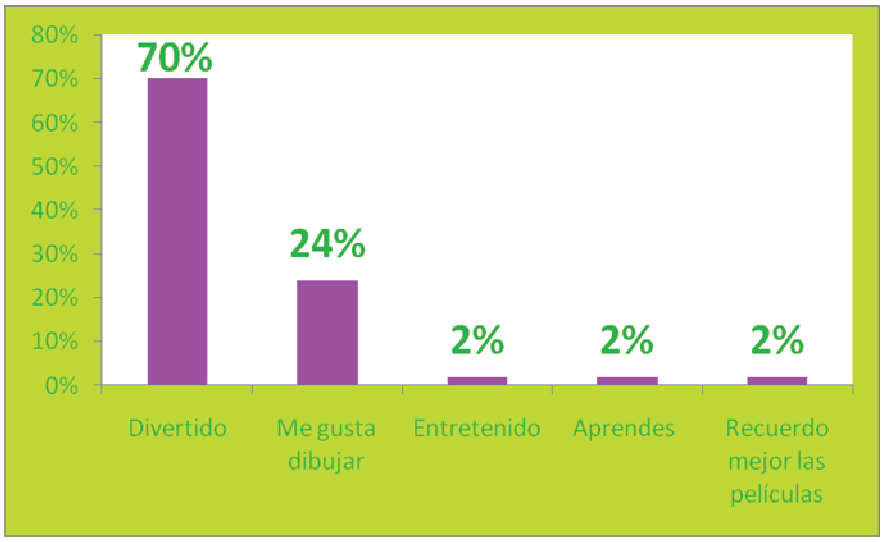




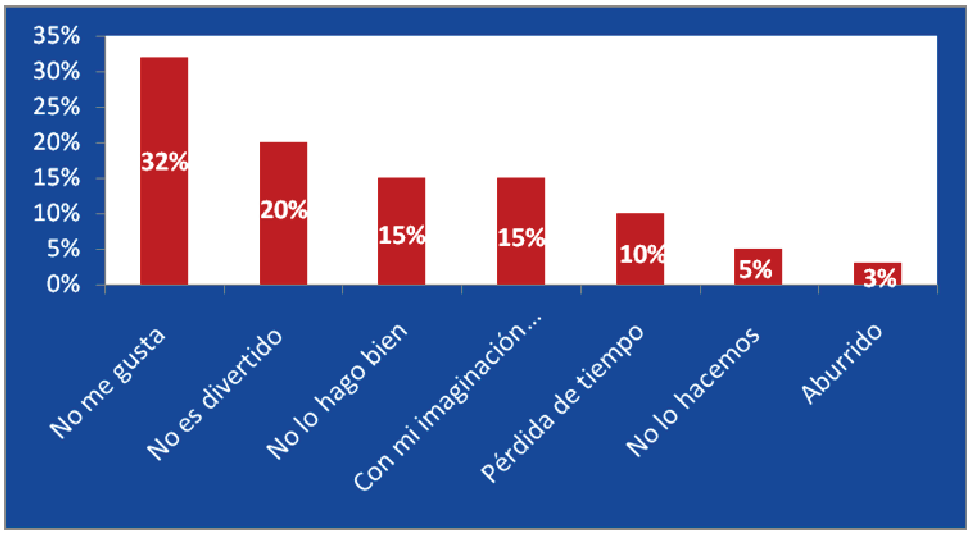
14) ¿Disfrutas dibujando a los protagonistas de cuentos y películas?



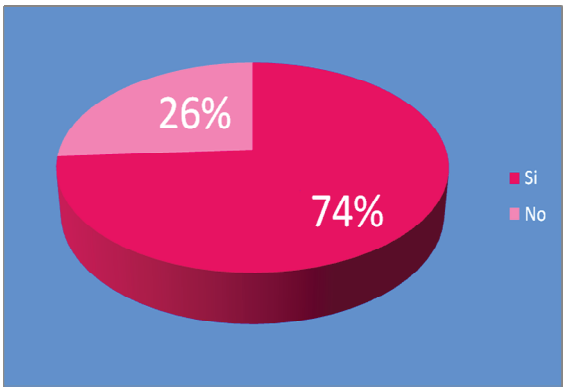
SÍ ¿Por qué?

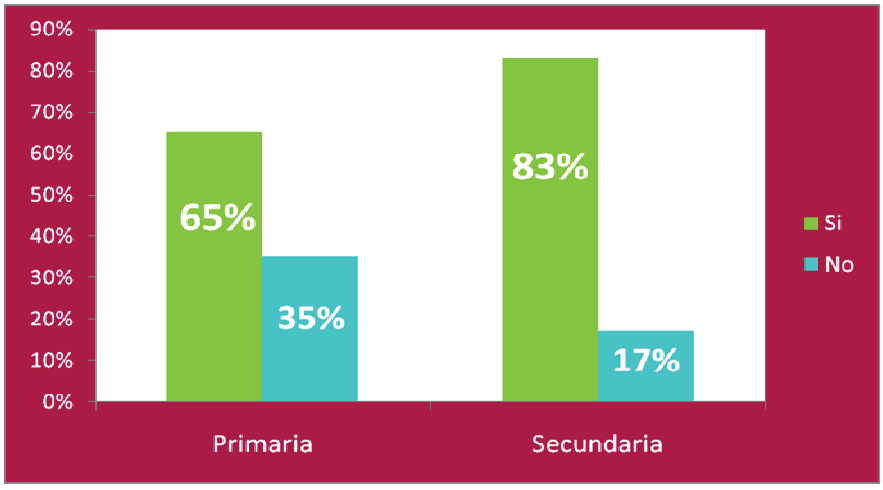


NO, ¿Por qué?

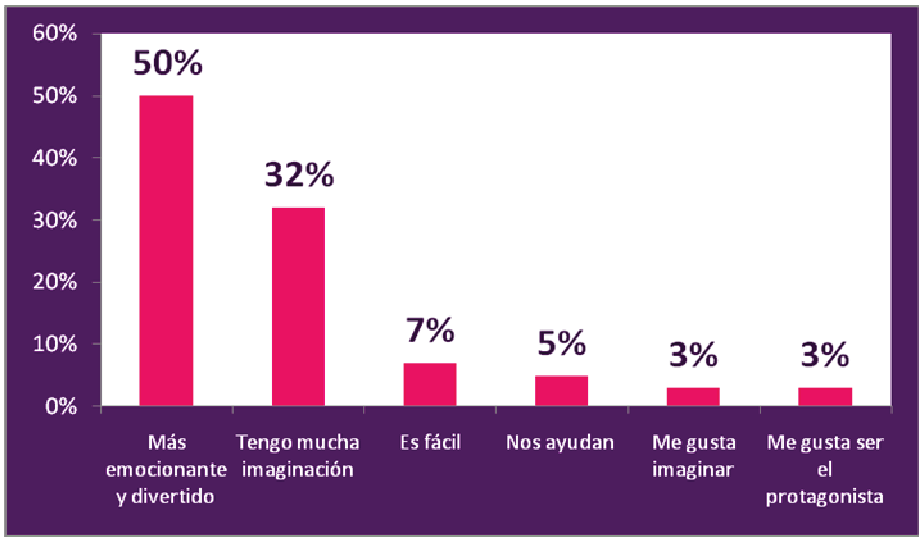


15) ¿Serías capaz de inventar una historia mezclando un cuento con una película?

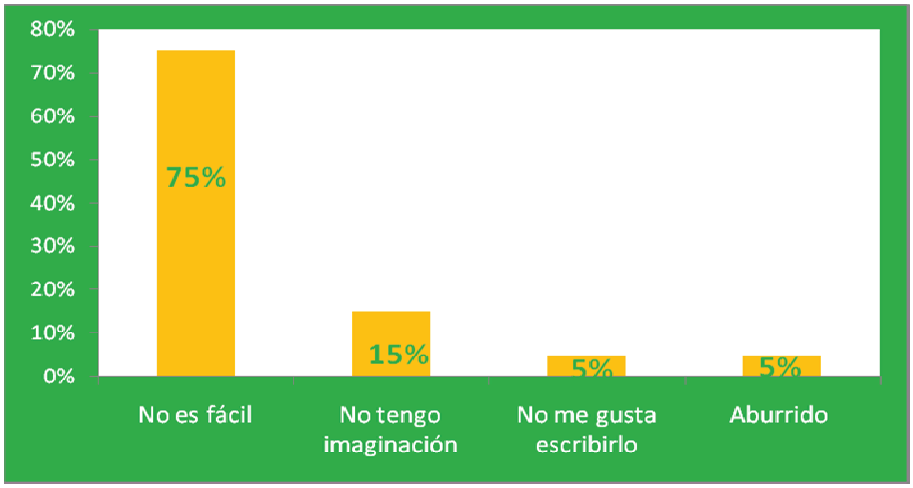


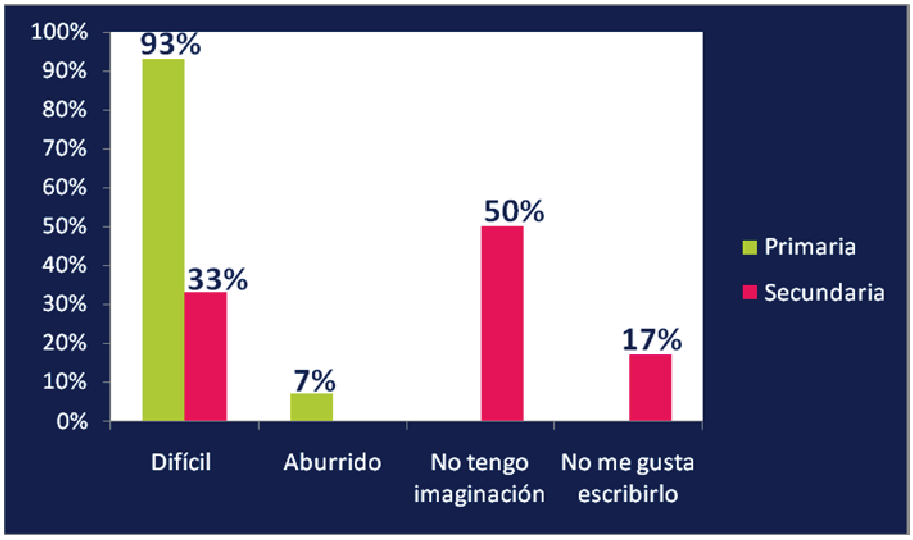


SÍ ¿Por qué?



NO, ¿Por qué?





ANEXO 2.4. CUESTIONARIO FINAL PARA EL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE ESO: AUTOEVALUACIÓN

NOMBRE_____APELLIDOS_____

Marca con una cruz una de las tres opciones para estas 40 preguntas:

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
1. He disfrutado participando en foros respetuosamente y dando a conocer allí mis opiniones, gustos y experiencias			
2. He analizado y comparado textos con sentido crítico			
3. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura			
4. He utilizado operaciones matemáticas básicas (contar elementos).			
5. He utilizado operaciones matemáticas básicas para resolver problemas.			
6. He usado enumeraciones ordenadas para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.			
7. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.			
8. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.			
9. He identificado problemas sociales y medioambientales.			
10. He reflexionado sobre el consumo racional para la salud.			
11. He buscado, obtenido, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.			

12. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).			
13. He utilizado la tecnología como instrumento de trabajo intelectual.			
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).			
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.			
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.			
17. He generado producciones creativas y responsables.			
18. He seleccionado y valorado las innovaciones tecnológicas.			
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.			
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.			
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).			
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.			
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.			
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).			
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.			
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.			
27. He disfrutado del patrimonio cultural			

28. He contribuido a la vida cultural de mi IES			
29. He sentido motivación por el aprendizaje.			
30. Me he concentrado para resolver paso a paso la gran tarea.			
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso de la tarea.			
32. He aceptado los propios errores para superarme.			
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.			
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.			
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.			
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.			
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.			
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación.			
39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.			
40. Me siento responsable de mi obra.			

ANEXO 2.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO FINAL PARA EL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE ESO: AUTOEVALUACIÓN

1º ESO	2º ESO
58 %	42 %

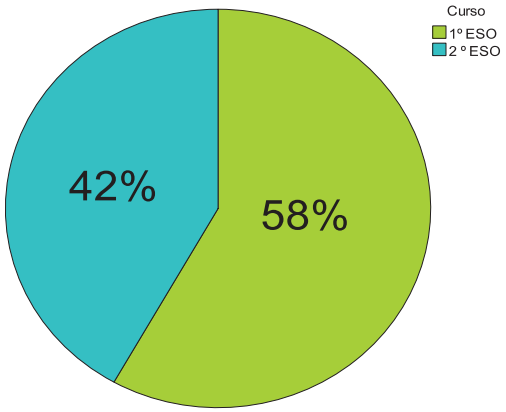
Alumnos	Alumnas
60 %	40 %

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
1. He disfrutado participando en foros respetuosamente y dando a conocer allí mis opiniones, gustos y experiencias	95 %	5 %	0 %
2. He analizado y comparado textos con sentido crítico	72 %	28 %	0 %
3. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura	72 %	26 %	2 %
4. He utilizado operaciones matemáticas básicas (contar elementos).	33 %	56 %	12 %
5. He utilizado operaciones matemáticas básicas para resolver problemas.	8 %	76 %	16 %
6. He usado enumeraciones ordenadas para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.	60 %	35 %	5 %
7. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.	93 %	5 %	2 %
8. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.	74 %	26 %	0 %
9. He identificado problemas sociales y medioambientales.	81 %	16 %	2 %

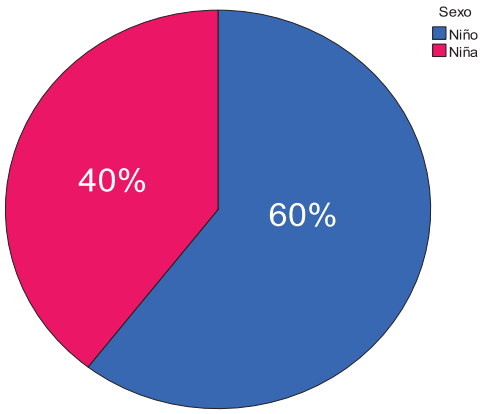
10. He reflexionado sobre el consumo racional para la salud.	84 %	12 %	5 %
11. He buscado, obtenido, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.	79 %	21 %	0 %
12. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).	74 %	19 %	7 %
13. He utilizado la tecnología como instrumento de trabajo intelectual.	72 %	21 %	7 %
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).	86 %	9 %	5 %
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.	79 %	21 %	0 %
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.	65 %	35 %	0 %
17. He generado producciones creativas y responsables.	79 %	19 %	2 %
18. He seleccionado y valorado las innovaciones tecnológicas.	72 %	21 %	7 %
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.	65 %	33 %	2 %
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.	74 %	26 %	0 %
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).	91 %	5 %	5 %
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.	88 %	12 %	0 %
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	74 %	26 %	0 %
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).	79%	19%	2%
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.	91 %	9 %	0 %

26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.	72 %	28 %	0 %
27. He disfrutado del patrimonio cultural	67 %	30 %	2 %
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES	72 %	21 %	7 %
29. He sentido motivación por el aprendizaje.	81 %	19 %	0 %
30. Me he concentrado para resolver paso a paso la gran tarea.	84 %	16 %	0 %
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso de la tarea.	86 %	12 %	2 %
32. He aceptado los propios errores para superarme.	74 %	21 %	5 %
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.	79 %	29 %	2 %
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.	70 %	28 %	2 %
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.	88 %	9 %	2 %
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	88 %	12 %	0 %
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.	81 %	19 %	0 %
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación.	88 %	12 %	0 %
39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.	70 %	21 %	9 %
40. Me siento responsable de mi obra.	81 %	16 %	2 %

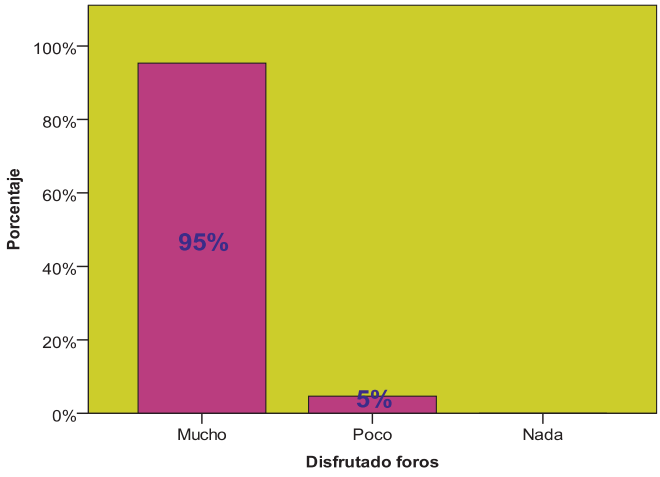
Curso:



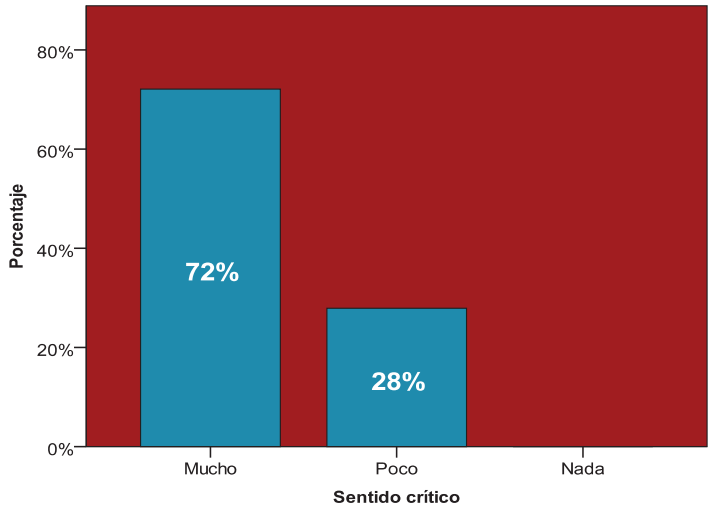
Sexo:



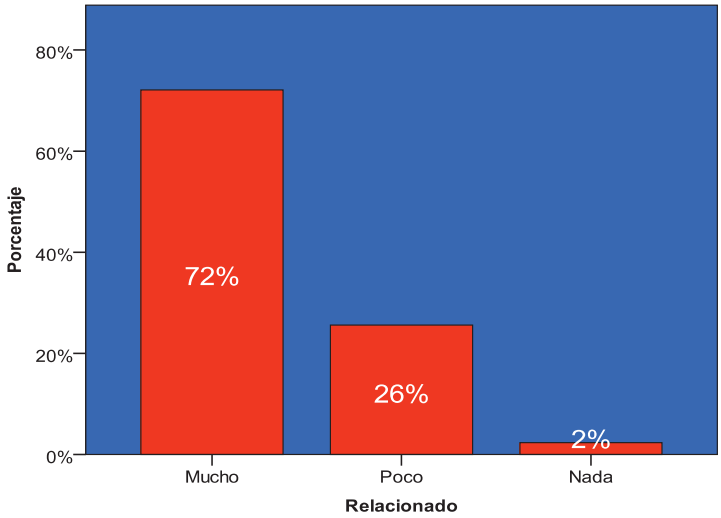
1. He disfrutado participando en foros respetuosamente y dando a conocer allí mis opiniones, gustos y experiencias.



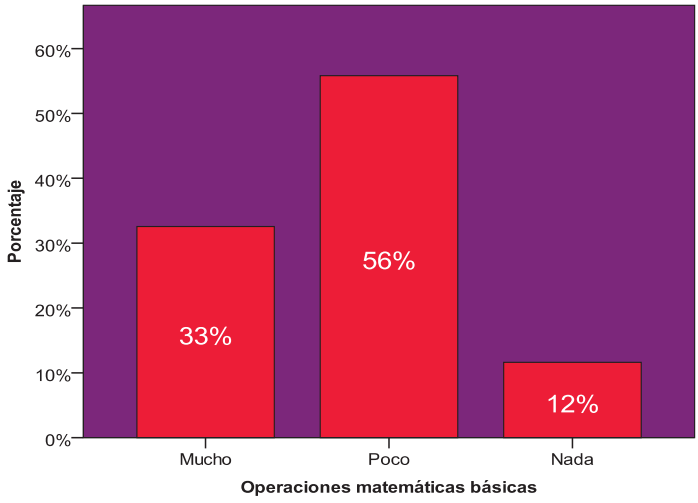
2. He analizado y comparado textos con sentido crítico.



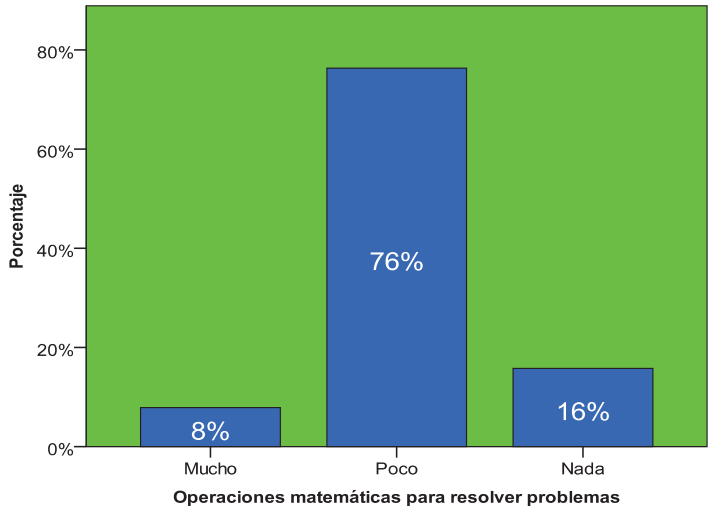
3. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura.



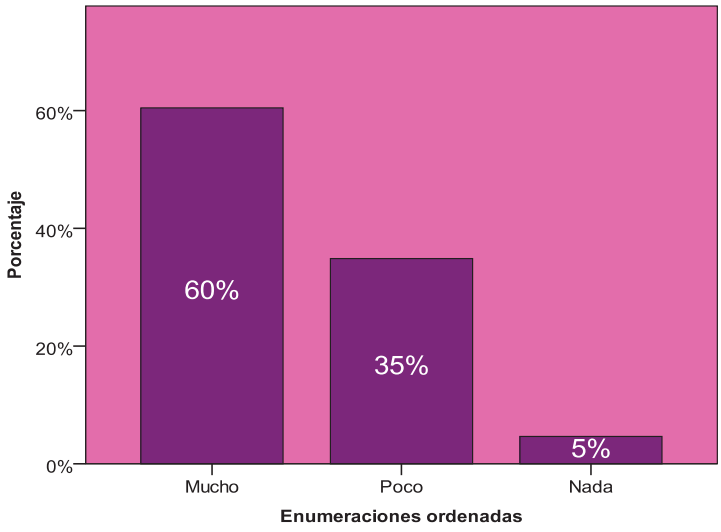
4. He utilizado operaciones matemáticas básicas (contar elementos).



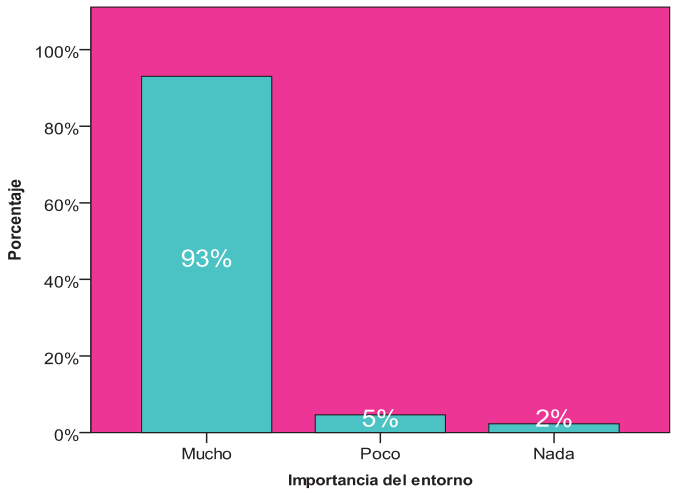
5. He utilizado operaciones matemáticas básicas para resolver problemas.



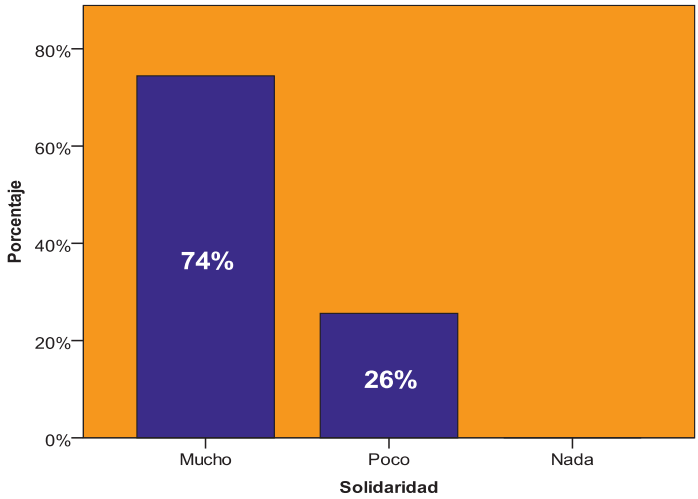
6. He usado enumeraciones ordenadas para comprender y expresar mis ideas con más claridad



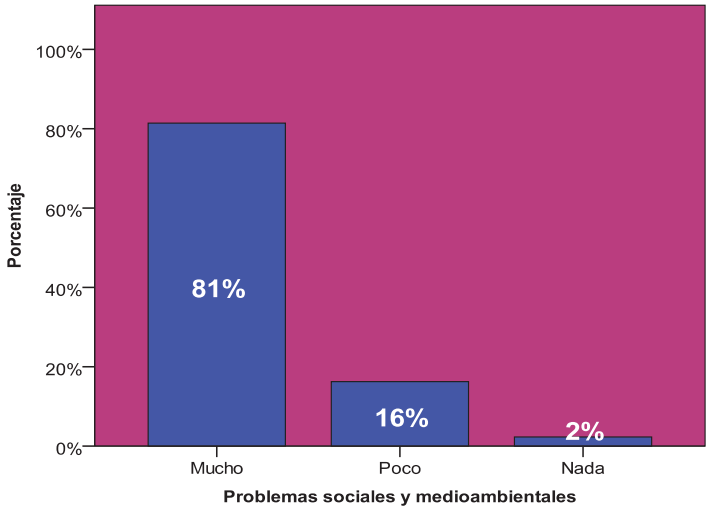
7. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.



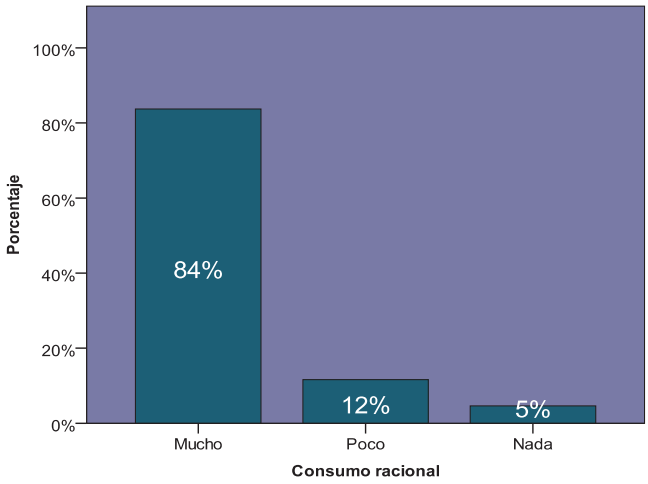
8. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.



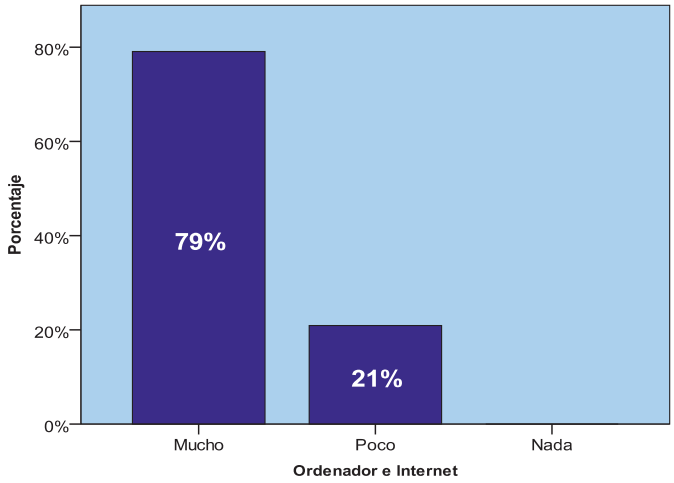
9. He identificado problemas sociales y medioambientales.



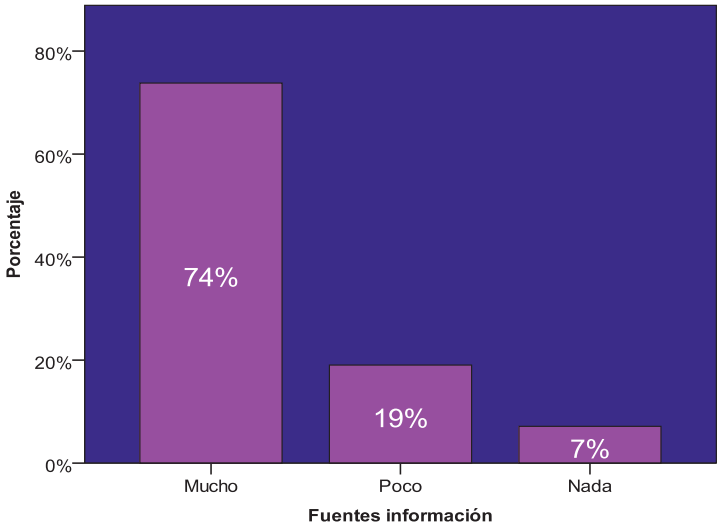
10. He reflexionado sobre el consumo racional para la salud.



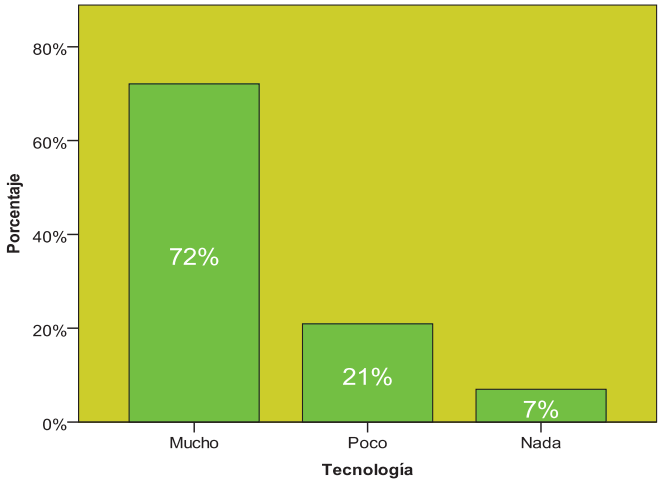
11. He buscado, obtenido, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.



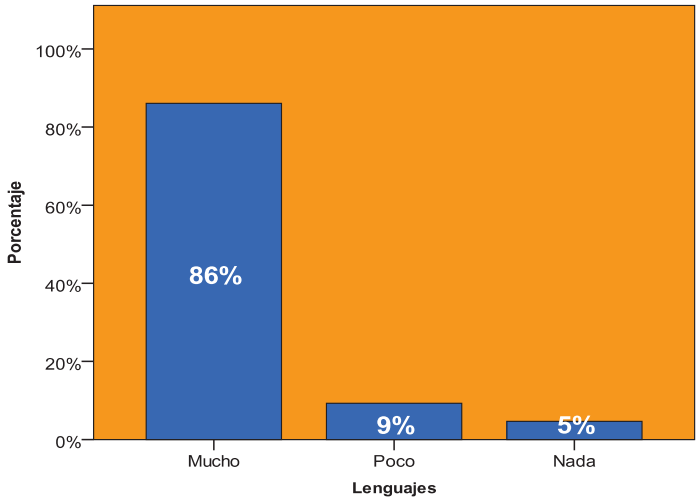
12. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital).



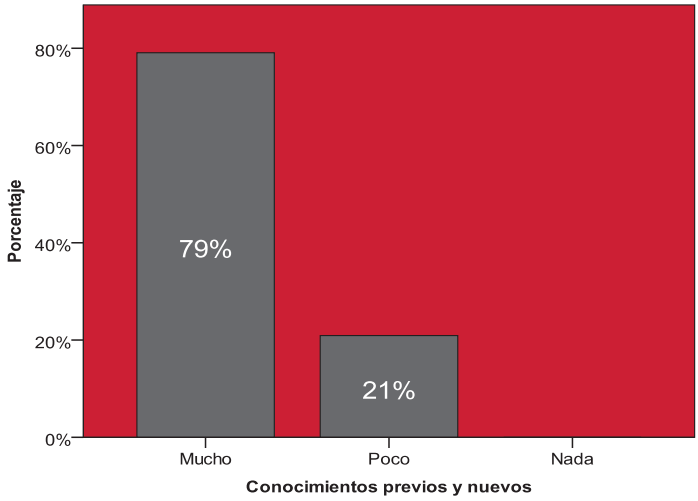
13. He utilizado la tecnología como instrumento de trabajo intelectual.



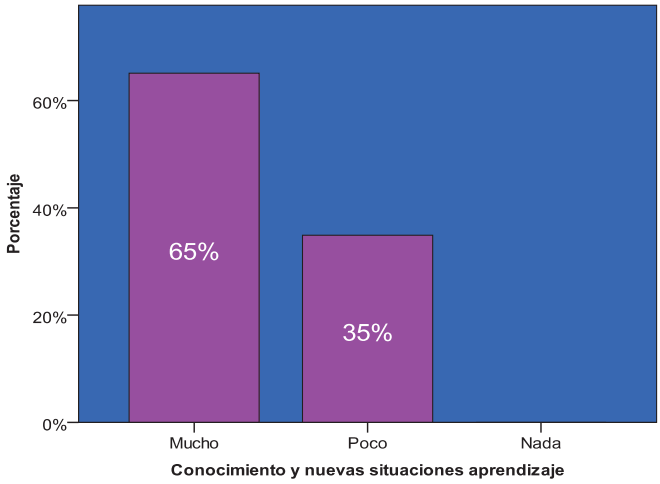
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).



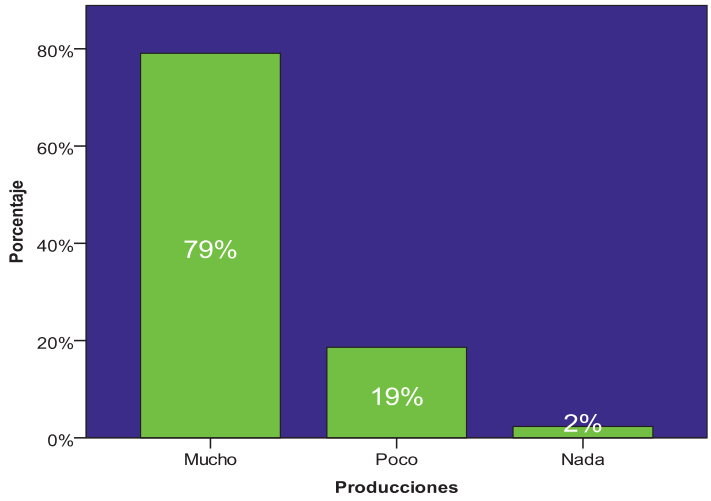
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.



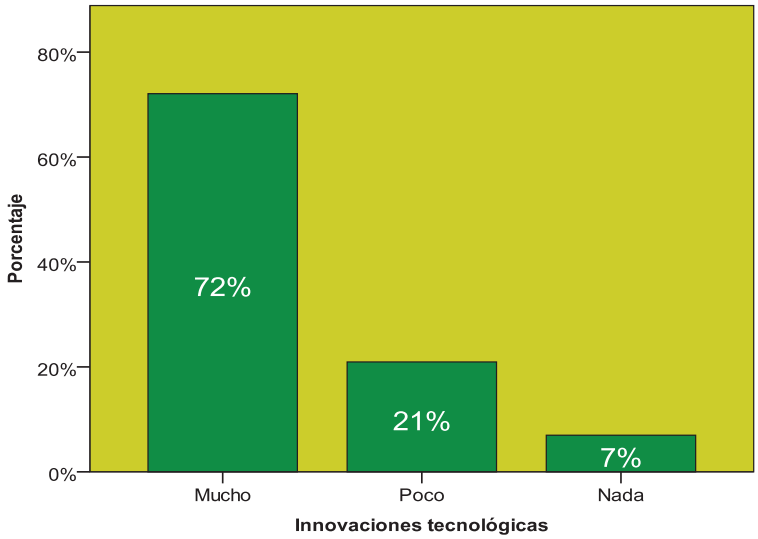
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.



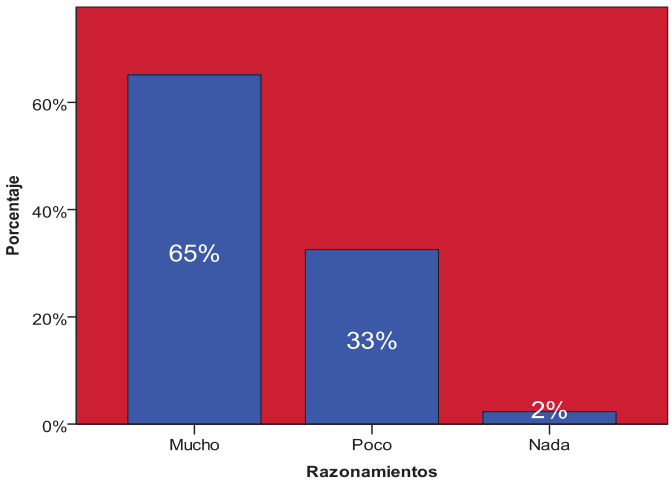
17. He generado producciones creativas y responsables.



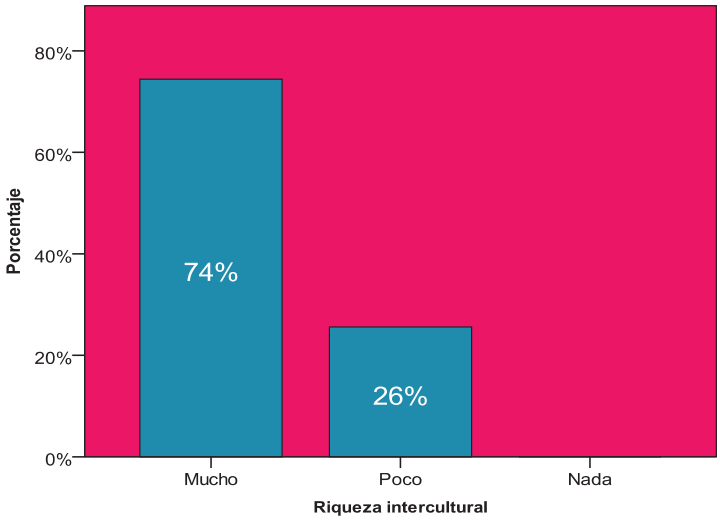
18. He seleccionado y valorado las innovaciones tecnológicas.



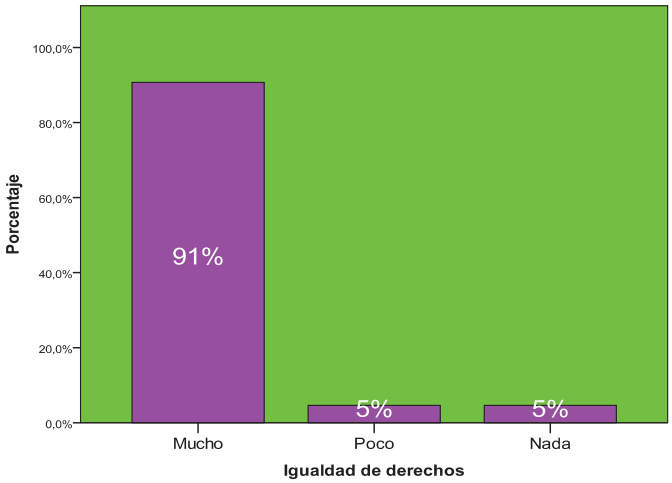
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.



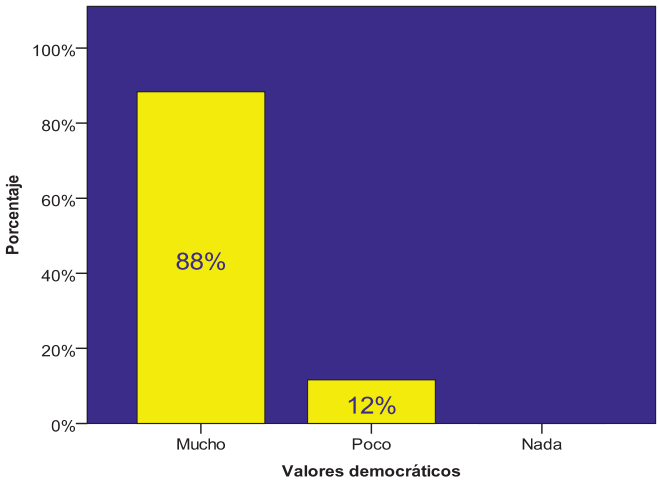
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.



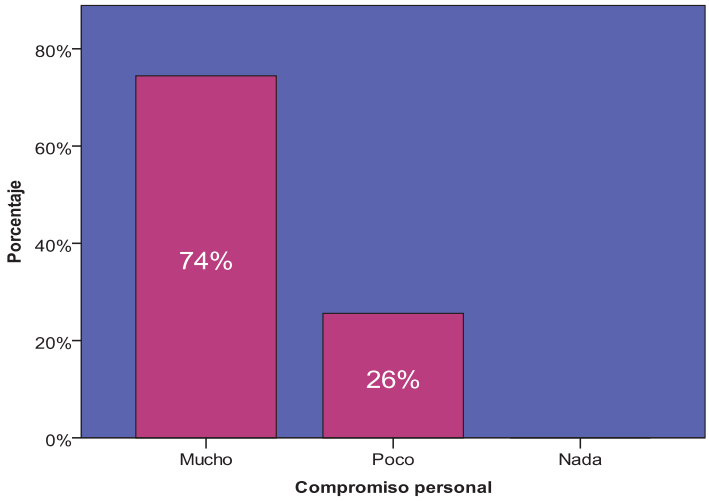
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).



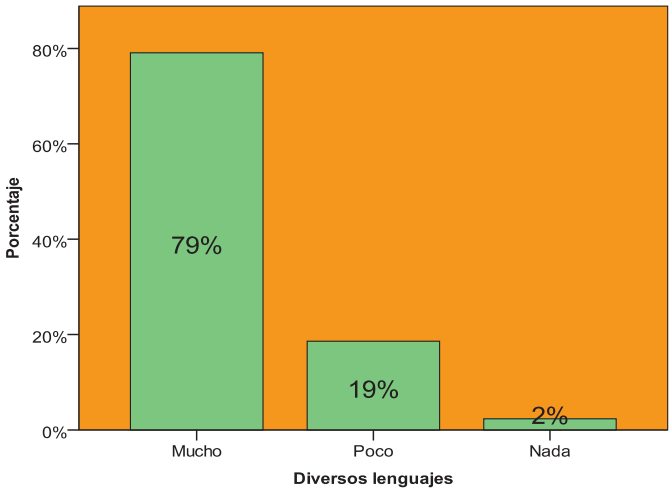
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.



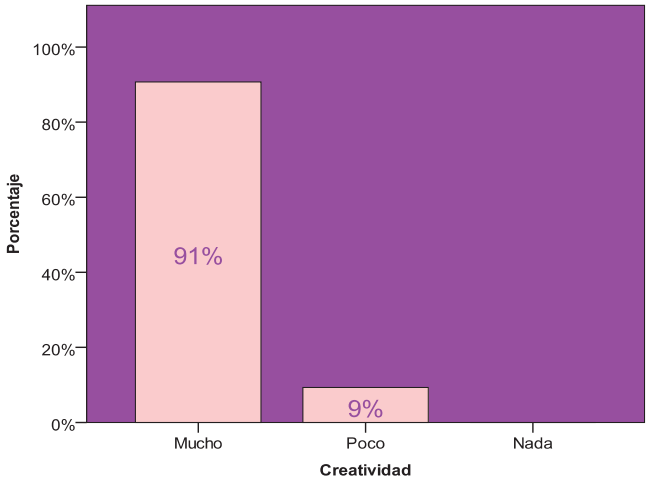
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.



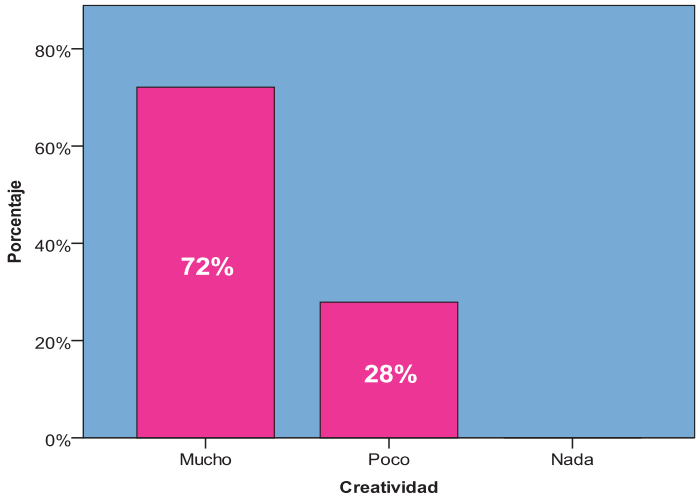
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).



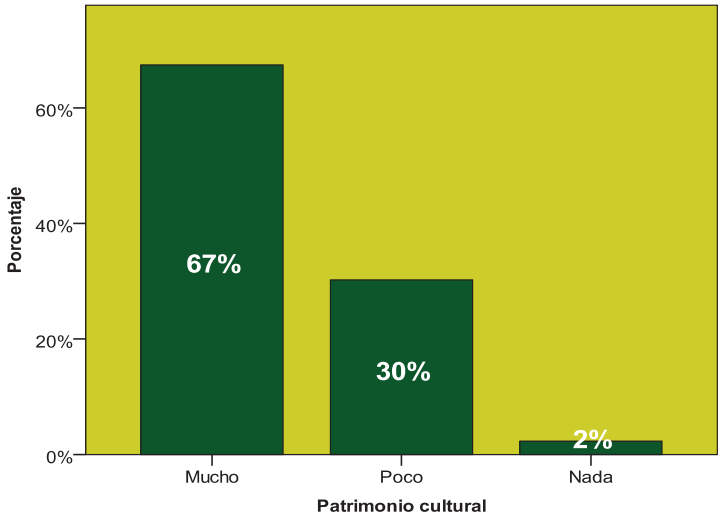
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.



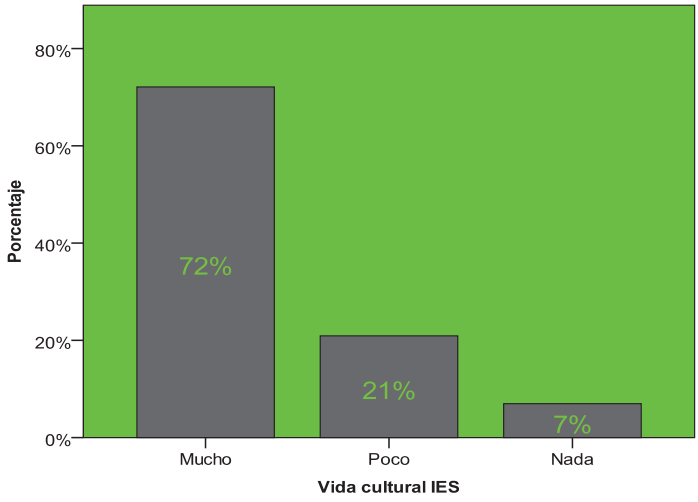
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.



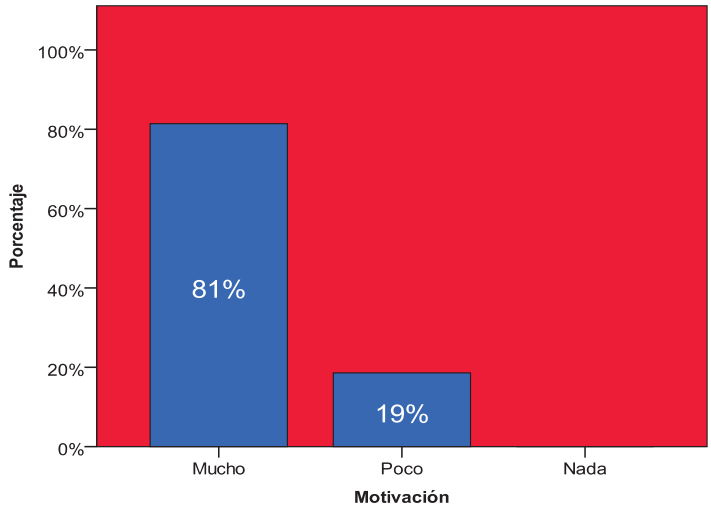
27. He disfrutado del patrimonio cultural



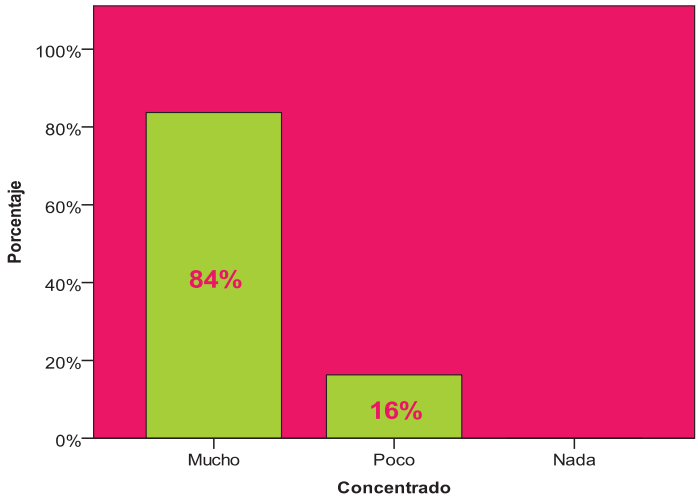
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES



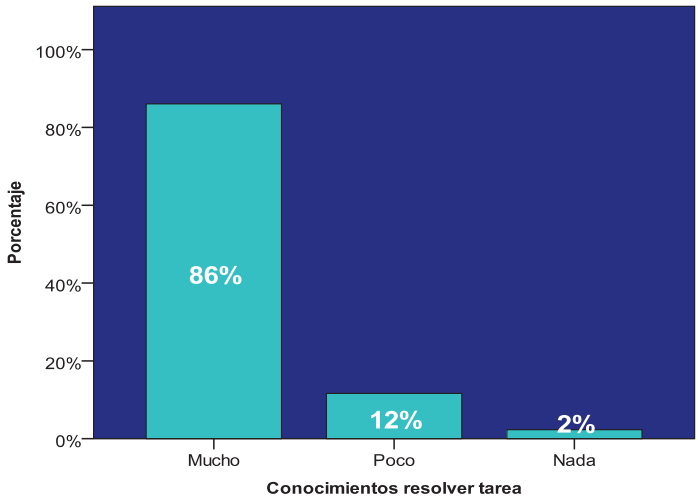
29. He sentido motivación por el aprendizaje.



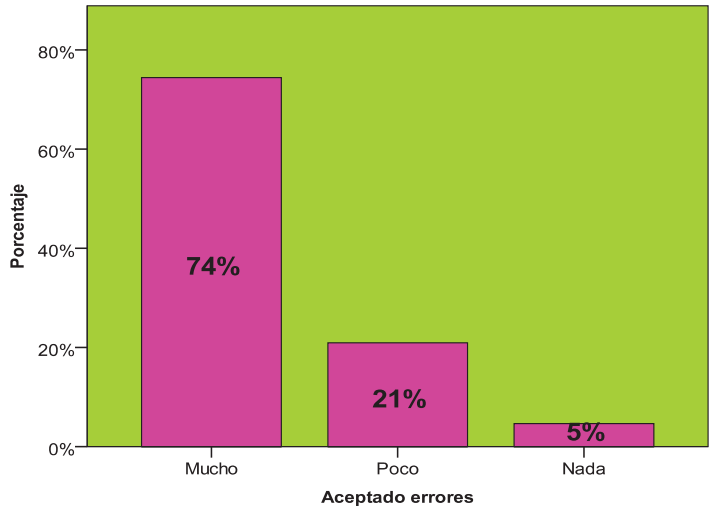
30. Me he concentrado para resolver paso a paso la gran tarea.



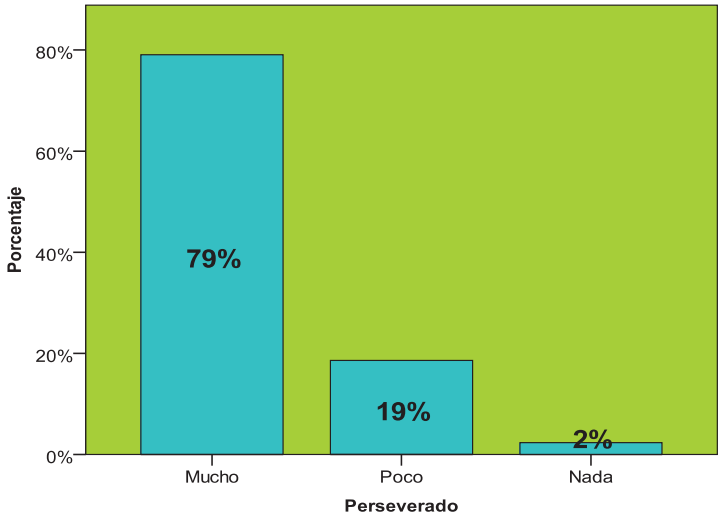
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso de la tarea.



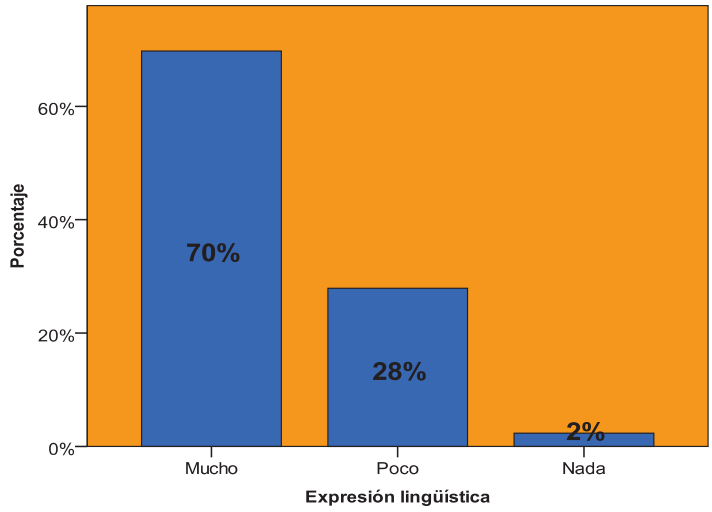
32. He aceptado los propios errores para superarme.



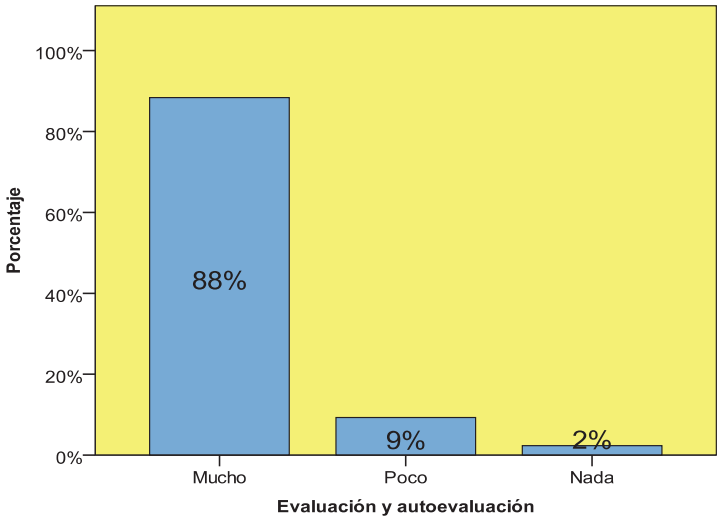
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.



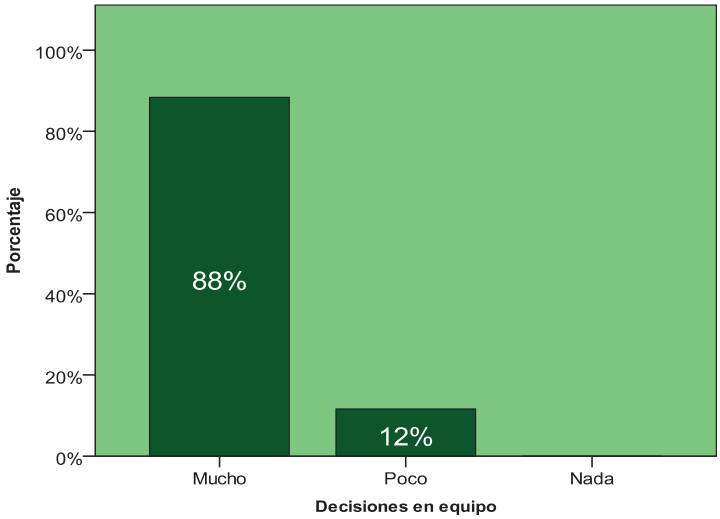
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.



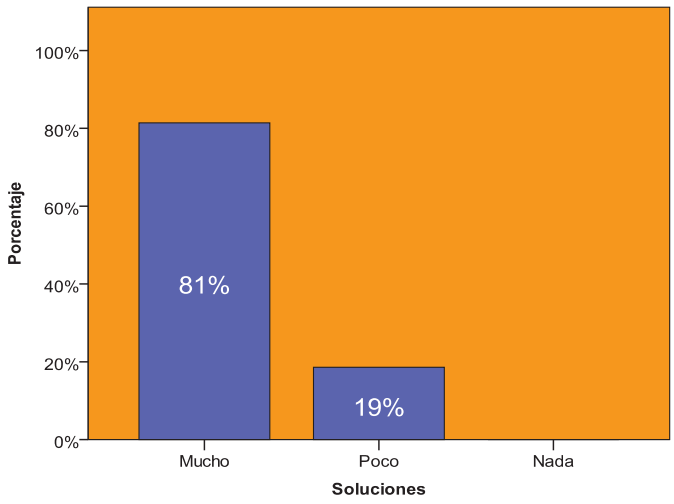
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.



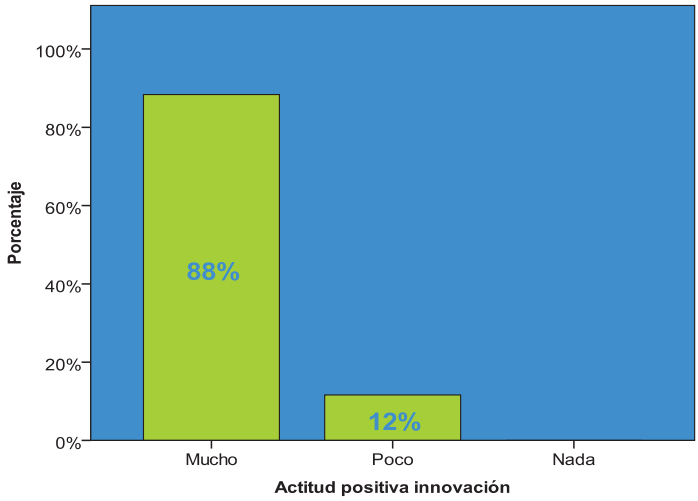
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.



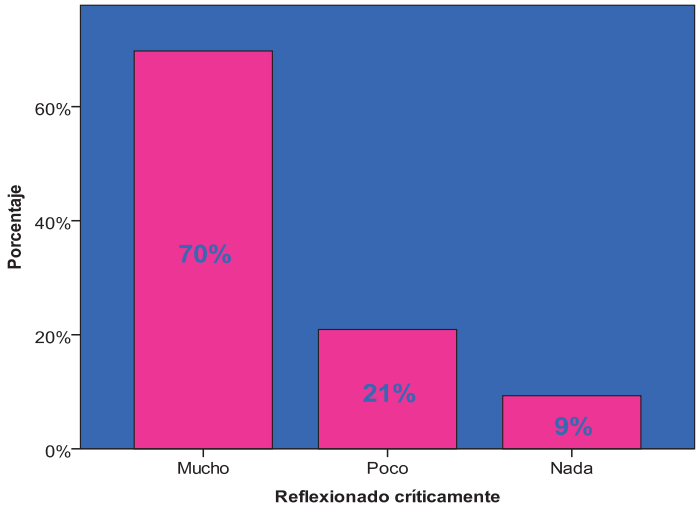
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.



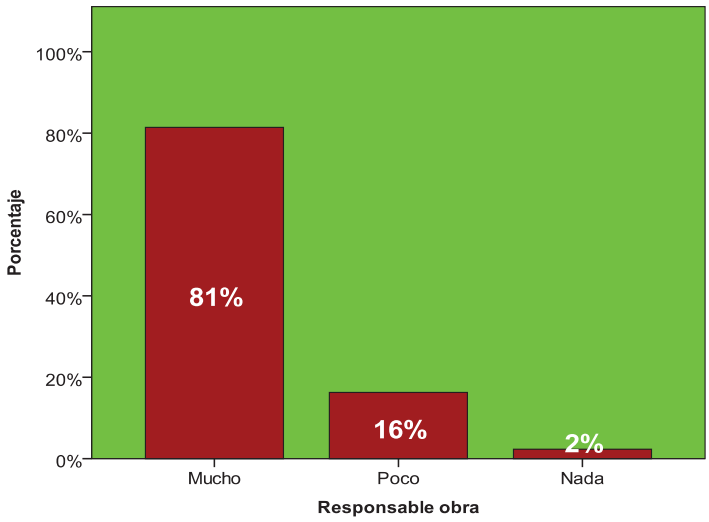
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación.



39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.



40. Me siento responsable de mi obra.



ANEXO 2.6. PRESENTACIÓN Y GUÍA DEL CINE-FORUM DE LA PELÍCULA *LA NOVIA CADÁVER*

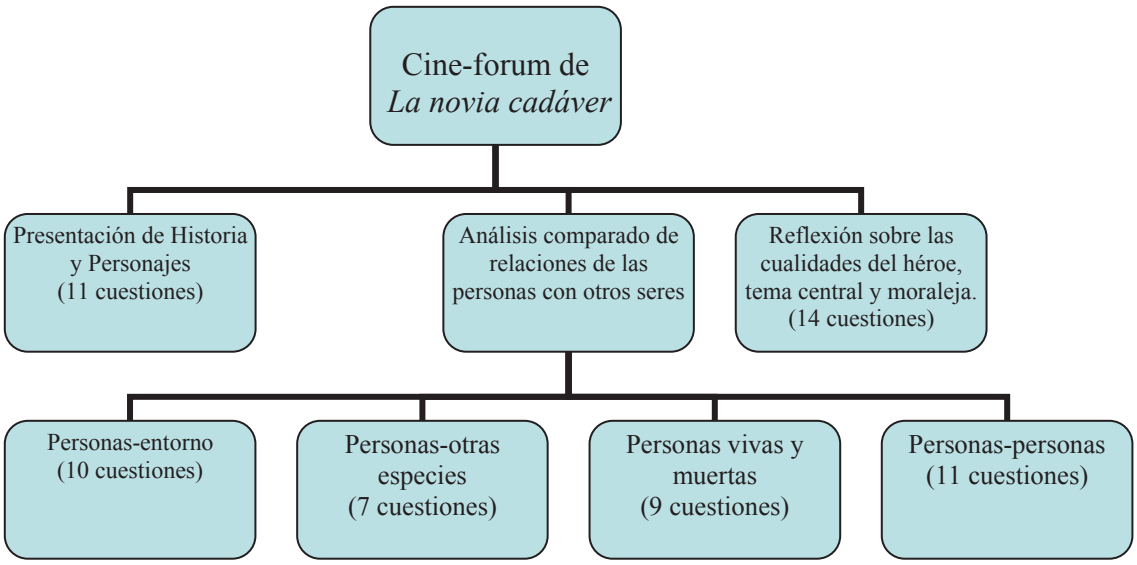
Presentación de *La novia cadáver*

La novia cadáver fue dirigida por Tim Burton durante una década de trabajo minucioso. Comenzó a realizarse con un guión hecho por varias personas que adaptó a una ambientación inglesa de la época victoriana un cuento popular ruso-judío del siglo XIX que le dio a conocer el gran guionista y dibujante Joe Ranft (fallecido en accidente de tráfico en 2005, Tim Burton le dedicó esta película). A continuación se dibujó su storyboard y se grabaron las voces del los personajes. Después se filmó con la venerable y paciente técnica *Stop-Motion* (animación fotograma a fotograma) usando escenarios de maqueta real y títeres de los personajes hechos con armazón de metal, piel de silicona y engranajes internos que permitieron gran variedad de movimientos corporales y faciales. Un solo parpadeo de la novia se hacía con 28 imágenes diferentes. Según indicó el propio director, la técnica del *Stop-Motion* es idónea para el tema, pues también hace que algo inanimado cobre vida. La película se estrenó en 2005, después de otras películas de Burton tan conocidas como *Eduardo Manostijeras, Charlie y la fábrica de chocolate, Batman, Pesadilla antes de Navidad* o *Beetlejuice.*

En *La novia cadáver* los muertos son menos egoístas y más divertidos que los vivos. Así lo demuestra la frase chistosa "¿Para qué ir arriba, cuando la gente se muere por estar aquí abajo?". Ello es evidente en la alegría del colorido y de la música en ultratumba frente a la tonalidad grisácea y la música triste de la superficie.

Se trata de una comedia musical romántica donde los muertos recuerdan a los vivos que no hay que dramatizar, pues a todos les llegará la hora de morir, y donde los amantes demuestran a sus progenitores que el amor es más fuerte que la muerte y que por honestidad y empatía uno es capaz de sacrificarse por los demás. Igualmente, muestra que la monstruosidad es una cualidad moral y no física. Su página Web oficial es http://wwws.warnerbros.es/corpsebride/

Guía de cine-forum de *La novia cadáver*



Sobre la historia

1- La película se titula *La novia cadáver.* ¿Te parece acertado? ¿Por qué?

2- Resumid la historia de esta película en pocas palabras.

3- ¿Te gusta como acaba la película? ¿Por qué?

Sobre los personajes

1- ¿Quiénes son los protagonistas principales? Indica sus nombres y tres adjetivos especificativos que los caractericen.

2- Describe cómo son físicamente los padres de Víctor y los de Victoria. ¿Te parecen caricaturas? ¿Por qué?

3- Enumera los personajes secundarios en dos columnas: los vivos y los muertos. Si no recuerdas sus nombres, puedes describirlos por su aspecto o sus oficios (ej. el degollado, el padre pescadero).

4- Unos personajes se mueven por los sentimientos de fidelidad y otros por el afán de poder económico y social. Clasificalos.

5- Hay personajes de distintas clases sociales y distintos mundos, pero las apariencias engañan. Indicad ejemplos donde ocurre esto.

6- Hay dos personajes que mueren durante la película ¿Quiénes son? ¿Por qué muere cada uno? ¿Podían haber evitado su muerte? ¿Cómo?

7- En el mundo de los muertos aparecen ciertos personajes históricos. ¿Has descubierto alguno? ¿Cuál?
8- Imagina que tú eres Víctor. Él vive entre dos mundos y al final se decide por uno ¿Habrías tomado tú la misma decisión que él (casarse con Victoria) o te habrías quedado con la novia cadáver? ¿Por qué?

Sobre la relación de las personas con el entorno

1- Hay dos grandes entornos en la película: el de los vivos y el de los muertos. Uno está sobre la tierra y el otro bajo ella. ¿Qué colores predominan arriba? ¿Y abajo? ¿Es lo normal? Si piensas que el director quiere decirnos algo con ello, indícalo.
2- Como habréis observado, en el mundo de los vivos aparece una ciudad del siglo XIX con gran iglesia y un bosque al otro lado del río, en el cual hay tumbas. ¿En qué país lo localizarías? ¿Podría ser en el nuestro? ¿Por qué?
3- Si tuvierais que comparar el espacio de los muertos visto en la película con el de los vivos, elegid dos de las cuatro opciones que os damos y razonad las respuestas.
- Un laberinto
- Un parque
- Un cabaret
- Una escuela

4- ¿Habéis ido alguna vez a una gran mansión? En tal caso, describidla.
5- ¿Habéis ido alguna vez a un cementerio? ¿De día o de noche? ¿Por qué?
6- ¿Conoces alguna otra película, video-clip o cuento donde haya un mundo de ultratumba tan divertido? Indícalos.
7- La novia cadáver sale de una tierra sin tumba ¿Por qué?
8- ¿Conocéis casos de violencia de género donde haya habido asesinatos? ¿De dónde habéis obtenido esa información? ¿Qué les diríais a las personas maltratadas que están en riesgo?
9- La iglesia más cercana de vuestras casas ¿Se parece a la de la película? Y el cura ¿es tan simpático? Razonad las respuestas.
10- ¿Se ve a los personajes vivos disfrutando de su entorno (niños jugando en parques, adultos paseando o practicando deporte, fiestas y buena alimentación)? Argumenta tu respuesta con ejemplos.

Sobre la relación de las personas con otras especies

1- El gusano, las arañas y el perro ¿pertenecen al mundo de los vivos? ¿Qué les ofrece cada uno a los protagonistas?
2- Cuando el gusano va al banquete de boda, ¿cuántos días tarda en llegar arrastrándose desde el puente hasta la casa de Victoria si hay 2 km. de distancia y tenemos en cuenta que avanza medio centímetro por segundo?
3- ¿Cómo se llamaba el perro de Víctor? ¿Tú también tienes mascotas en casa? ¿Cómo las llamas?
4- Víctor es el único personaje vivo de la película que tuvo mascota durante su infancia. Del resto no sabemos nada. ¿Crees que cuidar a los animales nos hace mejores personas? Explicad vuestra opinión con el carácter de los personajes en la película y con ejemplos de vuestra propia experiencia.
5- También hay una mariposa ¿De qué color es? ¿En qué momentos aparece en la película? ¿Qué crees que puede simbolizar que la novia cadáver se transforme en cientos de mariposas volando hacia luna?
6- ¿Hay flores en la película? ¿Dónde? ¿Con qué intención son ofrecidas? (Tópico del "collige, virgo, rosas")
7- ¿Hay cuervos en la película? ¿Qué hacen? ¿Conoces alguna otra película, cómic o video-juegos donde también aparezcan cuervos?

Sobre la relación entre las personas vivas y muertas

1- ¿Con qué medios mágicos pasan los personajes del mundo de los muertos al de los vivos?
2- ¿Hay más personajes que, estando muertos, merecerían resurrección? Nombra uno y justifícalo.
3- ¿Hay personajes que, estando vivos, merecerían castigo? Nombra uno y justifícalo.
4- ¿Conoces alguna película donde se relacione el mundo de los vivos y de los muertos? Indica los títulos
5- ¿Conoces algún cuento, pintura, u otra manifestación artística donde aparezcan juntos vivos y muertos?
6- ¿Quién os parece más hermosa, la novia cadáver o Victoria? ¿Qué elementos la hacen más bella?
7- Lo raro y lo monstruoso a simple vista ¿puede ser bello si tiene acciones bondadosas? ¿Conoces algún otro ejemplo que lo demuestre?

8- Al principio, Víctor huye aterrorizado de la novia cadáver, pero ella consigue con actos de bondad generosa que él cambie de actitud y se apacigüe. ¿Qué actos son estos?
9- Cuando los muertos visitan a los comensales del banquete, al principio los vivos sienten pánico, pero hay un momento en que lo pierden. ¿Por qué motivo?

Sobre la comunicación humana

1- ¿Qué personajes de esta película se sienten solos? ¿Son felices? ¿Por qué?
2- ¿Qué personajes tienen pareja desde el principio de la película? ¿Son felices? ¿Por qué?
3- El piano es un instrumento de comunicación ¿entre qué personajes? ¿Qué sienten cuando tocan u oyen la música?
4- Hay personajes que, por su carácter y aficiones comunes, han nacido el uno para el otro. ¿Quién es la "media naranja" de Víctor, la novia cadáver o Victoria? Explicadlo.
5- ¿Sientes pena por la novia cadáver? ¿Cuándo?
6- ¿Sientes pena por Victoria? ¿Cuándo?
7- ¿Sientes pena por los padres de los novios? ¿Por qué?
8- El sacerdote ¿se comunica con sus feligreses y los comprende? ¿Por qué?
9- Hay un personaje que usa las palabras para engañar a todo el mundo ¿Quién es? Indica alguna de sus mentiras.
10- Uno de los recursos que emplea el director para comunicarse con el espectador son las canciones dialogadas. En ellas ofrece la información clave para comprender el argumento de la película. Decid qué información se revela en estas tres canciones:
- La que cantan juntos los padres de los novios al comienzo de la película.
- La que cantan a coro los esqueletos en la primera inmersión de ultratumba.
- La novia cadáver canta en interacción con el insecto y el gusano después de que la rechaza Víctor.
11- ¿Conocéis alguna historia real o literaria de parejas donde haya un impedimento para casarse? Citad los casos.

Sobre las cualidades del héroe o la heroína

1- ¿Cuántos héroes hay en esta película y quiénes son? Razonad vuestra respuesta.
2- Existen dos tipos de héroes: los clásicos y los románticos. Los primeros usan la astucia para vencer al malvado (por ejemplo, Ulises, Batman, etc.) y los segundos usan el corazón para que triunfe el amor y la justicia (por ejemplo, don Quijote, etc.). ¿A qué

tipo piensas que pertenece el héroe o la heroína de esta película? Citad acciones donde así se demuestre.

3. Los héroes románticos siempre tienen amigos que los quieren y ayudan. Por ejemplo, don Quijote tiene a Sancho. ¿A quién tiene de su parte el héroe o la heroína de la película? ¿Por qué motivo lo o la estiman?

4. Todo héroe es comprensivo y solidario. Es capaz de modificar su conducta para ayudar a los demás. Citad momentos en que así lo demuestran.

5. El héroe no se rinde hasta cumplir sus ideales. ¿Cuáles son los ideales de nuestro héroe o heroína?

6- ¿Quién tiene más capacidad heroica, Víctor o la novia cadáver?

7- ¿Crees que el título de la película está bien elegido? ¿Por qué?

Sobre el tema central y la moraleja

1- ¿Te ha gustado ver la película? ¿Por qué?

2- ¿Hay algún elemento que cambiarías? ¿Cuál?

3- Esta película es producto de un gran esfuerzo artístico pues, aunque parezca una simulación de ordenador, está grabada de la realidad con maquetas y marionetas. ¿Crees que habría sido más bonita en dibujos animados o con personajes de carne y hueso o la prefieres así como la deseó su director?

4- Si tuvieras que enviar un correo electrónico a un amigo contándole de qué va la película, ¿qué le escribirías?

5- ¿Cuál es la escena más bella de la película?

6- ¿Crees que la transformación de la novia cadáver en un ser que vuela por encima del mundo es un premio a la heroína por resistir tanto mal en la tierra?

7- Tal final hace pensar en la moraleja de esta historia. ¿Cuál es? Elige una opción:

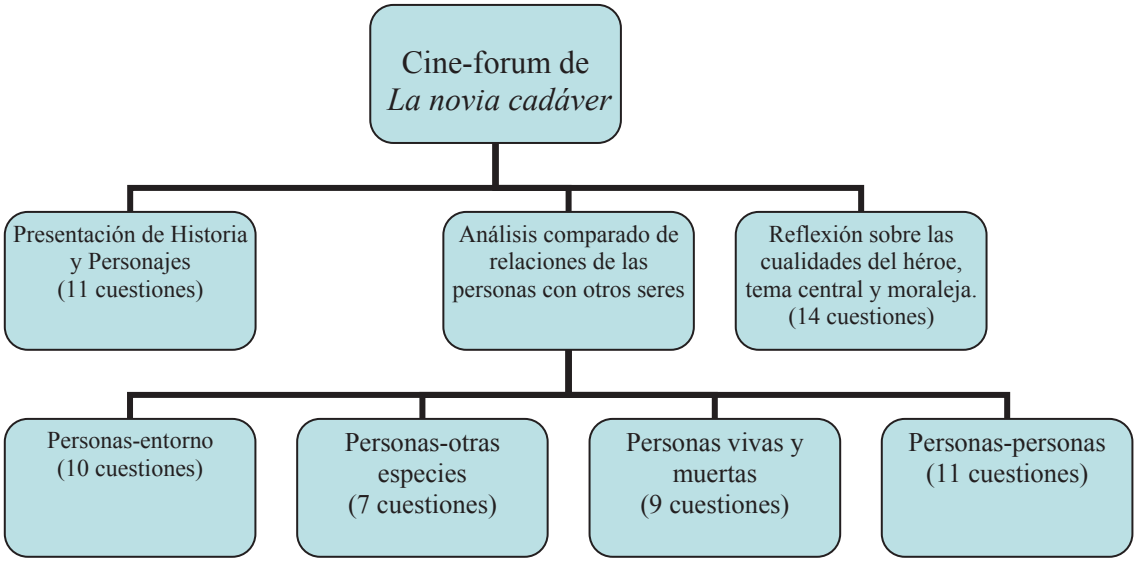
a- Los malos siempre serán castigados

b- El amor está por encima de la muerte

c- Tanto tienes, tanto vales

Si os apetece, podéis participar en un foro virtual sobre *La novia cadáver* en: http://www.cine25.com/pelicula/185/la-novia-cadaver/foro.

ANEXO 2.7. RESPUESTAS AL FORO CINEMATOGRÁFICO SOBRE *LA NOVIA CADÁVER*



RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS DE 1º CURSO DE ESO

Sobre la historia

1- La película se titula *La novia cadáver.* ¿Te parece acertado? ¿Por qué?

Sí, pues a la novia que se le coloca el anillo está muerta, así que me parece un buen título. (Luis)

2- Resumid la historia de esta película en pocas palabras.

Víctor se va a casar con Victoria, pero como no se sabe los votos se decepciona y se va. Entonces, practicando los votos le pone el anillo a una rama y resulta que era la novia cadáver. Entonces, como no quiere casarse con ella, intenta volver a la ciudad pero la novia lo vuelve a atrapar y, al final, cuando se quiere casar con la novia, ella no le deja. Al final se casa con su prometida y la novia se va con los muertos. (Fernando)

3- ¿Te gusta como acaba la película? ¿Por qué?

La novia se transforma en mariposas que van hacia la luna. Sí, porque es muy romántica. La novia cadáver prefiere que él sea feliz con Victoria que obligarlo a que sea su esposo. Renuncia a él (Alejandra)

Sobre los personajes

1- ¿Quiénes son los protagonistas principales? Indica sus nombres y tres adjetivos especificativos que los caractericen.

Víctor, Emily y Victoria. Victoria: amable, cariñosa y elegante. Víctor: patoso, romántico y educado. La novia cadáver: ambiciosa, rara y muerta (Miriam y Javier)

2- Describe cómo son físicamente los padres de Víctor y los de Victoria. ¿Te parecen caricaturas? ¿Por qué?

Los padres de Víctor: la madre un poco gorda y el padre muy dormilón y estirado, pues se le ve muy cansado.

Los padres de Victoria: el padre parece una bola y la mujer tiene el pelo muy feo y la barbilla muy larga. Parecen los malos y están muy exagerados (Nacho)

3- Enumera los personajes secundarios en dos columnas: los vivos y los muertos. Si no recuerdas sus nombres, puedes describirlos por su aspecto o sus oficios (ej. el degollado, el padre pescadero).

Son los padres de Victoria, el cura, el pregonero, el que lleva la carroza, lord Barkis, el pescadero y la pescadera, que son los padres de Víctor. Los personajes muertos son el gusano, la araña, el hechicero, sale uno con una cabeza, Sobras y los esqueletos. (Carlos y Silvia)

4- Unos personajes se mueven por los sentimientos de fidelidad y otros por el afán de poder económico y social. Clasificalos.

Los que se mueven por el corazón Víctor y Victoria y, también, la novia cadáver. Por intereses económicos se mueven los padres de Víctor y Victoria y lord Barkis.

5- Hay personajes de distintas clases sociales y distintos mundos, pero las apariencias engañan. Indicad ejemplos donde ocurre esto.

Los padres de Victoria parece que tienen mucho dinero, pero en realidad están arruinados (Andrés). También lord Barkis está arruinado.

6- Hay dos personajes que mueren durante la película ¿Quiénes son? ¿Por qué muere cada uno? ¿Podían haber evitado su muerte? ¿Cómo?

Lord Barkis y el cochero. Lord Barkis muere porque se bebe el vino que tiene veneno y el que lleva la carroza porque está muy resfriado y se cae del coche. Además fumaba en pipa. Podían haber evitado su muerte, Lord Barkis no bebiendo y el cochero no fumando (Cristina)

7- En el mundo de los muertos aparecen ciertos personajes históricos. ¿Has descubierto alguno? ¿Cuál?

Napoleón Bonaparte, el militar es el almirante Nelson.

8- Imagina que tú eres Víctor. Él vive entre dos mundos y al final se decide por uno ¿Habrías tomado tú la misma decisión que él (casarse con Victoria) o te habrías quedado con la novia cadáver? ¿Por qué?

Cuatro alumnos se quedarían con Victoria. Yo me quedaría en el mundo de los muertos porque puedes irte al mundo de los vivos cuando quieras (María). Víctor parece bipolar dice que quiere a una y luego se va con la otra.

Sobre la relación de las personas con el entorno

1- Hay dos grandes entornos en la película: el de los vivos y el de los muertos. Uno está sobre la tierra y el otro bajo ella. ¿Qué colores predominan arriba? ¿Y abajo? ¿Es lo normal? Si piensas que el director quiere decirnos algo con ello, indícalo.

En el mundo de los vivos predominan el blanco, el negro y el gris; y abajo, el verde, los azules. No es normal que el mundo de los muertos tenga estos colores. El director ha querido decirnos que la novia cadáver es la protagonista y destaca más su mundo. Yo creo que el mundo de arriba tiene los colores de la vida porque es un mundo cruel (Nacho). Los muertos tienen más alegría y por está razón están los colores.

2- Como habréis observado, en el mundo de los vivos aparece una ciudad del siglo XIX con una gran iglesia y un bosque al otro lado del río, en el cual hay tumbas. ¿En qué país lo localizarías? ¿Podría ser en el nuestro? ¿Por qué?

El país de la novia cadáver podría ser Irlanda. No podría ser España porque en España están cerrados por vallas y no están junto a las iglesias.

3- Si tuvierais que comparar el espacio de los muertos visto en la película con el de los vivos, elegid dos de las cuatro opciones que os damos y razonad las respuestas.

- Un laberinto
- Un parque
- Un cabaret
- Una escuela

El de los muertos se parece a un cabaret. También se parece a un laberinto.

4- ¿Habéis ido alguna vez a una gran mansión? En tal caso, describidla.

Yo he visto muchas, el Palacio Real. En Cieza hay una gran casa tan grande como el instituto.

5- ¿Habéis ido alguna vez a un cementerio? ¿De día o de noche? ¿Por qué?
(Todos han ido a un cementerio alguna vez en su vida, pero lo han visitado de día. Ante esta pregunta se forma un gran revuelo en la clase. Todos quieren participar y hablar de su experiencia en los cementerios. A está edad comienzan a sentirse atraídos por los macabro, lo nocturno y lo truculento). A mí en los scout me llevaron al cementerio y me dejaron allí, fue una broma (Alejandra) (Judit también ha participado, diciendo que visita con regularidad los cementerios. Su madre ha muerto a principio de este curso). La noche de Halloween también se ha nombrado.
6- ¿Conoces alguna otra película, video-clip o cuento donde haya un mundo de ultratumba tan divertido? Indícalos.
Pesadilla antes de Navidad, Los mundos de Coraline. También la canción de Michael Jackson y su "Thriller"
7- La novia cadáver sale de una tierra sin tumba ¿Por qué?
Porque la mataron allí, debajo del roble. Había quedado con su prometido allí y, entonces, como su prometido era un asesino, la mató y se quedó muerta allí.
8- ¿Conocéis casos de violencia de género donde haya habido asesinatos? ¿De dónde habéis obtenido esa información? ¿Qué les diríais a las personas maltratadas que están en riesgo?
En Valencia. Yo oí en las noticias que un hombre mató a dos mujeres. (Todos dicen que la información les llega a través del telediario, por tanto, cuando salen del instituto y van a casa, ven las noticias con sus padres. (Todos piensan que hay que denunciar, cuando hay malos tratos). En España los policías harían algo, hay órdenes de alejamiento. (También conocen el número de teléfono a disposición de todo el mundo contra el maltrato).
9- La iglesia más cercana de vuestras casas ¿Se parece a la de la película? Y el cura ¿es tan simpático? Razonad las respuestas.
El cura de la película es muy antipático. Este cura no se parece a los curas que están en las iglesias de nuestro barrio. El cura está amargado porque está solo y no tiene familia.
10- ¿Se ve a los personajes vivos disfrutando de su entorno (niños jugando en parques, adultos paseando o practicando deporte, fiestas y buena alimentación)? Argumenta tu respuesta con ejemplos.
No se ve a la gente disfrutando. El director ha querido reflejar que el mundo de los muertos es como más fiestero, están más alegres. El mundo de los vivos es más triste y

hay más injusticias, parece que están muertos. A veces la vida real es más cruel y entonces cuando mueres te quedas en paz, no sé, descansas.

Sobre la relación de las personas con otras especies

1- El gusano, las arañas y el perro ¿pertenecen al mundo de los vivos? ¿Qué les ofrece cada uno a los protagonistas?

No. El gusano le da a la novia cadáver consejos, es su conciencia. Las arañas hacen el traje de novia, apoyo moral; el perro le da cariño.

2- Cuando el gusano va al banquete de boda, ¿cuántos días tarda en llegar arrastrándose desde el puente hasta la casa de Victoria si hay 2 km. de distancia y tenemos en cuenta que avanza medio centímetro por segundo?

Eso es muy difícil, profesora. Hay que hacer varias operaciones matemáticas. Primero, hay que ver cuántos centímetros son dos kilómetros. Eso sería (cogen la calculadora)… 200.000 centímetros. Y entonces, multiplicando, habría que multiplicar los centímetros por los segundos… No sé. No sé, profesora. Aquí ya me pierdo.

3- ¿Cómo se llamaba el perro de Víctor? ¿Tú también tienes mascotas en casa? ¿Cómo las llamas?

Sobras. (La mayoría de ellos tiene mascotas en casa, han levantado la mano y prácticamente todos. Tienen perros, una tortuga, conejos, gatos.

4- Víctor es el único personaje vivo de la película que tuvo mascota durante su infancia. Del resto no sabemos nada. ¿Crees que cuidar a los animales nos hace mejores personas? Explicad vuestra opinión con el carácter de los personajes en la película y con ejemplos de vuestra propia experiencia.

Sí. Porque cuidar a un animal te hace más responsable y te hace ser más cariñoso. Yo con mi perro soy más cariñoso que con las personas (Carlos).

5- También hay una mariposa ¿De qué color es? ¿En qué momentos aparece en la película? ¿Qué crees que puede simbolizar que la novia cadáver se transforme en cientos de mariposas volando hacia luna?

Azul. Al principio y al final. Las mariposas se la llevan a la Luna. Ella tenía algo pendiente en el mundo de los vivos y ya lo ha hecho y está en paz. También simboliza belleza.

6- ¿Hay flores en la película? ¿Dónde? ¿Con qué intención son ofrecidas? (Tópico del "collige, virgo, rosas")

Sí, en el ramo de la novia. Se ofrecen con la intención de simbolizar la pureza, el amor, amor eterno.

7- ¿Hay cuervos en la película? ¿Qué hacen? ¿Conoces alguna otra película, cómic o video-juegos donde también aparezcan cuervos?

Sí, los cuervos persiguen a Víctor; también los huevos de los cuervos sirven para hacer hechizos. Cuando la novia cadáver pronuncia "rayuela" aparecen un montón de cuervos. En *kika, superbruja, Scooby doo, La bella durmiente…*

Sobre la relación entre las personas vivas y muertas

1- ¿Con qué medios mágicos pasan los personajes del mundo de los muertos al de los vivos?

Con el huevo del cuervo, pronunciando la palabra mágica "rayuela".

2- ¿Hay más personajes que, estando muertos, merecerían resurrección? Nombra uno y justifícalo.

Sí, la novia cadáver fue asesinada por el hombre que amaba y merece resurgir.

3- ¿Hay personajes que, estando vivos, merecerían castigo? Nombra uno y justifícalo.

Lord Barkis es un asesino y merece morir. Al final muere.

4- ¿Conoces alguna película donde se relacione el mundo de los vivos y de los muertos? Indica los títulos

Algunas películas dónde el mundo de los vivos y de los muertos aparecen sería *Pesadilla antes de Navidad, El grito, La momia, La casa de los horrores, Rec…*

5- ¿Conoces algún cuento, pintura, u otra manifestación artística donde aparezcan juntos vivos y muertos?

Las lágrimas de Shiva, The ghost…

6- ¿Quién os parece más hermosa, la novia cadáver o Victoria? ¿Qué elementos la hacen más bella?

Victoria es más bella porque no se le ve los huesos, no es azul. (Otros alumnos, por el contrario, consideran que Emily, la novia cadáver, es más hermosa), la novia cadáver lleva el pelo suelto, no parece de plastilina. Aunque se le ven los huesos es muy buena persona y eso también cuenta (Silvia).

7- Lo raro y lo monstruoso a simple vista ¿puede ser bello si tiene acciones bondadosas? ¿Conoces algún otro ejemplo que lo demuestre?

Sí. *La bella y la bestia, El jorobado de Notre-Dame, Pesadilla antes de Navidad,* el esqueleto puede ser hermoso.

8- Al principio, Víctor huye aterrorizado de la novia cadáver, pero ella consigue con actos de bondad generosa que él cambie de actitud y se apacigüe. ¿Qué actos son estos?
Le regala su perro Sobras. También cuando ella lo lleva a visitar al hechicero para visitar el mundo de los vivos. Yo creo que cuenta cuando ella le dice que tiene que morir y no quiere que haga ese sacrificio, ella tapa la mano para que no beba el veneno y renuncia a la persona que ama que es Víctor.
9- Cuando los muertos visitan a los comensales del banquete, al principio los vivos sienten pánico, pero hay un momento en que lo pierden. ¿Por qué motivo?
Porque reconocen a sus seres más queridos.

Sobre la comunicación humana

1- ¿Qué personajes de esta película se sienten solos? ¿Son felices? ¿Por qué?
La novia cadáver, el cura, lord Barkis. No son felices porque no tienen a nadie que les espere y ellos no tienen a nadie.
2- ¿Qué personajes tienen pareja desde el principio de la película? ¿Son felices? ¿Por qué?
Los padres de Víctor y Victoria. No son felices, bueno, los padres de Víctor son un poco más felices. Porque no tienen dinero, viven de las apariencias, los padres no se quieren y se han casado por dinero.
3- El piano es un instrumento de comunicación ¿entre qué personajes? ¿Qué sienten cuando tocan u oyen la música?
Víctor, Victoria y Emily. El piano indica pasión.
4- Hay personajes que, por su carácter y aficiones comunes, han nacido el uno para el otro. ¿Quién es la "media naranja" de Víctor, la novia cadáver o Victoria? Explicadlo.
(La mayoría de la clase considera que la novia cadáver es la media naranja perfecta de Víctor y no Victoria). La novia cadáver es la que más le entiende y desde el principio le ama (Belén). A los dos les encanta el piano. La novia cadáver lo entiende y lo comprende, lo quiere por lo que es; Victoria solo quería enamorarse de alguien.
5- ¿Sientes pena por la novia cadáver? ¿Cuándo?
Sí, cuándo muere asesinada por su propio novio, también cuando renuncia a él.
6- ¿Sientes pena por Victoria? ¿Cuándo?
Sí, porque se iban a casar y la dejó plantada y cuando tú te vas a casar que te dejen plantada pues… (Carlos).
7- ¿Sientes pena por los padres de los novios? ¿Por qué?

No, porque son egoístas. No quieren que los hijos se casen por amor sino por dinero (Miriam).

8- El sacerdote ¿se comunica con sus feligreses y los comprende? ¿Por qué?

No. Cuando Víctor está muy nervioso intentando aprenderse los votos, él le dice que es un inútil, lo deja allí, insultándolo.

9- Hay un personaje que usa las palabras para engañar a todo el mundo ¿Quién es? Indica alguna de sus mentiras.

Lord Barkis. Dice que es muy rico, que tiene mucho dinero y que es guapo y buena persona.

10- Uno de los recursos que emplea el director para comunicarse con el espectador son las canciones dialogadas. En ellas ofrece la información clave para comprender el argumento de la película. Decid qué información se revela en estas tres canciones:

- La que cantan juntos los padres de los novios al comienzo de la película.: Indica el plan que tienen cada uno los padres de Víctor y Victoria para sus hijos.
- La que cantan a coro los esqueletos en la primera inmersión de ultratumba: Habla de cómo murió la novia cadáver.
- La novia cadáver canta en interacción con el insecto y el gusano después de que la rechaza Víctor: En ella habla de que tiene que renunciar a Víctor y que él ama a otra. También dice que Víctor y Victoria se parecen más porque ellos están vivos y ella está muerta.

11- ¿Conocéis alguna historia real o literaria de parejas donde haya un impedimento para casarse? Citad los casos.

Romeo y Julieta, Las lágrimas de Shiva…

Sobre las cualidades del héroe o la heroína

1- ¿Cuántos héroes hay en esta película y quiénes son? Razonad vuestra respuesta.

La novia cadáver porque ella es valiente y mata a lord Barkis, cuando este está peleando con Víctor.

2- Existen dos tipos de héroes: los clásicos y los románticos. Los primeros usan la astucia para vencer al malvado (por ejemplo, Ulises, Batman, etc.) y los segundos usan el corazón para que triunfe el amor y la justicia (por ejemplo, don Quijote, etc.). ¿A qué tipo piensas que pertenece el héroe o la heroína de esta película? Citad acciones donde así se demuestre.

Un héroe romántico. Ella es una heroína romántica porque se sacrifica por su amor. No deja que Víctor se tome el veneno.

3. Los héroes románticos siempre tienen amigos que los quieren y ayudan. Por ejemplo, don Quijote tiene a Sancho. ¿A quién tiene de su parte el héroe o la heroína de la película? ¿Por qué motivo la estiman?

La novia cadáver cuenta con el gusano, la araña y, también, Sobras para ayudarla, la quieren. Ella es buena y les da pena todo lo que le pasó, sin tener corazón parecía que lo tenía.

4. Todo héroe es comprensivo y solidario. Es capaz de modificar su conducta para ayudar a los demás. Citad momentos en que así lo demuestran.

Cuando Víctor va a tomarse el vino envenenado y lo impide. Ella quiere que él sea feliz y le regala a Sobras.

5. El héroe no se rinde hasta cumplir sus ideales. ¿Cuáles son los ideales de nuestro héroe o heroína?

Vengarse de lord Barkis.

6- ¿Quién tiene más capacidad heroica, Víctor o la novia cadáver?

La novia cadáver.

7- ¿Crees que el título de la película está bien elegido? ¿Por qué?

El título está bien elegido porque ella es la verdadera heroína de la película y eso lo descubrimos al final.

Sobre el tema central y la moraleja

1- ¿Te ha gustado ver la película? ¿Por qué?

Sí, está muy bien. Es divertida, original, está bien hecha y te das cuenta de los dos tipos de vida que pueden existir.

2- ¿Hay algún elemento que cambiarías? ¿Cuál?

El final no les ha gustado a alguno de ellos. Hubieran preferido que se casara con la novia cadáver. Si la quería, ¿por qué se casa con la otra? (En torno a esta pregunta se ha creado un debate en clase, algunos alumnos piensan que Víctor no lo tenía claro, que ha estado dudando todo el tiempo entre las dos.)

3- Esta película es producto de un gran esfuerzo artístico pues, aunque parezca una simulación de ordenador, está grabada de la realidad con maquetas y marionetas. ¿Crees que habría sido más bonita en dibujos animados o con personajes de carne y hueso o la prefieres así como la deseó su director?

No. Así es más original.

4- Si tuvieras que enviar un correo electrónico a un amigo contándole de qué va la película, ¿qué le escribirías?

Que la vea, que trata de amor y venganza y de lo ambiciosa que puede llegar a ser la gente.

5- ¿Cuál es la escena más bella de la película?

Cuando Víctor toca el piano con la novia cadáver. (La mayoría piensa que el final, cuando ella es transformada en una nube de mariposa que se dirige hacia la Luna).

6- ¿Crees que la transformación de la novia cadáver en un ser que vuela por encima del mundo es un premio a la heroína por resistir tanto mal en la tierra?

Sí. Es un final muy bonito.

7- Tal final hace pensar en la moraleja de esta historia. ¿Cuál es? Elige una opción:

a- Los malos siempre serán castigados

b- El amor está por encima de la muerte

c- Tanto tienes, tanto vales

Todos piensan que la opción b es la correcta y encierra la moraleja de la película.

Si os apetece, podéis participar en un foro virtual sobre *La novia cadáver* en: http://www.cine25.com/pelicula/185/la-novia-cadaver/foro.

RESPUESTAS
DE LOS ALUMNOS DE 2º CURSO DE ESO

1- La película se titula *La novia cadáver.* ¿Te parece acertado? ¿Por qué?

Sí, (todos han contestado afirmativamente, nadie ha disentido).Yo creo que el título es correcto porque se adecua a la película. El título es acertado debido a que el personaje central de la película mantiene una relación amistosa con un personaje secundario que es un cadáver, por tanto el título sí me parece acertado.

2- Resumid la historia de esta película en pocas palabras.

Trata sobre una familia que quiere emparejar a su familia con una familia adinerada y el hijo al no aprenderse correctamente los votos de la boda, se va al bosque para intentar aprendérselos y tropieza erróneamente con la novia cadáver. El chico intenta arrepentirse, cuando ve que está pronunciando los votos con esta novia, pero ella lo

arrastra a su mundo. Él intenta subir al mundo de los vivos y contarle a su novia todo, cuando se lo cuenta vuelven al mundo de los muertos y finalmente acaba enamorándose un poco de la novia cadáver y, al final, la novia se entera de que en la boda tiene que utilizar una copa de vino envenenada para que el chico muera y se pueda casar con ella, pero la chica renuncia a su matrimonio y decide que es mejor que se case con la otra chica y, en esa misma ceremonia descubre a su asesino y se envenena.

3- ¿Te gusta como acaba la película? ¿Por qué?

Yo pienso que es una película donde los personajes son como de plastilina, todo de plastilina, por tanto creo que no argumentaba nada especial.

Sobre los personajes

1- ¿Quiénes son los protagonistas principales? Indica sus nombres y tres adjetivos especificativos que los caractericen.

Víctor, Victoria y la novia cadáver que se llamaba Emily y otro muy importante es Lord Barkis. Victoria: guapa, lista y delicada; Víctor: torpe, descuidado y tímido; la novia cadáver: podrida porque está muerta, psicológicamente es sensible y buena persona y considerada con la gente; Lord Barkis: malvado, feo y viejo, cruel, avaricioso, ambicioso (es curioso como a la hora de describir al personaje negativo de la película encuentran más adjetivos para describirlo y son más los alumnos que quieren participar).

2- Describe cómo son físicamente los padres de Víctor y los de Victoria. ¿Te parecen caricaturas? ¿Por qué?

Los de Víctor: su madre es regordeta y no para de hablar y su padre es calvo y tiene una pescadería. Los de Victoria: su madre es alta y muy delgada y su padre es muy bajo y muy gordo, un tapón. Solo quieren dinero. Y es verdad que son como caricaturas. Parece que están deformes.

3- Enumera los personajes secundarios en dos columnas: los vivos y los muertos. Si no recuerdas sus nombres, puedes describirlos por su aspecto o sus oficios (ej. el degollado, el padre pescadero).

Vivos: el sacerdote, los padres tanto de él como de ella, el conductor del carruaje, el mayordomo, la criada, el pregonero. (Han sido capaces de decir más personajes que los alumnos de 1º D).

Muertos: el gusano y la araña, el viejo que le da la poción para que vuelva al mundo de los vivos, los numerosos esqueletos.

4- Unos personajes se mueven por los sentimientos de fidelidad y otros por el afán de poder económico y social. Clasificalos.

Los personajes que se mueven por buenos sentimientos son Víctor y Victoria y la novia cadáver, la criada de los padres de Victoria (con respecto al personaje de Victoria surge un pequeño debate en la clase, alguno de los alumnos considera que es un personaje un tanto egoísta al principio, pues quiere conseguir un novio a toda costa y se aprovecha del "pobre chico", pero en el fondo tiene buen corazón).

Los personajes que se mueven por sentimientos negativos son los padres de Víctor y Victoria y Lord Barkis.

5- Hay personajes de distintas clases sociales y distintos mundos, pero las apariencias engañan. Indicad ejemplos donde ocurre esto.

Lord Barkis que aparenta ser un rico y luego se quiere aprovechar de las chicas de buena familia y poder conseguir así dinero. Los padres de Victoria quieren casarla para así tener dinero.

6- Hay dos personajes que mueren durante la película ¿Quiénes son? ¿Por qué muere cada uno? ¿Podían haber evitado su muerte? ¿Cómo?

El cochero y Lord Barkis. El cochero muere por fumar tanto, entonces muere y lo atropellan y Lord Barkis muere envenenado, aunque en realidad lo dejan morir. Ellos podrían haber evitado su muerte dejando de fumar y llevando una vida saludable; Lord Barkis no habiendo tomado la copa y no siendo avaricioso.

7- En el mundo de los muertos aparecen ciertos personajes históricos. ¿Has descubierto alguno? ¿Cuál?

Napoleón y el almirante Nelson (este último personaje no lo han sabido adivinar).

8- Imagina que tú eres Víctor. Él vive entre dos mundos y al final se decide por uno ¿Habrías tomado tú la misma decisión que él (casarse con Victoria) o te habrías quedado con la novia cadáver? ¿Por qué?

Yo me habría quedado en el mundo de los muertos porque en el mundo de los vivos no hay gran cosa y yo creo que el de los muertos es más divertido. Yo en el de los vivos porque al fin y al cabo Victoria es la chica que le quiere y aunque este con él porque sus padres quieren alcanzar cierto poderío económico yo creo que al final no puede hacerle eso y en su conciencia pesaría y entonces decido tener una relación amistosa con la novia cadáver y quedarse con Victoria. (La mayoría de los alumnos se quedaría en el mundo de los vivos y, a este respecto son iluminadoras las palabras de un alumno que ha dicho "cada momento en el mundo de los vivos se vive como el último momento").

Otro alumno comenta: Víctor estaba dispuesto a irse al mundo de los muertos pero es ella la que no acepta y no quiere que se quite la vida. (Solo cuatro alumnos opta por el mundo de los muertos, abrumadoramente prefieren estar vivos, pese a lo atractivo que aparece el mundo de los muertos en la película).

Sobre la relación de las personas con el entorno

1- Hay dos grandes entornos en la película: el de los vivos y el de los muertos. Uno está sobre la tierra y el otro bajo ella. ¿Qué colores predominan arriba? ¿Y abajo? ¿Es lo normal? Si piensas que el director quiere decirnos algo con ello, indícalo.

Gris, negro y blanco son los colores que predominan en el entorno de los vivos. En el de los muertos predominan los colores coloridos: rojo, verdes, azules. Esto significa que el mundo de los vivos es más triste y el mundo de los muertos es más alegre. A veces tu vida después de la muerte puede ser mejor que la que has vivido. Yo pienso que la vida de los muertos al final sería aburrida, siempre lo mismo sin preocupaciones ni obligaciones, eso al final te aburre.

2- Como habréis observado, en el mundo de los vivos aparece una ciudad del siglo XIX con una gran iglesia y un bosque al otro lado del río, en el cual hay tumbas. ¿En qué país lo localizarías? ¿Podría ser en el nuestro? ¿Por qué?

Es un país del norte, quizás Inglaterra o Alemania. Hay, también un clima húmedo y frío.

3- Si tuvierais que comparar el espacio de los muertos visto en la película con el de los vivos, elegid dos de las cuatro opciones que os damos y razonad las respuestas.

- Un laberinto
- Un parque
- Un cabaret
- Una escuela

Se parece a un laberinto y a un cabaret.

4- ¿Habéis ido alguna vez a una gran mansión? En tal caso, describidla.

Aquí en Murcia, a las afueras, hay una casa similar a la de Victoria. Mi tía tiene una casa similar. Yo he visto una casa similar en San Pedro del Pinatar, era un restaurante.

5- ¿Habéis ido alguna vez a un cementerio? ¿De día o de noche? ¿Por qué?

(Trece alumnos han estado de noche en un cementerio, son más de la mitad de la clase. Todos han estado alguna vez en su vida. Sienten predilección por fiestas como Halloween.

6- ¿Conoces alguna otra película, video-clip o cuento donde haya un mundo de ultratumba tan divertido? Indícalos.

Thriller de Michael Jackson; Pesadilla antes de Navidad, Sobrenatural…

7- La novia cadáver sale de una tierra sin tumba ¿Por qué?

Porque murió asesinada. El asesino para que no encontraran el cuerpo pues la enterró y, por esta razón no hay ninguna tumba.

8- ¿Conocéis casos de violencia de género donde haya habido asesinatos? ¿De dónde habéis obtenido esa información? ¿Qué les diríais a las personas maltratadas que están en riesgo?

Sí. La información les llega a través de los periódicos y las noticias. Estas mujeres deberían denunciar y que los llevaran a la cárcel. Pero luego salen y siguen retomando sus actividades.

9- La iglesia más cercana de vuestras casas ¿Se parece a la de la película? Y el cura ¿es tan simpático? Razonad las respuestas.

No, tampoco el cura se parece al mío, (sin embargo, algunas iglesias en Murcia son muy antiguas y algunos alumnos sí han visto semejanza entre las iglesias de sus barrios y la película).

10- ¿Se ve a los personajes vivos disfrutando de su entorno (niños jugando en parques, adultos paseando o practicando deporte, fiestas y buena alimentación)? Argumenta tu respuesta con ejemplos.

No, porque influye en parte donde está ambientada la película, pues es un sitio en el que no hay nada apenas y parece muy aburrido. También influye mucho los colores que se han utilizado en la película, que son oscuros y no incitan a la gente a pasar una tarde en un parque en compañía.

En el de los vivos tienes obligaciones, tienes que trabajar.

Sobre la relación de las personas con otras especies

1- El gusano, las arañas y el perro ¿pertenecen al mundo de los vivos? ¿Qué les ofrece cada uno a los protagonistas?

Pertenecen al mundo de los muertos. El gusano ayuda a la novia cadáver, la aconseja constantemente, es como la cabeza, el cerebro. Es la conciencia.

Las arañas son las tejedoras.

El perro es el regalo que ella le hace a Víctor, es como algo que él ha perdido.

2- Cuando el gusano va al banquete de boda, ¿cuántos días tarda en llegar arrastrándose desde el puente hasta la casa de Victoria si hay 2 km. de distancia y tenemos en cuenta que avanza medio centímetro por segundo?

(Hay deliberación. Los alumnos hacen comentarios en grupos antes de hablar. Un grupo levanta la mano).

Nosotros lo sabemos. Si esto es como hemos estudiado en Matemáticas, hay que hacer varias operaciones. Primero, hay que pasar los dos kilómetros a centímetros multiplicando los 100 centímetros que tiene un metro por 2000 metros. Después, como el gusano avanza medio centímetro por segundo, para recorrer 200.000 centímetros, tardará… Hay que dividir el segundo por el medio centímetro, y entonces sale 2 y esto se multiplica por los 200.000. Y sale en total 400.000 segundos, que son, dividido por 60 segundos que lleva una hora, unas 111 horas. Lo cual, dividido por 24 horas que tiene un día, tarda 4,6. O sea, 4 días y medio o poco más.

3- ¿Cómo se llamaba el perro de Víctor? ¿Tú también tienes mascotas en casa? ¿Cómo las llamas?

Sobras. Trece alumnos tienen mascotas. Perros: Paco, Leo, Lola. Gatos: Byron; hamster: Luna.

4- Víctor es el único personaje vivo de la película que tuvo mascota durante su infancia. Del resto no sabemos nada. ¿Crees que cuidar a los animales nos hace mejores personas? Explicad vuestra opinión con el carácter de los personajes en la película y con ejemplos de vuestra propia experiencia.

Sí, porque nos hacen compañía. A lo mejor si tú tienes un animal en tu casa a tu cargo tienes que echarle de comer y puedes aprender a ser más responsable. En algunos momentos tristes está contigo.

5- También hay una mariposa ¿De qué color es? ¿En qué momentos aparece en la película? ¿Qué crees que puede simbolizar que la novia cadáver se transforme en cientos de mariposas volando hacia la luna?

Es de color azul. Al principio y al final. La novia cadáver se evapora en eso. Eso puede significar la libertad pues ella se libera. Ella consigue librarse de su asesino y resolver el misterio y vengarse.

6- ¿Hay flores en la película? ¿Dónde? ¿Con qué intención son ofrecidas? (Tópico del "collige, virgo, rosas")

Sí, en el ramo de flores, también Victoria le da una flor a Víctor al comienzo de la película, cuando están junto al piano. Pueden significar amor, amistad y compromiso.

7- ¿Hay cuervos en la película? ¿Qué hacen? ¿Conoces alguna otra película, cómic o video-juegos donde también aparezcan cuervos?

Sí, cuando le da el anillo a la rama seca aparecen un montón de cuervos, también cuando el mago hace el hechizo. También en la boda salen cuervos. Harry Potter, En tiempo de brujas, Drácula,

Sobre la relación entre las personas vivas y muertas

1- ¿Con qué medios mágicos pasan los personajes del mundo de los muertos al de los vivos?

Con un huevo de cuervo.

2- ¿Hay más personajes que, estando muertos, merecerían resurrección? Nombra uno y justifícalo.

La novia cadáver, el perro. Ella murió de mala manera, tiene buen corazón y debería vivir, también para rehacer su vida.

3- ¿Hay personajes que, estando vivos, merecerían castigo? Nombra uno y justifícalo.

Lord Barkis merecería morir, pues al asesinar para quedarse con su dinero es un asesino. También los padres de Victoria por ser muy avariciosos y ni aprecian la vida.

4- ¿Conoces alguna película donde se relacione el mundo de los vivos y de los muertos? Indica los títulos

Pesadilla antes de Navidad, la película de *Hércules* de dibujos animados. *El monte de las ánimas* de Gustavo Adolfo Bécquer, otro libro podría ser *La playa del fantasma, La casa encantada, El cielo puede esperar, Pesadillas…*

5- ¿Conoces algún cuento, pintura, u otra manifestación artística donde aparezcan juntos vivos y muertos?

En clase hemos leído los cuentos de Poe. Y en algunos salen muertos en las casas de los vivos. La mayoría de las películas de terror también juntan vivos y muertos. Y en pintura, no sabemos.

6- ¿Quién os parece más hermosa, la novia cadáver o Victoria? ¿Qué elementos la hacen más bella?

La novia cadáver es más sensible, por su personalidad. La novia cadáver tiene unos ojos más expresivos que Victoria, los labios también, aunque sea un cadáver y Victoria pues está viva. (Con respecto a esta pregunta la clase está dividida)

7- Lo raro y lo monstruoso a simple vista ¿puede ser bello si tiene acciones bondadosas? ¿Conoces algún otro ejemplo que lo demuestre?

La bella y la bestia, Shrek, Aladín,…

8- Al principio, Víctor huye aterrorizado de la novia cadáver, pero ella consigue con actos de bondad generosa que él cambie de actitud y se apacigüe. ¿Qué actos son estos?
Le regala el perro, es muy amable con él, es cariñosa. Ella le muestra a él cómo es.
9- Cuando los muertos visitan a los comensales del banquete, al principio los vivos sienten pánico, pero hay un momento en que lo pierden. ¿Por qué motivo?
Porque un niño se acerca y reconoce a su abuelo que estaba muertos y entonces todos se acercan y empiezan a reconciliarse y a recordarse. También hay una anciana que reconoce a su marido.

Sobre la comunicación humana

1- ¿Qué personajes de esta película se sienten solos? ¿Son felices? ¿Por qué?
Los padres de Victoria porque ellos no se quieren, Lord Barkis pues al asesinar a mujeres no ha conseguido la felicidad y porque no tiene a nadie en este mundo.
2- ¿Qué personajes tienen pareja desde el principio de la película? ¿Son felices? ¿Por qué?
Los padres de Víctor y Victoria, aunque no son iguales, los padres de Victoria parecen más amargados.
3- El piano es un instrumento de comunicación ¿entre qué personajes? ¿Qué sienten cuando tocan u oyen la música?
Víctor, Victoria y la novia cadáver. Pero a Victoria sus padres no la dejan. La música los une.
4- Hay personajes que, por su carácter y aficiones comunes, han nacido el uno para el otro. ¿Quién es la "media naranja" de Víctor, la novia cadáver o Victoria? Explicadlo.
Victoria porque le pega más, los dos son tímidos, mientras que la novia cadáver es más alocada, más extrovertida. Otros ocho alumnos apoyan esta opción.
Ocho alumnos consideran que es Emily.
Dos alumnos se han abstenido.
Víctor ama a Victoria según estos; otros piensan que Víctor ha pasado más tiempo con la novia cadáver y ha podido conocerla mejor.
5- ¿Sientes pena por la novia cadáver? ¿Cuándo?
Sí, fue asesinada.
6- ¿Sientes pena por Victoria? ¿Cuándo?
Sí, cuando se va Víctor se queda sola y sus padres no la apoyan en nada. Y la única que la apoya es su criada.

7- ¿Sientes pena por los padres de los novios? ¿Por qué?

Sí, no son felices.

8- El sacerdote ¿se comunica con sus feligreses y los comprende? ¿Por qué?

No, porque no cree a Victoria cuando esta le pide consejo. Cuando todos se dirigen a la iglesia está solo, no hay nadie con él. Incumple todos los dogmas del Cristianismo como la bondad, además miente diciéndole a la gente que él puede comunicarse con los muertos y nos es cierto.

9- Hay un personaje que usa las palabras para engañar a todo el mundo ¿Quién es? Indica alguna de sus mentiras.

Lord Barkis engaña constantemente. Los padres de Victoria creen que el es rico porque se hace pasar por rico.

10- Uno de los recursos que emplea el director para comunicarse con el espectador son las canciones dialogadas. En ellas ofrece la información clave para comprender el argumento de la película. Decid qué información se revela en estas tres canciones:

- La que cantan juntos los padres de los novios al comienzo de la película: En el matrimonio da igual que los novios se quieran, lo importante son los intereses entre las dos familias.
- La que cantan a coro los esqueletos en la primera inmersión de ultratumba: Al final todos morimos y cantan la vida de Emily, cómo la matan y por qué.
- La novia cadáver canta en interacción con el insecto y el gusano después de que la rechaza Víctor: Se está comparando con Victoria y los insectos y el gusano solo quieren animarla, decirle que no le de tanta importancia a los mofletes de la otra.

11- ¿Conocéis alguna historia real o literaria de parejas donde haya un impedimento para casarse? Citad los casos.

En *Romeo y Julieta* (las familias están peleadas). La saga de *Crepúsculo* (ella está viva y él está muerto).

Sobre las cualidades del héroe o la heroína

1- ¿Cuántos héroes hay en esta película y quiénes son? Razonad vuestra respuesta.

Yo creo que la heroína es Emily, la novia cadáver, porque se sacrifica para que él sea feliz. Da pena.

Víctor también, porque iba a quedarse en el mundo de los muertos pensando que era su deber.

2- Existen dos tipos de héroes: los clásicos y los románticos. Los primeros usan la astucia para vencer al malvado (por ejemplo, Ulises, Batman, etc.) y los segundos usan el corazón para que triunfe el amor y la justicia (por ejemplo, don Quijote, etc.). ¿A qué tipo piensas que pertenece el héroe o la heroína de esta película? Citad acciones donde así se demuestre.

Son héroes románticos. Se sacrifican por la persona que quieren.

3. Los héroes románticos siempre tienen amigos que los quieren y ayudan. Por ejemplo, don Quijote tiene a Sancho. ¿A quién tiene de su parte el héroe o la heroína de la película? ¿Por qué motivo la estiman?

La novia cadáver tiene muchos amigos: el gusano, las arañas, el brujo y los esqueletos.

Víctor tiene al perro Sobra y a Victoria, que lo quiere.

4. Todo héroe es comprensivo y solidario. Es capaz de modificar su conducta para ayudar a los demás. Citad momentos en que así lo demuestran.

Es lo que hemos dicho antes. Tanto Víctor como la novia cadáver son comprensivos con el problema del otro y están dispuestos a perder algo suyo para que el otro sea feliz.

5. El héroe no se rinde hasta cumplir sus ideales. ¿Cuáles son los ideales de nuestro héroe o heroína?

Son muy buenas personas los dos. Quieren sacrificarse el uno por el otro. Sus ideales son positivos y buenos, ya que son generosos y hacen el bien.

6- ¿Quién tiene más capacidad heroica, Víctor o la novia cadáver?

Yo creo que la novia cadáver, porque al final renuncia a Víctor, aunque este es muy valiente ser capaz de enfrentarse a lord Barkis.

7- ¿Crees que el título de la película está bien elegido? ¿Por qué?

Porque sí, Emily está muerta y va vestida de novia todo el tiempo. Es un cadáver vestido de novia.

Sobre el tema central y la moraleja

1- ¿Te ha gustado ver la película? ¿Por qué?

Sí, es bastante entretenida. Los personajes, cómo aparecen es muy original. Además, nos gusta el mundo de ultratumba.

2- ¿Hay algún elemento que cambiarías? ¿Cuál?

No sé. Es una pena que Emily no sea feliz.

3- Esta película es producto de un gran esfuerzo artístico pues, aunque parezca una simulación de ordenador, está grabada de la realidad con maquetas y marionetas. ¿Crees

que habría sido más bonita en dibujos animados o con personajes de carne y hueso o la prefieres así como la deseó su director?

Es mucho mejor así, más original. No se hacen muchas películas como estas. Los personajes son superchulos.

4- Si tuvieras que enviar un correo electrónico a un amigo contándole de qué va la película, ¿qué le escribirías?

El la historia de una chica que en su noche de bodas el novio la envenena. Después, ella consigue vengarse y se enamora de otro chico, que se llama Víctor. Pero esté, que está vivo y ella muerta, está enamorado de otra chica. Al final, la novia consigue vengarse del que la envenenó y Víctor termina con su novia. Es una historia de amor y venganza.

5- ¿Cuál es la escena más bella de la película?

La de Emily transformada en cientos de mariposas (a otros alumnos también les ha gustado mucho la escena de los esqueletos cantando la historia de Emily, pero la más aclamada ha sido la anterior).

6- ¿Crees que la transformación de la novia cadáver en un ser que vuela por encima del mundo es un premio a la heroína por resistir tanto mal en la tierra?

Sí, es como si fuera a un mundo mejor.

7- Tal final hace pensar en la moraleja de esta historia. ¿Cuál es? Elige una opción:

a- Los malos siempre serán castigados

b- El amor está por encima de la muerte

c- Tanto tienes, tanto vales

Prácticamente todos los alumnos han elegido la opción b, mientras que dos optan por la opción a.

Si os apetece, podéis participar en un foro virtual sobre *La novia cadáver* en: http://www.cine25.com/pelicula/185/la-novia-cadaver/foro.

ANEXO 2.8. PRESENTACIÓN, TEXTO Y GUÍA DE LIBRO-FORUM DEL CUENTO *LA FLOR DE LILILÁ*

Presentación del cuento tradicional *La flor de Lililá*

La flor de Lililá es un cuento tradicional y anónimo. Desconocemos quién, cuándo y dónde se inventó y ha perdurado durante siglos gracias a su transmisión oral de generación en generación y a las recopilaciones escritas donde fue recogido por los estudiosos del folclore. En concreto, el texto que leeremos a continuación fue recogido por Antonio Rodríguez Almodóvar en su libro *Cuentos al amor de la lumbre.* Como podréis apreciar en otros apuntes que os proporcionaremos, hay muchas otras versiones de este cuento en el mundo, y sobre todo en España e Hispanoamérica.

Este cuento podría ser una historia de miedo, porque muestra la voz de un muerto que, cruelmente asesinado por sus hermanos, reclama desde la tumba que se haga justicia. Pero, en realidad, es un cuento intrigante, muy tierno y con final feliz, pues introduce personajes que tienen compasión del protagonista y le ayudan a lograr sus buenos propósitos y a restaurar el lugar que le corresponde en la sociedad.

Texto: *La flor de Lililá*, cuento tradicional

La flor de Lililá

Pues, señor, esto era un rey que tenía tres hijos. Cierto día, que estaban todos tan felices, le entró al rey una enfermedad en los ojos y empezó a volverse ciego. Los médicos dijeron que sólo había una cosa en el mundo que pudiera curarlo, y esa cosa era la flor de lililá. Pero nadie sabía dónde estaba esa flor. El rey mandó entonces a sus tres hijos a buscar la flor por todas partes y les dijo que aquél que se la trajera heredaría su corona.

Salió primero el hijo mayor en su caballo, y se encontró por el camino a una pobrecita vieja que le pidió pan. Y él le dijo de muy malos modos:

-¡Quítese usted de mi camino, vieja bruja!

Siguió el mayor su camino, pero pronto halló la desgracia. Se cansó de andar de un lado para otro sin llegar a ningún sitio, y cuando quiso volver atrás ya era demasiado tarde.

Al ver que el hermano mayor tardaba en regresar, salió el de en medio en su caballo a buscar la flor. Se encontró también a la pobrecita vieja, que le pidió pan, y él le contestó de la misma manera que el hermano mayor:

-¡Quítese usted de mi camino, vieja bruja!- y siguió adelante, pero también se perdió.

Al ver que sus hermanos no llegaban, cogió el más pequeño su caballo y salió a probar suerte. Se encontró con la pobrecita vieja, que le pidió pan, y el muchacho le dio una hogaza

entera. Entonces la vieja le preguntó:

-¿Qué andas buscando, hijo?

- Busco la flor de lililá para curar a mi padre enfermo.

Y le dijo la anciana:

- Pues toma este huevo y lo rompes contra una piedra negra. Le estrelló el huevo y se abrió, apareciendo un jardín muy hermoso, donde estaba la flor de lililá, que era blanca y resplandeciente y olía a gloria. El príncipe se fijó en que el león tenía los ojos abiertos. Pasó por su lado y cogió la flor tan tranquilo.

Cuando ya iba de vuelta se encontró con sus dos hermanos que se habían sentado a la orilla de un camino, cansados de dar vueltas sin llegar a ningún sitio. Al pronto se pusieron muy contentos de saber que el pequeño llevaba la flor de lililá y se pusieron a cabalgar juntos con él. Pero luego pensaron que si lo mataban y le quitaban la flor, ellos se repartirían el reino. Así que lo mataron, le quitaron la flor y lo enterraron. Pero no se dieron cuenta de que le habían dejado un dedo fuera. El dedo se convirtió en una caña y acertó a pasar por allí un pastor, que cortó la caña y se hizo una flauta. Al tocarla sonó una canción que decía:

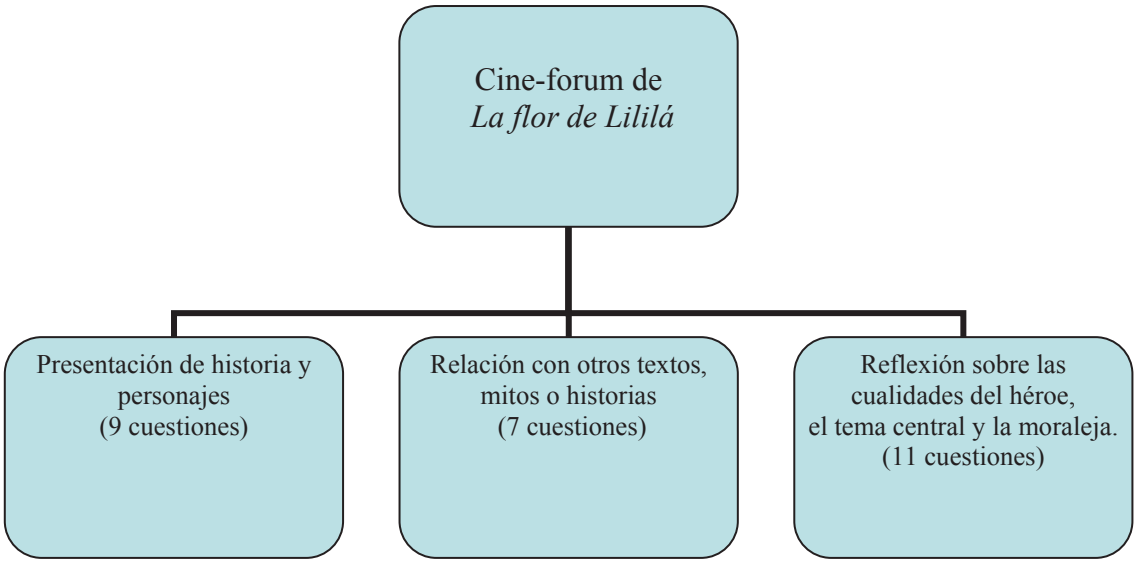
Pastorcito, no me toques,
ni me dejes de tocar,
que me han muerto mis hermanos
por la flor del lililá.

El pastor siguió tocando y llegó al pueblo. Entonces la canción llegó a oídos del rey, que ya había recuperado la vista con la flor, y mandó llamar al pastorcito. Le pidió la flauta para tocarla y decía la canción:

Padre mío, no me toques,
que tendré que denunciar
que me han muerto mis hermanos
por la flor del lililá.

El rey entonces comprendió lo que había pasado. Fue corriendo al lugar donde el pastor había cortado la caña y desenterró a su hijo, que resucitó. A los mayores los mandó al destierro, y al más pequeño lo nombró su heredero universal.

Guía de libro-fórum de *La flor de Lililá* (organizada por ejes isotópicos)



Presentación de la historia y personajes

1- Resumid la historia del cuento.
2- Indicad 3 objetos mágicos de la historia y el beneficio que proporciona cada uno (la flor, el huevo, la flauta).
3- ¿Cómo describiríais al niño protagonista? Utilizad adjetivos especificativos para ello.
4- ¿Cómo describiríais a sus hermanos? Utilizad adjetivos especificativos para ello.
5- ¿Qué función cumplen en el cuento la anciana y el pastorcito?
6- ¿Es buena idea que el padre mande a todos sus hijos a buscar el remedio de su enfermedad? Los padres de hoy ¿piden cosas tan importantes a sus hijos? ¿Conocéis algún caso? Contadlo.
7- ¿Por qué motivo los hermanos mayores matan al pequeño?
8- A través de la flauta sale cantando la voz del muerto. ¿Qué información clave ofrece?
9- ¿Os gusta cómo acaba el cuento? ¿Por qué?

Relación con otros textos, mitos o historias

1- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos o películas donde una persona adulta necesite la ayuda de un niño? Nombradlas.
2- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde haya un objeto mágico que da la vida? Nombradlas.
3- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde el protagonista sea generoso con los necesitados? Nombradlas.
4- Sabéis que sorprende leer que cuando duerme el león tiene los ojos abiertos y cuando está despierto los tiene cerrados. ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde para conseguir lo que nadie antes había logrado hay que vivir experiencias de mundo al revés? Nombradlas.
5- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde haya peleas y muertes entre hermanos? Nombradlas.
6- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde el rey reconozca a los inocentes y castigue a los malvados? Nombradlas.
7- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde el protagonista haya resucitado? Nombradlas.

Sobre los valores del héroe, el tema central y la moraleja

1- ¿Os ha gustado leer este antiguo cuento? ¿Por qué?

2- ¿El protagonista tiene superpoderes o bien acepta la ayuda de los demás para resolver su misión?

3. ¿Es miedoso o valiente? Poned ejemplos.

4- ¿Habéis sentido pena por él en algún momento? ¿Por qué?

5 ¿Sabéis casos de personas de la actualidad que, siendo tan buenas como él, también hayan sido asesinadas por alguien de su familia? Decid nombres y explicad su historia.

6- ¿Os gusta que el protagonista resucite al final? ¿Por qué?

7- ¿Os parece justa la decisión final del padre sobre la herencia de sus hijos? ¿Por qué?

8- El cuento se recuerda todavía gracias a que la gente lo fue diciendo de boca en boca hasta que alguien decidió reunirlo en una colección de cuentos tradicionales. ¿Creéis que debemos cuidar la cultura tradicional para que no muera?

9. ¿Conocéis a alguien de vuestra familia que os guste mucho por su forma de contar cuentos? ¿Quién? ¿Por qué?

10- Si tuvierais que decirle a un amigo de qué va el cuento, ¿qué le diríais?

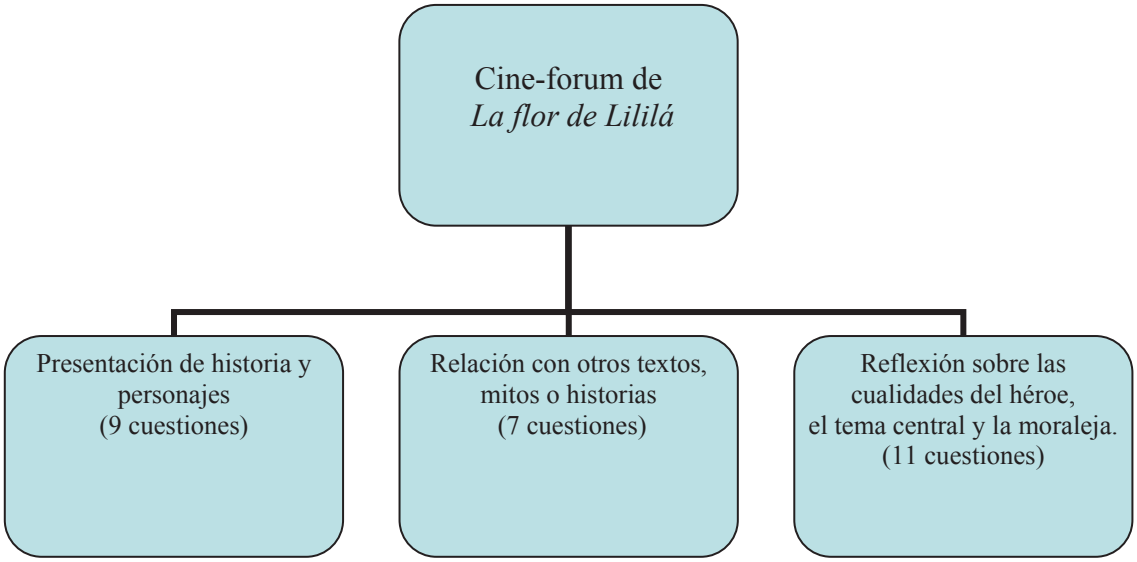
11-¿Cuál es la moraleja de este cuento? Elegid una opción:

Quien ayuda a los demás recibe la mejor recompensa

Quien ayuda a los demás es atacado por los envidiosos

Los malvados serán castigados

ANEXO 2.9. RESPUESTAS AL FORO LITERARIO SOBRE *LA FLOR DE LILILÁ*



RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS DE 1º CURSO DE ESO

Presentación de la historia y personajes

1- Resumid la historia del cuento.

Había un rey que se puso enfermo de los ojos y solo había una cura para él y era la flor de lililá y entonces les dijo a sus tres hijos que al que encontrara la flor de lililá lo coronaría. Primero fue el mayor en su caballo y por el camino encontró a una pobre vieja que le pidió pan y él le dijo: -¡Váyase! Entonces se perdió. Entonces fue el mediano y también se encontró con la vieja y le dijo lo mismo y también se pedió. Y cuando fue el pequeño un pan entero y ella le dio un huevo y le dijo que cuando lo tirara a una piedra negra, vería un jardín hermoso y que había un león, que si tenía los ojos abiertos estaba dormido y si los tenía cerrados estaba despierto. Y cuando lo vio, el león tenía los ojos abiertos, entonces cogió la flor, pero entonces vio a sus hermanos y sus hermanos idearon un plan, que si lo mataban y lo enterraban ahí se repartirían la herencia y eso hicieron. Poco después pasó por allí un pastor que se hizo una flauta,

entonces cuando lo enterraron faltó un dedo por enterrar y salió una caña y de esa caña ese pastor se hizo la flauta y cuando la tocaba cantaba una canción y la escuchó el rey. Entonces cuando la tocó decía que sus hermanos lo habían matado para repartirse la herencia y él rey desterró a sus hijos mayores y al pequeño lo nombró rey. (Cristina)

2- Indicad 3 objetos mágicos de la historia y el beneficio que proporciona cada uno (la flor, el huevo, la flauta).

El huevo que le da la anciana que aparece el jardín; caña que corta el pastor que es el huevo del hijo pequeño que sirve para contar la verdad de lo que pasó y la flor de lililá que curaba la enfermedad de los ojos.

3- ¿Cómo describiríais al niño protagonista? Utilizad adjetivos especificativos para ello.

Amable, generoso y educado, bueno, solidario, simpático, agradable, aventurero…

4- ¿Cómo describiríais a sus hermanos? Utilizad adjetivos especificativos para ello.

Egoístas, maleducados, antipáticos, caprichosos, ambiciosos, arrogantes, malas personas…

5- ¿Qué función cumplen en el cuento la anciana y el pastorcito?

La anciana le da el huevo al niño para que pueda ver el jardín hermoso y el pastor porque revela al rey la verdad al rey sobre lo que le había pasado a su hijo pequeño.

6- ¿Es buena idea que el padre mande a todos sus hijos a buscar el remedio de su enfermedad? Los padres de hoy ¿piden cosas tan importantes a sus hijos? ¿Conocéis algún caso? Contadlo.

No es buena idea porque entre hermanos van a tener discusiones y se van a pelear. Les podría pasar algo. Debería mandar a los soldados. Me parece mal que los mandase poniendo en juego la corona. Los padres de ahora no piden eso. En Corea el gobernador que se murió tuvo su hijo que gobernar por él y ahora tiene que realizar un buen papel. (Alejandra, una de las alumnas, cuenta que su madre tuvo problemas de salud serios, le ardía el cuero cabelludo, no podía salir a la calle y ella se encargaba de su cuidado).

7- ¿Por qué motivo los hermanos mayores matan al pequeño?

Porque se quieren quedar ellos con el trono y así se lo reparten. Por codicia para quedarse con la herencia del padre. Por envidia pues ven que su hermano menor les ha vencido y por eso lo matan.

8- A través de la flauta sale cantando la voz del muerto. ¿Qué información clave ofrece?

Que le han matado sus hermanos y para quedarse con la flor y el reino. Porque la flauta dice la verdad y eso…

9- ¿Os gusta cómo acaba el cuento? ¿Por qué?

Sí, (21 alumnos están de acuerdo con este final y 5 responde negativamente). No me gusta porque al final han muerto dos hermanos. A mí no me ha gustado porque el padre debería haber perdonado a los hermanos y los destierra y eso no es justo porque si tú haces una cosa no quieres que te la paguen con la misma moneda.

Yo considero que el final es justo porque el pequeño encuentra la flor y el merecía la corona y, al final, la consiguió. Esta muy bien que destierre a los hermanos porque al ser tan caprichosos no se merecían el trono ni nada.

Relación con otros textos, mitos o historias

1- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos o películas donde una persona adulta necesite la ayuda de un niño? Nombradlas.

Caperucita roja, un libro que leí hace poco que la madre de un niño está atrapada en un reloj y la madre necesita su ayuda, se titula *El coleccionista de relojes extraordinarios*, *La invención de Hugo, Pinocho, Valian, El cartero de Bagdad, Mario Bross, El príncipe de Egipto.*

2- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde haya un objeto mágico que da la vida? Nombradlas.

El flautista de Hamelín, La bella y la bestia, El tiovivo mágico, Harry Potter y la piedra filosofal, Blancanieves, Memorias de Irún, La resistencia, Pinocho…

3- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde el protagonista sea generoso con los necesitados? Nombradlas.

Blancanieves y los siete enanitos, los conciertos benéficos contra el terremoto de Haití, *Como Dios* es una película de un hombre que Dios le da sus poderes y ayuda a gente. Ghandi, la madre teresa de Calcuta…

4- Sabéis que sorprende leer que cuando duerme el león tiene los ojos abiertos y cuando está despierto los tiene cerrados. ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde para conseguir lo que nadie antes había logrado hay que vivir experiencias de mundo al revés? Nombradlas.

Jeónimo Stilton son unos libros que un ratón que vive aventuras, *La novia cadáver, Alicia en el país de la maravillas*, *Viaje al centro de la Tierra 2,* porque los animales pequeños se hacen grandes y los grandes pequeños*, Piratas del Caribe*…

5- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde haya peleas y muertes entre hermanos? Nombradlas.

La Cenicienta, Moisés, Satura, Ira de Titanes que son dioses, en ella Perseo que es protagonista mata a su hermano Ares porque se hace del lado de los malos y para evitar una desgracia tiene que matarlo, Mitos griegos, Caín y Abel, …

6- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde el rey reconozca a los inocentes y castigue a los malvados? Nombradlas.

Entregados va de una mujer que está encerrado en una torre, Batman, Aladín porque el padre de la chica que es como un rey castiga a los malos, El rey león el hijo lucha por su padre que es el rey en realidad.

7- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde el protagonista haya resucitado? Nombradlas.

Mario Bross, Rapúnzel, La bella durmiente, Blancanieves, Harry Potter y la piedra filosofal, La novia cadáver que se transforma en mariposas.

Sobre los valores del héroe, el tema central y la moraleja

1- ¿Os ha gustado leer este antiguo cuento? ¿Por qué?

Sí, la mayoría ha disfrutado con su lectura. Porque manda a los dos hermanos al destierro, se merecen los hermanos que los destierren y el rey se cura, al final todo acaba bien, con un final feliz, el padre recupera la vista y el pequeño se queda con el trono.

2- ¿El protagonista tiene superpoderes o bien acepta la ayuda de los demás para resolver su misión?

Necesita la ayuda de los demás.

3. ¿Es miedoso o valiente? Poned ejemplos.

Es valiente, porque aunque se fueron antes los hermanos, él salió también y nadie le había dicho que se fuera a buscar la flor. No tiene miedo al león que se podía haber despertado y haberlo matado, defiende la valentía de decirle al padre quiénes eran los que lo habían matado, porque es muy justo el cuento y lucha por su padre y, además es generoso con la anciana.

4- ¿Habéis sentido pena por él en algún momento? ¿Por qué?

Cuando lo matan injustamente sin él haber hecho nada. Cuando lo matan y es enterrado. El no tenía la culpa de nada y ha muerto por hacer las cosas bien.

5 ¿Sabéis casos de personas de la actualidad que, siendo tan buenas como él, también hayan sido asesinadas por alguien de su familia? Decid nombres y explicad su historia.

La hermana de una amiga de mi madre mató a sus dos hijos (Cristina). Todos esos hombres que matan a las mujeres, Ruth y José esos dos niños desaparecidos y los ha matado al padre. En la tele sale muchas veces violencia de género y sale mucha gente que mata a sus familiares. Un hijo mató a su madre e iba con la cabeza por ahí. Marta del Castillo que ha sido asesinada. Un chico con síndrome de Down y mató a su madre.

6- ¿Os gusta que el protagonista resucite al final? ¿Por qué?

Sí, (12 alumnos), no (12 alumnos)

Sí, porque al final el hijo pequeño se merecía su trono y lo habían matado a conciencia para que no lo tuviera. Se hace justicia.

No, porque es un cuento para niños pequeños, ¿cómo van a matar al protagonista? Es muy de cuento de hadas, porque resucita al final. Se podía haber buscado otro final, que se repartieran la herencia entre los tres. No tiene sentido, ¿cómo resucita? (María). No es creíble, ¿quién se cree que vaya a resucitar?

7- ¿Os parece justa la decisión final del padre sobre la herencia de sus hijos? ¿Por qué?

Sí les parece justo el reparto y la decisión del padre a 12 alumnos; 10 no están de acuerdo con esta decisión final. Sí porque es justo que estén desterrados. No es justo porque son sus hijos y todo el mundo comete errores, estaban ciegos por la codicia.

8- El cuento se recuerda todavía gracias a que la gente lo fue diciendo de boca en boca hasta que alguien decidió reunirlo en una colección de cuentos tradicionales. ¿Creéis que debemos cuidar la cultura tradicional para que no muera?

Sí, todos están de acuerdo.

9. ¿Conocéis a alguien de vuestra familia que os guste mucho por su forma de contar cuentos? ¿Quién? ¿Por qué?

Mi abuela, mi madre y mi tita ya que se meten en la vida de los personajes.

10- Si tuvierais que decirle a un amigo de qué va el cuento, ¿qué le diríais?

Si le gustan los cuentos poco realistas que lo lea porque es de mucha ficción. Va de tres hermanos que se pelean por salvar a su padre.

11-¿Cuál es la moraleja de este cuento? Elegid una opción:

Quien ayuda a los demás recibe la mejor recompensa

Quien ayuda a los demás es atacado por los envidiosos

Los malvados serán castigados

1. Votos: 9
2. Votos: 5
3. Votos: 9. La correcta es la primera opción.

RESPUESTAS
DE LOS ALUMNOS DE 2º CURSO DE ESO

Presentación de la historia y personajes

1- Resumid la historia del cuento.

Había un rey que un buen día se puso enfermo y tenía tres hijos. Mandó que el primero saliera a buscar la flor de Lililá. Fue desagradable con una señora mayor y se perdió, al mediano le pasó lo mismo y el pequeño por ser amable pudo buscar la flor de Lililá y podo encontrarlo, luego se encuentra con los hermanos que lo matan por el ansia de conseguir el reino ellos. Luego su padre se entera y los destierra y el hijo resucita.

2- Indicad 3 objetos mágicos de la historia y el beneficio que proporciona cada uno (la flor, el huevo, la flauta).

La flor curará al rey; el huevo que al romperse en la piedra negra se convierte en jardín; y el dedo que se convierte en la caña y da lugar a una flauta que es mágica porque al tocarla su hijo se manifiesta, la voz del muerto sale por la flauta.

3- ¿Cómo describiríais al niño protagonista? Utilizad adjetivos especificativos para ello.

Noble en el sentido de buena persona, amable y supongo que cariñoso, valiente pues se atreve a coger la flor de Lililá, es generoso porque le da pan a la anciana, y también que muestra afecto por su familia al ir a buscar la flor para curar a su padre. (Las descripciones que hacen estos alumnos de 2º ESO vienen acompañadas de razonamientos y reflexiones, explican porqué han elegido esos adjetivos, cosa que los alumnos de 1º ESO no fueron capaces de hacer)

4- ¿Cómo describiríais a sus hermanos? Utilizad adjetivos especificativos para ello.

Desagradables, ambiciosos y malas personas, egoístas, egocéntricos, avariciosos…

5- ¿Qué función cumplen en el cuento la anciana y el pastorcito?

La anciana transporta el huevo que llevará a la flor de Lililá. La anciana hace que se recupere el padre y el pastor hace que el rey se entere de que han matado a su hijo. La anciana pensaba que era el pequeño el que se merecía el reino. El pastorcito tiene la función de transmitir el mensaje.

6- ¿Es buena idea que el padre mande a todos sus hijos a buscar el remedio de su enfermedad? Los padres de hoy ¿piden cosas tan importantes a sus hijos? ¿Conocéis algún caso? Contadlo.

Yo creo que debería haber mandado a sus hijos y a un ejército para buscarla. Yo no los mandaría a todos porque sino no hay sucesión al trono. (En general la clase ha votado que no lo ven bien). Los padres de hoy no piden esas cosas a sus hijos, hoy en día lo tenemos todo a nuestro alcance. Los hijos ya no tienen esa función de heredar las cosas de esa manera.

7- ¿Por qué motivo los hermanos mayores matan al pequeño?

Para tener mucho más dinero y quedárselo todo ellos. Para quedarse con el reino.

8- A través de la flauta sale cantando la voz del muerto. ¿Qué información clave ofrece?

Que ha su hermano lo han matado sus hermanos. El rey puede saber así la verdad. En el estribillo ya dice todo: "Que me han matado mis hermanos por la flor de Lililá".

9- ¿Os gusta cómo acaba el cuento? ¿Por qué?

A 5 alumnos les gusta como acaba, 14 alumnos votaron negativamente.

Lo que no me ha gustado es que de repente su padre ve sobrevivir al hijo. Nos parece triste, aunque un poco más de drama, resucita y se sube al trono.

Relación con otros textos, mitos o historias

1- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos o películas donde una persona adulta necesite la ayuda de un niño? Nombradlas.

Un niño grande es un hombre muy superficial, vive de una canción que escribió su abuelo. Un día conoce a un niño y que poco a poco se van haciendo amigos hasta que aprenden el uno del otro. Pájaros de papel es una película en la que los protagonistas son dos hombres que nunca ven el lado positivo de su trabajo, no le ven nada divertido, están en el mundo del teatro y conocen a un niño que les ayuda a ver el lado positivo del teatro. Furia de titanes, Ira de titanes, La invención de Hugo es un chico que estaba arreglando un robot con su padre, este muere en un incendió y encuentra a un director, ambos se ayudarán mutuamente.

2- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde haya un objeto mágico que da la vida? Nombradlas.

Harry Potter y las reliquias de la muerte,

3- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde el protagonista sea generoso con los necesitados? Nombradlas.

Sí, hay muchas. La historia de Jesucristo. Vimos en al clase de religión la película "Mi gran Torino" y allí un antiguo policía ayudaba a unos inmigrantes. Y los cómic de Batman, de Superman, de Spiderman, casi todos los héroes de cómic ayudan a los demás.

4- Sabéis que sorprende leer que cuando duerme el león tiene los ojos abiertos y cuando está despierto los tiene cerrados. ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde para conseguir lo que nadie antes había logrado hay que vivir experiencias de mundo al revés? Nombradlas.

Piratas del Caribe III, cuando están en el mundo de los muertos desea que cuando amanece, aparece el mundo de los vivos y el mundo está al revés. *Dos en un museo*, el museo cobra vida por la noche, *Toy story*.

5- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde haya peleas y muertes entre hermanos? Nombradlas.

Caín y Abel. Y así, películas y demás, no recordamos. No hay.

6- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde el rey reconozca a los inocentes y castigue a los malvados? Nombradlas.

Una serie titulada Toledo, al final el rey descubre que su hijo iba a quitarle el trono. El rey reconoce a los buenos.

7- ¿Conocéis otras historias, mitos, cómic, videojuegos y películas donde el protagonista haya resucitado? Nombradlas.

En la *Biblia* Jesucristo renace el domingo de Resurrección, la mitología griega…

Sobre los valores del héroe, el tema central y la moraleja

1- ¿Os ha gustado leer este antiguo cuento? ¿Por qué?

Sí, nos transmite que triunfan las buenas personas. No para conseguir algo tienes que ser envidioso ni matar a un familiar y más cuando te estás jugando la vida de tu padre. Yo lo que pasa es que creo que el chiquillo pequeño es un poco tonto porque ya sabiendo que sus dos hermanos quieren tener el reino, irse con ellos y cruzarse con ellos. Yo creo que lo iban a matar o secuestrar y eso debería haberlo tenido previsto. A mi me ha gustado porque es interesante. Demuestra que el pequeño tiene buen corazón y no hace las cosas por lucro. (Les ha gustado la canción final por su ritmo y musicalidad, la poesía que desprende también la han sabido ver).

Es un cuento nuevo que nunca ha escuchado y me gusta.

2- ¿El protagonista tiene superpoderes o bien acepta la ayuda de los demás para resolver su misión?

Busca la ayuda de los demás. Yo creo que las dos cosas porque cuando resucita es como si tuviera superpoderes y luego cuando lo ayuda la vieja al crío. Esos poderes le son dados, no son suyos.

3. ¿Es miedoso o valiente? Poned ejemplos.

Es valiente porque se enfrenta al león, a sus hermanos.

4- ¿Habéis sentido pena por él en algún momento? ¿Por qué?

No, porque sé que es un hecho ficticio que no ha pasado de verdad. Yo creo que no, parece como si se lo hubiera merecido, ir para ya sabiendo que sus hermanos iban a hacer algo malo por reino. Es incauto. Yo sí porque mure ayudando a los demás. El no había hecho nada malo y solo quería ayudar a su padre y no ha hecho nada malo y lo matan a él.

5 ¿Sabéis casos de personas de la actualidad que, siendo tan buenas como él, también hayan sido asesinadas por alguien de su familia? Decid nombres y explicad su historia.

Yo lo vi en las noticias, una madre que ahogó a sus hijos. También aquí en Murcia ocurrió un suceso que fe en Santomera que un hombre ahorcó a su madre y paseó su cabeza por todo el pueblo. También el asesino de la catana que mató a su familia.

6- ¿Os gusta que el protagonista resucite al final? ¿Por qué?

Sí, porque da pena que muera pero es un poco ficticio y es un poco imposible. Lo que hubiera estado chulo es que hubiera tenido un hijo antes de morir y entonces el hijo se enterara de que lo mataron los dos hermanos y matara a los dos hermanos y se quedara con el reino.

Que el final no me gusta porque es ficticio, si se hubiera quedado muerto. Tiene un toque muy ficticio y es lo que estamos acostumbrados a ver.

A mí sí me gusta porque no tiene la culpa de nada, no debería haber muerto.

7- ¿Os parece justa la decisión final del padre sobre la herencia de sus hijos? ¿Por qué?

Sí, porque al final se lleva el reino el que se lo merecía. Yo creo que lo ha hecho bien.

Yo creo que ha hecho bien en desterrarlos porque si no lo volverían a matar otra vez.

Yo creo que sí es justo. Los dos hermanos mayores se habrían repartido la herencia.

8- El cuento se recuerda todavía gracias a que la gente lo fue diciendo de boca en boca hasta que alguien decidió reunirlo en una colección de cuentos tradicionales. ¿Creéis que debemos cuidar la cultura tradicional para que no muera?

Sí, cada vez más la gente va perdiendo sus costumbres. Se va a perder con el tiempo, como está Internet, cosas digitales que puedes verlo en cualquier momento pero no se lee. Cuentos así no te puedes encontrar.

9. ¿Conocéis a alguien de vuestra familia que os guste mucho por su forma de contar cuentos? ¿Quién? ¿Por qué

Mi padre, de pequeña, porque comía con él a veces y se inventaba los cuentos. Mi padre me leía El principito y mi tío que se inventaba cuentos y yo era el protagonista. Mi abuelo porque cuenta un cuento triste y luego más gracioso. Mi abuela se sabía todos los cuentos tradicionales y no me repetía siempre el mismo.

10- Si tuvierais que decirle a un amigo de qué va el cuento, ¿qué le diríais?

Que va de asesinatos, avaricia y misterios.

Va de envidia y bondad.

Va sobre el egoísmo.

11-¿Cuál es la moraleja de este cuento? Eligid una opción:

a) Quien ayuda a los demás recibe la mejor recompensa

b) Quien ayuda a los demás es atacado por los envidiosos

c) Los malvados serán castigados

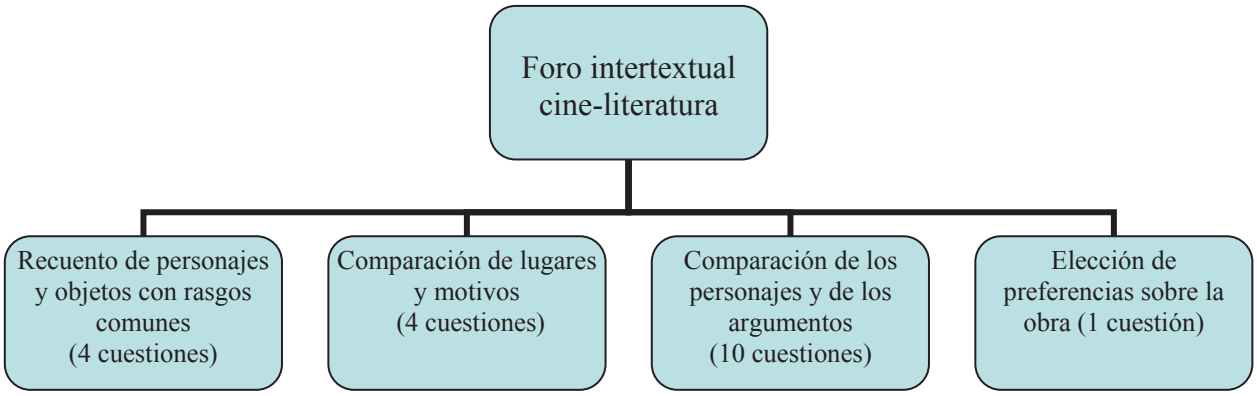
La opción a ha sido votada por 11 alumnos.

La opción b por 7 alumnos.

La opción c por 1 alumno.

ANEXO 2.10. GUÍA DEL FORO INTERTEXTUAL ENTRE *LA NOVIA CADÁVER* Y *LA FLOR DE LILILÁ*

Guía de cine-forum sobre* la relación de *La flor de Lililá* con *La novia cadáver



Personajes y objetos con rasgos comunes

1- Los protagonistas: cuántos son (en la película / en el cuento)

2- Los personajes bondadosos: cuántos son (película/cuento)

3- Los personajes malvados: cuántos son (película/cuento)

4- Los objetos mágicos: cuántos son (película/cuento). ¿En qué obra hay más magia?

Comparación de lugares y motivos

5- En ambas obras se trata el mundo de los muertos ¿En cuál se trata con más detalle? En este sentido, ¿en qué obra hay más fantasía?

6- En ambas obras aparece la música con función narrativa. ¿En cuál de las dos es imprescindible y por qué?

7- ¿Piensas que las aventuras de la película y del cuento tienen su causa en la necesidad de emprender un viaje para cumplir el deseo de una persona querida? En tal caso, ¿a quién quieren agradar en la película y en el cuento?

8- ¿En cuál de las dos obras se reivindica más la educación para la salud? ¿Por qué?

Comparación de personajes y de argumentos

9-. Los protagonistas de la película y del cuento buscan algo ¿Qué es y con qué fin?

10- Ambas obras tienen hechiceros bondadosos. ¿Quiénes son? ¿Conoces otros hechiceros bondadosos? Cítalos.

11- ¿En cuál de las dos obras se reivindica más la igualdad entre hombres y mujeres? ¿Por qué?

12- ¿En cuál de las dos obras hay más situaciones cómicas? Razonad vuestra respuesta.

13- Los conflictos: por qué se producen (en la película / en el cuento)

14- La solución a los conflictos: cómo se logra (en la película / en el cuento)

15- ¿Cómo se desvela la verdad en cada obra?

16- Al final: ¿se hace justicia? (película/cuento)

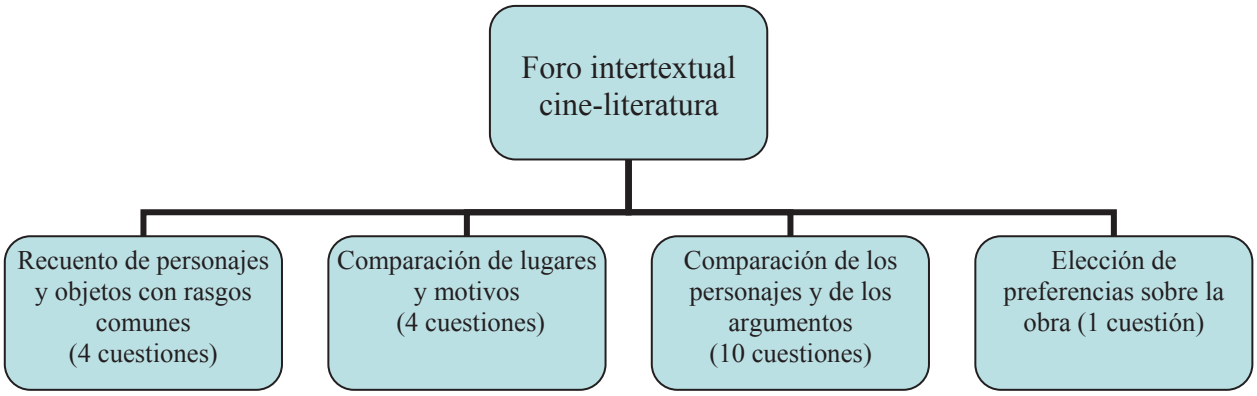
17- La historia: ¿Cuál es más terrible, la de la película o la del cuento? ¿Por qué?

18- ¿Quién te parece más heroico, Víctor o el niño del cuento? ¿Por qué?

Preferencias sobre la obra

19- ¿Qué te ha gustado más, la película o el cuento? ¿Por qué?

ANEXO 2.11. RESPUESTAS DEL FORO INTERTEXTUAL ENTRE *LA NOVIA CADÁVER* Y *LA FLOR DE LILILÁ*



RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS DE 1º CURSO DE ESO

Personajes y objetos con rasgos comunes

1- Los protagonistas: cuántos son (en la película / en el cuento)

En la película son tres: La novia cadáver, Víctor y Victoria (María). En el cuento son cuatro: los tres hermanos y el rey. Yo pienso que son seis: el rey, los tres hermanos, la anciana y el pastor, ahora como protagonistas los tres hermanos (Fernando). Yo pienso que en el cuento el pequeño y la anciana (Cristina) (Con respecto al cuento no tienen claro quiénes son los protagonistas de la historia, hay distintas respuestas)

2- Los personajes bondadosos: cuántos son (película/cuento)

En la película buenos son los muertos, Victoria, Víctor y la novia cadáver (María); los muertos los padres de Víctor, Victoria, y la novia cadáver (Luís).

En el cuento los buenos son el hermano pequeño y la anciana; el hermano pequeño, la anciana el rey y el pastor (Cristina).

3- Los personajes malvados: cuántos son (película/cuento)

Los malos en la película los padres de Victoria, el cura, los padres de Víctor y lord Barkis.

En el cuento son los dos hermanos, el mayor y el menor; los dos hermanos y el león.

4- Los objetos mágicos: cuántos son (película/cuento). ¿En qué obra hay más magia?

En la película aparecen el huevo, la pócima para ir al mundo de los vivos, también la pócima que Victoria iba a darle a Víctor para que se casara con ella. También el anillo es mágico (Javier).

En el cuento el huevo y la flor de Lililá, además la flauta (Nacho). También el león (Miriam).

Comparación de lugares y motivos

5- En ambas obras se trata el mundo de los muertos ¿En cuál se trata con más detalle? En este sentido, ¿en qué obra hay más fantasía?

En la película hay más detalles. Hay más fantasía en el cuento a la hora de recrear el mundo de los muertos porque hay un león, una pócima y una flor (María Piqueras). Yo creo que en la película porque los muertos se supone que no deben estar alegres, cantando y riendo, porque eso no es real (Luís).

6- En ambas obras aparece la música con función narrativa. ¿En cuál de las dos es imprescindible y por qué?

En el cuento porque si no el padre no se enteraría que su hijo lo habían matado los hermanos (Fernando). En la película porque nos cuenta cómo se murió la novia cadáver (Cristina). (Se hizo una votación con estas dos posturas y prácticamente toda la clase apoyó a Fernando)

7- ¿Piensas que las aventuras de la película y del cuento tienen su causa en la necesidad de emprender un viaje para cumplir el deseo de una persona querida? En tal caso, ¿a quién quieren agradar en la película y en el cuento?

Sí, porque en la película la novia cadáver está encontrando a alguien con quien casarse y en el cuento está buscando la flor para que su padre se cure (Macarena). Yo creo que no porque Víctor no quiere emprender una lectura, es un accidente, pone el anillo en la novia cadáver. En cambio en el cuento sí porque necesita la pócima el rey, la flor de Lililá (Pablo).

En la película Víctor prefiere agradar a la novia cadáver pero prefiere casarse con Victoria, también quiere agradar a otras personas, a sus padres (Carlos). El hijo del rey quiere agradar a su padre (Silvia).

8- ¿En cuál de las dos obras se reivindica más la educación para la salud? ¿Por qué?

En el cuento porque los hijos quieren llevar la flor para ayudar a su padre. Yo creo que en el cuento los hermanos se mueven por la codicia y no por la salud de su padre. En la película tenemos al conductor no paraba de fumar y podía haberlo evitado.

Comparación de personajes y de argumentos

9-. Los protagonistas de la película y del cuento buscan algo ¿Qué es y con qué fin?

En el cuento buscan la flor de Lililá con el fin de ayudar a su padre para que nos se muera (Cristina). En la película venganza, porque se quiere vengar de lord Barkis y casarse con otro (Fernando).

10- Ambas obras tienen hechiceros bondadosos. ¿Quiénes son? ¿Conoces otros hechiceros bondadosos? Cítalos.

En la película el viejo hechicero, en el cuento la vieja bruja. Camelot, un mago llamado Merlín, a la hada de la Cenicienta, Danmerlot en Harry Potter, el hada de Pinocho, en La bella y la bestia hay una hada que va a casa de un príncipe, Kika superbruja, En el nombre del viento el mago se llama Tamerlín el grande, Peter Pan.

11- ¿En cuál de las dos obras se reivindica más la igualdad entre hombres y mujeres? ¿Por qué?

Yo creo que en la película porque el novio se iba a casar con una y luego parecía cambiar. En el cuento salen pocas mujeres pues solo sale la bruja y los dos hermanos mayores pasan de ella, no le hacen caso.

12- ¿En cuál de las dos obras hay más situaciones cómicas? Razonad vuestra respuesta.

En la película, en el mundo de los muertos están de fiesta todo el rato. En el mundo de los muertos se ve cómo cantan, hay mucho alegría. En el cuento creo yo que no hay nada de cómico (Pablo).

13- Los conflictos: por qué se producen (en la película / en el cuento)

En la película los conflictos se producen por dinero entre los padres y entre lord Barkis y Victoria y la novia cadáver (Fernando). En el cuento, el conflicto se produce porque los dos hermanos quieren la herencia del padre, el reino y entonces matan a su hermano (Judit).

14- La solución a los conflictos: cómo se logra (en la película / en el cuento)

La solución a los conflictos se logra en la película la novia cadáver mata a lord Barkis y los padres salen contentos porque como se ha casado Víctor con Victoria salen los dos ganando por el dinero, porque necesitaban el dinero (Carlos).

Porque cuando la novia cadáver y lord Barkis se encuentran pues se venga de él y Víctor y Victoria se casa y son felices.

En el cuento los problemas se solucionan a través de la flauta que dice la verdad y los dos hermanos son desterrados y el hermano pequeño revive y tiene el trono.

15- ¿Cómo se desvela la verdad en cada obra?

La verdad se desvela porque la novia cadáver en la boda ve a lord Barkis y se venga de él. Entonces la novia cadáver deja que Víctor se case con Victoria y la novia cadáver se convierte en mariposas y van a la Luna.

En el cuento se desvela la verdad a través de la flauta que toca el pastorcillo.

16- Al final: ¿se hace justicia? (película/cuento)

Sí, tanto en el cuento como en la película.

17- La historia: ¿Cuál es más terrible, la de la película o la del cuento? ¿Por qué?

La película es más terrible que el cuento porque al final como la novia cadáver mata a lord Barkis, ella se venga. En el cuento no es que sea tan terrible porque al final el hermano revive y los otros son desterrados, no muere nadie.

Para mí la película es más terrible porque Emily estaba esperando a su novio que estaba enamorada de él y la mata. Si eres Víctor y además te tienes que casar con un muerto pues tampoco te hace mucha gracia (Miriam). Yo también pienso que la película, porque en el cuento aunque los destierren pero no hay muertes, sin embargo en la película hay dos muertes (Judit).

Yo pienso que en le cuento porque que te maten tus propios hermanos no es muy gracioso. Yo también pienso que el cuento porque que te maten tus hermanos que llevas toda la vida con ellos por un reino de nada (María).

Yo pienso que la gente ve más terrible la película porque la ven con los ojos en lugar de leerlo. Si viéramos el cuento hecho película a lo mejor nos causaría más impresión (Cristina).

A mí me parece más terrible el cuento porque hacen una carnicería con el hermano pequeño, vamos que lo descuartizan vivo y luego resucita (Nacho).

18- ¿Quién te parece más heroico, Víctor o el niño del cuento? ¿Por qué?

Se ha producido una votación en clase y solo 3 alumnos han votado que Víctor es más heroico, por el contrario 24 alumnos han votado a favor del pequeño príncipe.
Yo creo que Víctor ha estado en el mundo de los muertos aún queriendo a Victoria y ha intentando ir al mundo de los vivos y luego se casa con Victoria (Maria). Yo pienso que ninguno de los dos son héroes. Ir en busca de una flor porque tu padre está enfermo tampoco es una gran cosa y Víctor pues yo no lo sé (Alejandra).
Víctor es más héroe porque se iba a sacrificar por la novia cadáver (Paco).
Yo pienso que el príncipe pequeño porque se metió con un león para traerle la flor a su padre (Fernando).
Yo pienso que también el príncipe porque mientras iba por el camino alguien lo podía haber matado (Cristina).
Yo creo que en todo caso la novia cadáver porque Víctor no hace nada (Miriam).
El príncipe sale en busca de aventuras para encontrar la flor de Lililá que es lo importante, le podían haber pasado muchos peligros, que le caiga un rayo (Daniel).
Yo pienso que es Víctor porque al principio estaba muy enamorado de Victoria pero luego cuando le dice la novia cadáver que se tendría que morir para casarse con él, el dice:-Vale. Luego, al final, renuncia a la novia cadáver y se queda con la otra (Belén).

Preferencias sobre la obra

19- ¿Qué te ha gustado más, la película o el cuento? ¿Por qué?
22 alumnos han votado que les gusta más la película.
1 alumno se ha abstenido.
4 alumnos han votado por el cuento.
Estáis hablando de muertos aquí para qué, nos vais a deprimir aquí con tanto muerto (Miriam). A mí me gusta más la película porque hay más alegría. Porque las películas son más chulas. Me gusta mucho la escena de las mariposas. La película es más original y el cuento es más tradicional (Macarena).
La película porque el cuento es muy infantil. Es que de un huevo sale un jardín y un león con los ojos abiertos cuando duerme.

RESPUESTAS

DE LOS ALUMNOS DE 2º CURSO DE ESO

Personajes y objetos con rasgos comunes

1- Los protagonistas: cuántos son (en la película / en el cuento)

Pues en la película hay tres que son Víctor, Emily y Victoria. Estos son los más importantes. En el cuento los principales serían cuatro: los tres hermanos y el padre que es el rey, aunque el pastor hace un papel muy importante, por él se descubre la verdad.

2- Los personajes bondadosos: cuántos son (película/cuento)

La verdad es que en la película los buenos son Víctor, Victoria, la novia cadáver, el gusano, los muertos. En el cuento, los buenos son: el príncipe más joven, la anciana que es una bruja y el pastorcito. También el rey (algunos de ellos no tienen claro que el rey sea tan bueno, porque ha mandado a sus hijos a una misión tan peligrosa, lo ven muy egoísta).

3- Los personajes malvados: cuántos son (película/cuento)

Malo, malo realmente solo hay uno: lord Barkis,, quizá también lo sean algo malvados los padres de Victoria y los padres de Víctor y el cura, aunque yo veo peor a los padres de Victoria.

En el cuento los dos hermanos mayores que son unos asesinos; los dos hermanos y el león también, mata a la gente.

4- Los objetos mágicos: cuántos son (película/cuento). ¿En qué obra hay más magia?

Pues la verdad es que en los dos hay objetos mágicos, en la película el huevo con el que el mago hace la pócima para ir al mundo de los vivos, el anillo también es mágico, las palabras que pronuncia la novia cadáver que son como conjuros.

En el cuento, la flor de Lililá es el objeto más importante y el huevo también, además, la flauta del pastor también es mágica, gracias a ella se descubre todo.

Comparación de lugares y motivos

5- En ambas obras se trata el mundo de los muertos ¿En cuál se trata con más detalle? En este sentido, ¿en qué obra hay más fantasía?

En la película el mundo de los muertos es más importante, parte de ella transcurre allí, hay más detalles en todo, también hay más fantasía en la película, los personajes son muy raros, con narices largas y deformes; en el mundo de los muertos los animales hablan y se despiertan de sus tumbas, los muertos son personajes históricos, la música, es muy divertida, los muertos se ríen…

6- En ambas obras aparece la música con función narrativa. ¿En cuál de las dos es imprescindible y por qué?

Yo creo que en el cuento es más importante porque por la canción del pastorcico nos enteramos de lo que le ha pasado al pequeño y, sobre todo, se entera su padre, el rey. Es verdad que en la película la música también es importante, por una canción nos enteramos de lo que le pasó a la novia cadáver y cuáles son sus sentimientos, pero en el cuento es más (en esta cuestión se produjo un pequeño debate en la clase, no todos estaban de acuerdo; unos pensaban que el peso de la música era mayor en la película por la cantidad de canciones que salen, porque hay una orquesta compuesta de músicos que son esqueletos, pero otros supieron ver desde el principio que la canción del pequeño pastor es imprescindible para la trama de la historia del cuento)

7- ¿Piensas que las aventuras de la película y del cuento tienen su causa en la necesidad de emprender un viaje para cumplir el deseo de una persona querida? En tal caso, ¿a quién quieren agradar en la película y en el cuento?

Sí, pasa en las dos. En el cuento el príncipe pequeño quiere que su padre se cure y no vuelva a enfermar porque lo quiere, es su padre. Los hermanos ansían el poder y el gobierno del reino, pero el pequeño emprende el viaje para sanar a su padre. En la película, Víctor necesita volver al mundo de los vivos, emprender un viaje de vuelta para reunirse con Victoria porque la quiere mucho, además el pobre hizo un viaje de ida hacia el mundo de los muertos que no quería hacer. Es verdad, en la película hay dos viajes uno de ida y otro de vuelta. La pobre muerta no quiere estar sola y se lleva a Víctor con ella.

8- ¿En cuál de las dos obras se reivindica más la educación para la salud? ¿Por qué?

En las dos obras se ve lo importante que es la salud. Los hermanos saben que el padre necesita la flor para ponerse bien. En la película el cochero muere asfixiado de tanto fumar, está enfermo de los pulmones y muere, no lleva una vida saludable. Era una muerte que podía haberse evitado. La salud es lo más importante que hay.

Comparación de personajes y de argumentos

9-. Los protagonistas de la película y del cuento buscan algo ¿Qué es y con qué fin?
En el cuento los hermanos andan buscando la flor de Lililá para salvar a su padre, para ello corren muchos peligros. En la película Víctor quiere reunirse con Victoria a toda costa y la novia cadáver va buscando venganza por lo que le hizo lord Barkis y también casarse con otro para no estar sola.
10- Ambas obras tienen hechiceros bondadosos. ¿Quiénes son? ¿Conoces otros hechiceros bondadosos? Cítalos.
El hada madrina de *Cenicienta*, el mago Merlín que sale en las películas del rey Arturo, Kika superbruja, en *El señor de los anillos* también hay un mago bueno, el mago de Harry Potter que se llama Albus Dumbledore, en *Las memorias de Idhun,* de Laura Gallego también hay mucha magia.
11- ¿En cuál de las dos obras se reivindica más la igualdad entre hombres y mujeres? ¿Por qué?
En el cuento hay muy pocas mujeres, solo la bruja así que en la película. Victoria quiere hacer cosas, tocar el piano ser feliz, pero sus padres no la dejan, es una chica muy triste; Emily también tiene carácter en el mundo de los muertos todo el mundo la aprecia mucho y tiene allí su lugar.
12- ¿En cuál de las dos obras hay más situaciones cómicas? Razonad vuestra respuesta.
En la película, claro, en el mundo de muertos se producen un montón de situaciones graciosas con los muertos, ese que se parte en dos, el perro de Víctor, a la novia cadáver se le sale el ojo constantemente, siempre están de fiesta, pasándoselo bien. En el cuento yo no veo nada gracioso, es trágico.
13- Los conflictos: por qué se producen (en la película / en el cuento).
En la película hay dos conflictos, por un lado Víctor que se quiere casar con Victoria y no puede porque esta secuestrado por Emily en el mundo de los muertos, tiene que solucionar el problema cómo sea. Por otro lado, los padres de Victoria no tiene un duro y necesitan casar a su hija a ellos les da igual si es Víctor o lord Barkis, solo quieren dinero. En el cuento lo que pasa es que los dos hermanos mayores se alían contra el pequeño para repartirse el reino y asesinan a su hermano.
14- La solución a los conflictos: cómo se logra (en la película / en el cuento).

En la película Emily se da cuenta de que Víctor quiere a Victoria y no se tiene que casar con él, además mata a lord Barkis con lo que su venganza se lleva a cabo y ella descansa tranquila.

En el cuento todo se descubre gracias a la canción que sale de la flauta, así el padre, el rey, se entera de lo que ha ocurrido y destierra a sus dos hijos asesinos, el pequeño se queda con el trono y todos felices.

15- ¿Cómo se desvela la verdad en cada obra?

La novia cadáver va a la boda de lord Barkis y Victoria, allí lo reconoce y se venga de él, les dice a todos que él la mató. Se lo lleva al mundo de los muertos con sus amigos que dan cuenta de él, ella se convierte en un montón de mariposas.

En el cuento se desvela la verdad por la canción del pastorcilllo que sale de la flauta, así todo el mundo descubre lo que ha pasado.

16- Al final: ¿se hace justicia? (película/cuento)

Sí que hay justicia en el cuento y en la película, las dos terminan muy bien con los protagonistas felices.

17- La historia: ¿Cuál es más terrible, la de la película o la del cuento? ¿Por qué?

No sabría que decir, en la película hay dos asesinatos: la novia cadáver que es asesinada por lord Barkis y luego él que también es asesinado, pero se lo merece. En el cuento es verdad que los hermanos matan a su hermano pequeño, pero como luego revive y ellos son desterrados hay final feliz.

Si no reviviera el príncipe pequeño, el cuento sería mucho peor.

(También en esta pregunta se produce un pequeño debate. Los alumnos no se ponen de acuerdo. En ambas historias hay asesinatos, pero en el cuento hay una resurrección y un final feliz, al final nadie muere, pero en la película sí hay dos muertes, casi se inclinan todos por la película como historia más terrible, por otro lado consideran que el asesinato entre hermanos es lo peor que te puede pasar, están horrorizados por ello, quizás por esta razón el cuento les ha impactado bastante).

18- ¿Quién te parece más heroico, Víctor o el niño del cuento? ¿Por qué?

Para todos los alumnos el príncipe asesinado por sus hermanos es más valiente que Víctor. Este ha tenido que correr aventuras verdaderamente peligrosas y difíciles de llevar a cabo. Dos alumnos han considerado que Víctor es más valiente y heroico porque es capaz de sacrificar su propia vida y quedarse con Emily, iba a tomarse la pócima envenenada. Lo que dicen es lo siguiente: El sacrificio de Víctor es mayor, se

quedaba en el mundo de los muertos para siempre aunque la mujer que quiere está arriba.

Finalmente se produce un debate que apunta una idea bastante interesante: algunos de ellos llegan por sí mismos a la conclusión que la verdadera heroína del cuento, es Emily, la novia cadáver más que Víctor por muy sacrificado que se muestre.

Preferencias sobre la obra

19- ¿Qué te ha gustado más, la película o el cuento? ¿Por qué?

La mayor parte de la clase se inclina por la película. El cine ejerce una mayor atracción. La literatura es eclipsada por este. Son alumnos que sí ven películas en el cine y en sus casas, pero que apenas leen más allá de las lecturas obligatorias del instituto. Esto salvando algunas excepciones, por supuesto. Hay algunos alumnos que demuestran cierta madurez a la hora de expresarse y de interrelacionar obras literarias y películas. Así una de las razones que aportan es que les gusta más ver películas que leer.

ANEXO 2.12.
INTERTEXTOS DE *LA NOVIA CADÁVER*:
IMAGINACIÓN ESCRITA Y AUDIOVISUAL

La inspiración: un cuento legendario

El cuento popular ruso del siglo XIX que Joe Ranft mostró a Tim Burton para que le sirviera como base argumental para escribir el guión cinematográfico de *La novia cadáver* es "La novia muerta", el cual, a su vez, cuenta con antecedentes literarios y legendarios: el cuento "El dedo" escrito en el siglo XVI por el místico judío Rabbi Isaac Luria (donde la novia difunta era el demonio) y un "pogrom" ruso decimonónico referido a que las mujeres judías jóvenes, cuando iban en sus carruajes camino de sus bodas, eran raptadas, asesinadas y enterradas por rusos antisemitas para que no trajeran al mundo nuevas generaciones. En "La novia muerta", como podemos apreciar a continuación, se trata además la idea de honrar a los muertos a través de los vivos y sus acciones. El texto también es accesible en: http://www.iessuel.org/libro/index.php.

La novia muerta (siglo XIX)

Había una vez un joven que vivía en un pequeño pueblo de Rusia. Él y un amigo se disponían a hacer un viaje de dos días de camino hacia el lugar donde vivía su prometida, con quien iba a casarse.

La primera noche, los dos amigos decidieron acampar a la orilla de un río. El joven que iba a casarse vislumbró en el suelo algo parecido a un extraño palo con el aspecto del hueso de un dedo. Él y su amigo empezaron a bromear sobre el hueso que asomaba del suelo. El joven novio tomó del bolsillo su dorado anillo de bodas y se lo puso al extraño palo. Entonces, empezó la danza ritual de bodas: dio tres vueltas alrededor del palo con la alianza, cantó la canción judía de bodas y recitó completo el sacramento matrimonial mientras bailaba. Los dos amigos estuvieron riendo todo el rato.

La risa y el jolgorio desaparecieron de pronto. La tierra tembló y se estremeció bajo sus pies. En el lugar donde estaba el palo se había abierto una gran brecha y un desaliñado cadáver, un muerto viviente, salió de debajo la tierra. Había sido una novia, pero ahora no era más que unos cuantos huesos unidos por jirones de piel. La novia muerta todavía llevaba su blanco vestido de seda, pero todo desgarrado y harapiento. Gusanos y telarañas colgaban de lo que una vez habían sido el canesú de perlas y el andrajoso velo.

Los dos jóvenes quedaron horrorizados. Ella empezó a hablar...

- Has bailado la danza de bodas y pronunciado los votos del matrimonio. Me has puesto un anillo en el dedo. Ahora somos marido y mujer y reclamo mis derechos como tu prometida.

Temblando de miedo por las palabras de la novia muerta, los dos jóvenes huyeron hacia el pueblo donde esperaba la joven novia que se iba a casar. Fueron directos a visitar al rabino.

- Rabino, - preguntó sin aliento el joven – tengo una pregunta muy importante que hacerle. Si por alguna razón, uno anda por el bosque y se encuentra un palo que parece el hueso de un dedo sobresaliendo del suelo y sucede que pone un anillo de bodas en el dedo y hace la danza de

bodas y pronuncia los votos del matrimonio, ¿ se ha producido en verdad un matrimonio? Confundido, el rabino preguntó:

-¿Conoces a alguien a quien le haya ocurrido eso?

-¡Oh, no, no! Claro que no! Es una pregunta hipotética.

Mesándose ampliamente la barba, el rabino contestó:

- Déjame pensarlo.

En ese momento, una gran ráfaga de viento abrió la puerta y, a través de ella, entró la novia muerta.

- Aquí y ahora afirmo que este hombre es mi esposo. Él ha puesto una alianza en mi dedo y ha pronunciado los solemnes votos de matrimonio,– dijo, mientras su huesudo dedo sonaba como bolsa de canicas al tocar a su pretendido novio.

- Esto es un problema muy serio. He de consultarlo con los demás rabinos, – señaló el rabino.

Los rabinos de los pueblos vecinos se reunieron presto y se unieron en congreso, mientras los dos jóvenes esperaban su decisión con gran ansiedad.

La novia muerta esperaba en el pórtico, dando golpes con su pie y diciendo:

- Quiero celebrar cuanto antes la noche de bodas con mi esposo.

Estas palabras erizaron todos y cada uno de los vellos del joven.

Mientras los rabinos estaban en reunión, la auténtica novia llegó y quiso saber de qué iba todo el asunto. Cuando su prometido le contó lo que había ocurrido, ella estalló en sollozos.

- ¡Mi vida está arruinada! ¡Mis esperanzas y mis sueños despedazados!¡Ya no me casaré nunca! ¡Ya nunca tendré una familia!

En ese momento, llegaron los rabinos y esto es lo que preguntaron:

- ¿Es verdad que pusiste un anillo en el dedo del cadáver de la mujer muerta? ¿Es verdad que danzaste a su alrededor tres veces y pronunciaste los sagrados votos del matrimonio en su totalidad?

Los dos jóvenes, encogidos en una esquina, asintieron con su cabeza. Con grave gesto los rabinos volvieron a encerrarse para proseguir con su reunión. La joven novia derramó amargas lágrimas, mientras la novia muerta sonreía contenta.

Poco después, los rabinos salieron solemnemente y, tomando sus asientos, anunciaron:

- Como pusiste el anillo en el dedo de la novia muerta y danzaste a su alrededor tres veces recitando los votos del matrimonio, nuestra determinación es que estos hechos constituyen un matrimonio con todas las de la ley. En cualquier caso, también hemos decidido que ningún muerto tiene poder de reclamación sobre los vivos.

Sollozos y murmullos se oyeron desde todos los rincones. La joven novia se encontraba especialmente aliviada. En cambio, la novia muerta clamaba:

- ¡He perdido la oportunidad de mi vida! ¡Ya nunca cumpliré mis sueños! ¡Ya todo está perdido! – y se derrumbó en el suelo.

La joven novia se sintió invadida por una oleada de compasión por la novia muerta y se agachó para recoger el montón de huesos, colocando con mucho cuidado los jirones de fina seda y, sosteniéndolo todo con fuerza, cantó medio murmurando, como si meciera a un bebé:

- No te aflijas. Yo viviré tus sueños, yo viviré tus esperanzas y tendré niños por ti. Tendré suficientes niños para las dos y podrás descansar en paz sabiendo que nuestros hijos, nuestros nietos y biznietos estarán bien cuidados y nunca nos olvidarán.

Tiernamente, cerró los ojos de la novia muerta. Tiernamente, la sostuvo en sus brazos y, con cuidado y a paso lento, bajó hasta el río con su frágil carga. A la orilla del río, cavó una tumba y allí la dejó, juntándole ambas manos sobre su pecho

- Descansa en paz. Viviré tus sueños, susurró.

La novia muerta se veía feliz y en paz en su nueva sepultura, porque, de algún modo, sabía que a través de la joven novia sus deseos se verían cumplidos. La joven novia la fue cubriendo con tierra, lentamente cubrió el cadáver y el vestido en la tumba hasta que quedó completamente enterrada. Finalmente, colocó por encima algunas flores silvestres y a su alrededor puso piedras.

La joven novia volvió con su prometido y se casaron en una solemne ceremonia. Vivieron juntos muchos y muy felices años. Y la historia de la novia muerta les fue contada a todos sus hijos, nietos y biznietos, y, de este modo, nunca la olvidaron.

El tópico de la novia difunta en la literatura

En *La novia cadáver* aparece el tópico de los amores imposibles separados por la muerte de un amante, cuya tradición puede remontarse a parejas míticas como Orfeo y Eurídice o Píramo y Tisbe, y a parejas literarias tan conocidas como Calixto y Melibea o Romeo y Julieta. Sobre tal asunto podéis consultar: http://www.iessuel.org/libro/.

Pero el tópico más importante de esta película es más extraño: la idea de la amante muerta que vuelve junto al amante vivo. Ejemplos literarios españoles son:

- *La difunta pleiteada,* leyenda convertida en drama atribuido a Lope de Vega (s. XVII), donde Angelina de Medina, después de sepultada, recobra la vida y retorna a Don Juan porque arrepentido clama al cielo pidiendo su regreso.
- *Noches lúgubres* de José Cadalso (s. XIX), donde Tediato decide cometer el acto sacrílego de profanar un templo para exhumar el cadáver de su amada y llevárselo a su casa y suicidarse con un incendio. El texto es accesible en la página Web de Cervantes virtual.
- *El Estudiante de Salamanca* de José de Espronceda (s. XIX), donde Félix de Montemar conquista a una joven noble y luego la abandona. Ella muere de tristeza y su espectro cubierto con un velo se le aparece a su amado, lo lleva a un cementerio donde lo rondan esqueletos y celebran una boda macabra sellada con el beso de la muerte. http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371741322363733092257/index
- El poema incluido en la leyenda *La promesa* de Gustavo Adolfo Bécquer (http://www.vicentellop.com/TEXTOS/becquer-leyendas/12lapromesa.htm) indica:

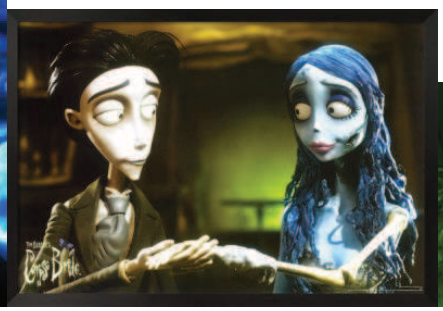
Muerta la llevan al soto,
la han enterrado en la umbría;
por más tierra que la echaban,
la mano no se cubría:
la mano donde un anillo
que le dio el conde tenía.
De noche, sobre la tumba,
diz que el viento repetía:
¡Mal haya quien en promesas de hombre fía!

Otras versiones internacionales del tópico son *La Venus de Ille* de Prosper Merimée (s. XIX), donde, en vez de un cadáver, hay una antigua estatua de Venus; *La boda de Lord Charrington* de E. Nesbit, o bien la versión masculina en *El novio de ultratumba* de Washington Irving. En la Biblioteca del IES Infante Don Juan Manuel dejamos una antología con tales textos para facilitaros el acceso a su lectura.

La visión de ultratumba en otras películas de Tim Burton

La novia cadáver se parece en muchos aspectos a otras películas que su director había rodado con anterioridad, en especial a *Pesadilla antes de Navidad* y a *Beetlejuice*, ya que en ambas también hay secuencias que describen el mundo de los muertos y su ida y vuelta al mundo de los vivos, con boda incluida.

Pesadilla antes de Navidad



La novia cadáver

Beetlejuice

Los escenarios de *La novia cadáver* también se pueden asociar con los de antiguas películas de terror en blanco y negro preferidas por Tim Burton. Concretamente, hace homenaje a *Nosferatu* de Murnau

en las sombras alargadas y siniestras y en el aspecto de vampiros de algunos personajes y a *El Gabinete del Doctor Caligari* de Wiene en la presentación de una ciudad de paredes asimétrica y un puente que lleva a otro mundo.

Pinturas y canciones sobre el más allá: de lo tétrico a lo simpático

A Tim Burton le atraen las pinturas de tradición mexicana sobre el Día de Difuntos porque, en contraste con el terror que provocan los típicos cuadros de calaveras, lo expresan como una fiesta. Así ocurre en este dibujo de José Guadalupe Posada muy parecido a las escenas de baile de *La novia cadáver* en un bar soterrado:

Incluso las terribles imágenes de los cuerpos descuartizados son tratadas por Burton con sentido del humor. Recordemos la cómica escena de cortejo en el bosque donde la novia cadáver pierde una mano y una pierna.

En la música pop también encontramos escenas de bailes y de fiestas de muertos en canciones tan conocidas como "Thriller" de Michael Jackson (cuyo vídeo completo podéis ver en http://www.redkaraoke.es/canciones/Thriller/2142/video y subtitulado en español en http://www.youtube.com/watch?v=HLIh4ebtUuY) o "No es serio este cementerio" de Mecano, de la que extraemos este simpático fragmento:

Tiene mi cementerio una fosa común
donde estamos los héroes de Cuba.
Los domingos los negros no dejan dormir
pues les da por cantar misa luba.
Y los muertos aquí lo pasamos muy bien
entre flores de colores.
Y los viernes y tal,
si en la fosa no hay plan,
nos vestimos y salimos
para dar una vuelta
sin pasar de la puerta, eso sí,
que los muertos aquí
es donde tienen que estar,
y el cielo por mí
se puede esperar.

También podéis encontrar en rap o hip-hop alguna historia de muertos que vuelven a la vida, como el vídeo de VIco C & Funky, "Aquel que había muerto", que podéis ver en: http://www.youtube.com/watch?v=BmAg15u_Qvg

Estudio comparativo intertextual

Vais a comparar *La novia cadáver* con el cuento *La novia muerta*.

Comparación en los elementos narrativos del cuento maravilloso (indicar elementos)

Criterios	*La novia cadáver*	*La novia muerta*
Lugar	Una ciudad europea	Un pueblo de Rusia
Tiempo	Pasado indefinido	Pasado indefinido
Personajes	Víctor Padres de Víctor Victoria Padres de Victoria Reverendo Cochero Personas de ciudad Novia cadáver Gusano Perro Arañas Calaveras del bar (personajes diversos)	El novio El amigo del novio La novia muerta El rabino Los otros rabinos La joven novia
Problema	Compromiso matrimonial equivocado.	Compromiso matrimonial equivocado.
Recompensa	El amor conyugal	El amor conyugal
Elementos del viaje	Una ciudad Una mansión Una iglesia Un puente Un bosque junto al río Una ciudad de ultratumba	Un bosque junto al río Un pueblo Casa del rabino Cementerio Casa del matrimonio
Objetos mágicos	El anillo El conjuro y el brebaje	El anillo
Características de la novia cadáver	Fidelidad Vestido de seda andrajoso y con velo Con un gusano y arañas tejiendo	Fidelidad Vestido de seda andrajoso y con velo Con gusanos y telarañas
Elementos del asesinato	Se insinúa en una sombra (la mata el novio)	No se especifica
Canciones (enumerar)	Varias	No hay
Justicia final	Metamorfosis de la heroína en mariposas que vuelan al cielo. Muerte del asesino.	Entierro (dar paz a los muertos y trascendencia en la memoria de los vivos).

ANEXO 2.13.
INTERTEXTOS DE *LA FLOR DE LILILÁ*:
MITOS, VERSIONES Y ADAPTACIONES. ESTUDIO COMPARATIVO.

Concomitancias mitológicas de *La flor de Lililá*

El motivo argumental de *La flor de Lililá* proviene de la tradición iraní relativa al primer hombre, llamado Gayomard, que fue muerto a golpes por el espíritu del mal. Su simiente penetró en la tierra y cuarenta años más tarde dio origen a una planta de la que salieron los primeros hombres. También existen mitos que, al morir, brota del cadáver una flor de sangre, como las violetas del dios frigio Atis o el trigo del dios Osiris. Son mitos de la vida, que se crean por la imaginación de las fuerzas de la naturaleza para favorecer a las personas ejemplares. En efecto, el antiguo cuento egipcio "Contienda entre Horus y Set" narra la crueldad de Set, que arranca los ojos a Horus, lo entierra en la montaña, y de los ojos brotan flores.

La caña convertida en flauta trae a la memoria el mito de Orfeo, quien por ser sacerdote de Apolo fue despedazado a manos de las Ménades (que adoraban al dios Dionisos) y su cabeza vagó cantando profecías por el río y el mar.

También en la *Eneida* de Homero sucede que, al intentar Eneas arrancar unas ramas de mirto, ve que el tronco mana sangre, y cuando el héroe repite su acción, el árbol le previene que es Polidoro, el príncipe niño, a quien el rey de Tracia, su cuñado, asesinó para robarle sus riquezas.

Versiones populares anónimas de *La flor de Lililá*

Las muchísimas versiones de este cuento catalogadas por los folcloristas de diversas procedencias del mundo dan cuenta de su enorme difusión intercultural. En especial, se ha encontrado con títulos muy semejantes en España e Hispanoamérica.

Algunos de los títulos de las versiones populares españolas son "La flor del Aguilar" (Cádiz), "La flor del lirio azul" (Sevilla), "La flor de Lailolá" (Albacete), "La

flor del barandull" (Castilla y León), "La flor del Penical" (Cataluña). Y en Murcia se han recogido "La flor del Linoral" (pueblo de La Aljorra) y "La flor de Lalilá" (huerta de Murcia).

Igualmente ocurre en otros países sudamericanos, por citar algunos: "La flor del Claviolar" y "La flor del Olivar" en Venezuela y en Cuba, "La flor de Birolay" en Bolivia, "La flor del Aguilar" en Guatemala, "La flor de la Deidad" en Argentina y "La flor de Lililá" en Chile.

He aquí un ejemplo:

La flor del Aguilar (Cádiz)

Érase una vez un rey que, a pesar de ser joven todavía, se estaba quedando ciego aquejado de una enfermedad extraña y desconocida, según los médicos más prestigiosos de varios países vecinos y lejanos que lo habían visitado. Un buen día se presentó en la ciudad una curandera y habló con la reina. Esta convenció a su esposo el rey y aquella señora lo reconoció y dijo que había una flor llamada la flor del aguilar que, si la hervía y se lavaba con esa agua los ojos, se curaría. Pero ella no podía dársela ni decir dónde estaba pues en ello le iba la vida.

El rey tenía tres hijos varones. La curandera dijo que ellos eran los que tenían que ir en busca de la flor del aguilar, pero sin servidores ni acompañantes. Después de muchas protestas del mayor de los hermanos, los tres se pusieron de acuerdo para el viaje y el rey les dijo que el que diera con la flor sería el futuro rey.

Salieron los tres juntos, cada uno con un caballo para montar y otro con provisiones, se despidieron de sus padres y emprendieron el camino. Después de dos días llegaron a un río no muy caudaloso de donde partían tres caminos y decidieron separarse. Aquel sería el punto de reunión para el regreso.

El mayor cogió la vereda de la derecha, el segundo la del centro y el menor la de la izquierda. Al día siguiente de haberse separado, salió una anciana al mayor para pedirle una limosna, pero como tenía tan mal genio, la insultó y si no se aparta ligera la arrolla con el caballo. La anciana se fue deprisa y corriendo y salió al segundo para pedirle un poco de agua, pero este se portó igual que el mayor y de nuevo tuvo que huir la anciana. Cuando se encontró con el menor, este la recibió con amabilidad, desmontó del caballo y le dio comida y agua a la sombra de un árbol.

Ella le preguntó la causa del viaje, diciéndole él que su padre el rey se estaba quedando ciego y que sus hermanos y él habían salido para buscar la flor del aguilar. El hada, pues de eso se trataba, agradecida por el trato recibido, le dijo que iba por buen camino:

-En la montaña lejana hay un castillo encantado, habitado por un dragón de siete cabezas que lo guarda. En el patio está la flor del aguilar, pero ten en cuenta lo que te vas a encontrar antes de llegar allí: cuando empieces a subir la montaña se presentará ante ti un león, pero no tengas

miedo que no hace más que ruido. Cuando lo pases, se presentará un gigante que te desafiará a un duelo a muerte y llevará dos espadas, una brillante y otra oxidada. No cojas la brillante, que es de cristal y se romperá; coge la oxidada, que es de acero, y con ella mata al gigante. Siguiendo tu camino, pronto verás un precioso castillo; a la puerta te saldrá el dragón haciendo un ruido enorme, pero tú no tengas miedo, córtale con la espada la cabeza del centro y el dragón morirá y explotará el castillo, quedando entre las ruinas el árbol del aguilar.

Se despidió el príncipe del hada dándole las gracias y rogándole que fuese su hada madrina y lo protegiera. Continuó su camino y, como el hada le había dicho, al iniciar la subida al monte le salió el león rugiendo, pero él no le hizo caso. Un poco más adelante le salió el gigante desafiándolo y le ofreció la espada de cristal, pero él no la quiso y cogió la oxidada. Iniciaron la pelea y, al primer choque de espadas, se partió la del gigante y el príncipe lo mató.

Siguió la ascensión de la montaña y vio el precioso castillo. Al acercarse se escuchó un horrible ruido, se abrió la puerta y apareció el dragón de las siete cabezas. Como el príncipe iba preparado con la espada le cortó la cabeza del centro, se produjo una explosión y el castillo se derrumbó. Entre las ruinas quedó el árbol lleno de flores. El príncipe las recogió una a una, las metió en un saco y emprendió el camino de regreso.

A los cinco días llegó al río donde le esperaban sus dos hermanos. Llevaban allí tres días esperando y no habían encontrado nada. Él les contó lo que le había pasado hasta encontrar la flor y les dijo que ya podían regresar a casa, pero venía tan cansado que acordaron quedarse allí esa noche y a la mañana siguiente seguirían viaje.

El hermano pequeño se durmió enseguida y sus hermanos aprovecharon y acordaron matarlo para ser ellos los que llevaran la flor del aguilar.

Así lo hicieron. Enterraron su cuerpo junto al río y regresaron a su casa diciendo que ellos habían encontrado la flor del aguilar y que su hermano, que había cogido otro camino, no había aparecido en el sitio acordado ni sabían nada de él. Y aunque la vista del rey empezó a mejorar, todos los días esperaba a su hijo llorando.

En la orilla del río donde enterraron al príncipe nacieron diez cañas preciosas de los dedos de sus manos. Un pastor que pasaba por allí a diario con sus ovejas y cabras las vio y con una de ellas le hizo una flauta a su hijo, que siempre lo acompañaba. El niño se quedó un poco atrás y sopló la flauta. Cuál no sería su asombro cuando sonó una voz que cantaba:

Pastorcito, no me toques
y déjame descansar,
mis hermanos me mataron
por la flor del aguilar.

El niño, asustado, corrió y se lo dijo a su padre, que cogió la flauta y al soplar quedó pasmado al oír la voz que le decía:

No me soples más, pastor,
y déjame descansar,
mis hermanos me mataron
por la flor del aguilar.

Cuando encerraron el ganado y fueron a la casa, su señora no creía lo que le decían, pero cogió

la flauta y escuchó horrorizada:

No me toque usted, señora,
y déjeme descansar,
mis hermanos me mataron
por la flor del aguilar.

Aquella noche, el matrimonio acordó vender el ganado e irse por los pueblos tocando la flauta mágica, como la llamaban. Recorriendo pueblos y pueblos llegaron a la capital del estado y se pusieron a tocar próximos al palacio real. Una de las doncellas de palacio, que pasaba por allí, oyó la flauta y dijo que quería tocarla. Por cinco céntimos la tocó y escuchó perpleja:

No me soples, doncellita,
y déjame descansar,
mis hermanos me mataron
por la flor del aguilar.

Se la devolvió al pastor y entró en palacio pálida y desencajada. Le dijo a la reina lo que le había pasado y la reina mandó llamar al pastor. Cuando el pastor llegó a palacio, la reina cogió la flauta y, al soplar, perdió el color de la cara y tembló todo su cuerpo, pues era la voz de su hijo que le decía:

No me toques, mamaíta,
ni me dejes de tocar,
mis hermanos me mataron
por la flor del aguilar.

Asustada, llamó al rey, que pensó que aquello no eran más que hechicerías del pastor, pero al fin sopló la flauta y la voz del hijo le cantó:

No me toques, papaíto,
ni me dejes de tocar,
mis hermanos me mataron
por la flor del aguilar.

Tan asombrado como todos, el rey mandó llamar a sus hijos, que, al saber de qué se trataba, se negaron a soplar, pero al fin obligaron al mayor y todos escucharon que la flauta decía:

No me toques, hermanito,
y déjame descansar,
que tú fuiste el que me diste
la primera puñalá.

Inmediatamente obligaron al otro hermano a soplar y se oyó la voz que decía:

No me toques, hermanito,
y déjame descansar,
que tú fuiste el que me diste
la segunda puñalá.

Fueron detenidos los asesinos y encerrados en un calabozo y se organizó una expedición para ir a ver si estaba enterrado el cadáver del príncipe. Cuando llegaron al río de las cañas y empezaron a descubrir el cadáver, vieron con asombro que el príncipe estaba dormido y que al darle el aire despertó.

Lo llevaron a palacio con la consiguiente alegría de sus padres, que vieron entrar a su hijo sano. Sólo le faltaba el dedo meñique de la mano izquierda, que fue la caña de donde el pastor hizo la flauta.

El príncipe perdonó a sus hermanos, que fueron puestos en libertad, y el pastor fue recompensado. Desde entonces, todos fueron felices.

Adaptaciones literarias de *La flor de Lililá*

Del cuento de tradición oral *La flor de Lililá* también existen adaptaciones posteriores hechas por escritores famosos. Muy próximo a su argumento, aunque más realista, es el cuento *El hueso cantor* de los hermanos Grimm, cuyo texto reproducimos más abajo.

En España, la escritora Fernán Caballero adaptó el argumento a sus intereses religiosos y racistas y lo insertó en su novela *Lágrimas,* cuya narradora ocasional es una niña pálida llamada Lágrimas, que cuenta la historia a las otras niñas también recluidas en un convento. Igualmente reproducimos su texto.

"El hueso cantor" de los hermanos Grimm

Había una vez gran alarma en un país por causa de un jabalí que asolaba los campos, destruía el ganado y despanzurraba a las personas a colmillazos. El Rey prometió una gran recompensa a quien librase al país de aquel azote; pero la fiera era tan corpulenta y forzuda, que nadie se atrevía a acercarse al bosque donde tenía su morada. Finalmente, el Rey hizo salir a un pregonero diciendo que otorgaría por esposa a su única hija a aquel que capturase o diese muerte a la alimaña.

Vivían a la sazón dos hermanos en aquel reino, hijos de un hombre pobre, que se ofrecieron a intentar la empresa. El mayor, astuto y listo, lo hizo por soberbia; el menor, que era ingenuo y tonto, movido por su buen corazón. Dijo el Rey:

- Para estar seguros de encontrar el animal, entraréis en el bosque por los extremos opuestos.

El mayor entró por el lado de Poniente, y el menor, por el de Levante. Al poco rato de avanzar

éste, acercósele un hombrecillo que llevaba en la mano un pequeño venablo, y le dijo:

- Te doy este venablo porque tu corazón es inocente y bondadoso. Con él puedes enfrentarte sin temor con el salvaje jabalí; no te hará daño alguno.

El mozo dio las gracias al hombrecillo y, echándose el arma al hombro, siguió su camino sin miedo. Poco después avistó a la fiera, que corría furiosa contra él; pero el joven le presentó la jabalina, y el animal, en su rabia loca, embistió ciegamente y se atravesó el corazón con el arma. El muchacho se cargó la fiera a la espalda y se volvió para presentarla al Rey.

Al salir del bosque por el lado opuesto, detúvose en la entrada de una casa, donde había mucha gente que se divertía bailando y empinando el codo. Allí estaba también su hermano mayor; había pensado que el jabalí no iba a escapársele, y que primero podría tomarse unos traguitos. Al ver a su hermano menor que salía del bosque con el jabalí a cuestas, su envidioso y perverso corazón no le dejó ya un instante en reposo.

- Ven, hermano -le dijo, llamándolo-, descansarás un poco y te reanimarás con un vaso de vino.

El pequeño, que no pensaba mal, entró y le contó su encuentro con el hombrecillo que le había dado la jabalina para matar el jabalí. El mayor lo retuvo hasta el anochecer, y entonces partieron los dos juntos. Al llegar, ya oscurecido, a un puente que cruzaba el río, el mayor hizo que el otro pasara delante, y cuando estuvo en la mitad, le asestó a traición un fuerte golpe y lo mató. Enterrólo bajo el puente y, cargando con el jabalí, lo llevó al Rey, afirmando que lo había cazado y muerto, hazaña por la cual obtuvo la mano de la princesa. Al extrañarse la gente de que no regresara el hermano, dijo:

- Seguramente que el animal lo habrá despedazado - y todo el mundo lo creyó así.

Pero como a Dios nada le queda oculto, también aquella negra fechoría hubo de salir a la luz. Unos años más tarde, un pastor que conducía su rebaño por el puente vio abajo, entre la arena, un huesecillo blanco como la nieve, y pensó que con él podría fabricarse una boquilla para su cuerno. Así lo hizo, y al probar el instrumento con la nueva pieza, el huesecillo se puso a cantar, con gran asombro del pastor:

«Ay, amable pastorcillo que tocas con mi huesecillo. Mi hermano me ha matado y bajo este puente enterrado. El jabalí se llevaba y la princesa me robaba».

«¡Vaya un cuerno prodigioso, que canta solo!», se dijo el pastor. «Voy a llevarlo al Señor Rey».

No bien hubo llegado a presencia del Rey, el cuerno volvió a entonar su canción. El Rey, comprendiendo el sentido, mandó excavar la tierra debajo del puente y apareció el esqueleto entero del asesinado. El mal hermano no pudo negar el hecho. Lo cosieron en un saco y lo echaron al río para que muriera ahogado. Los huesos del muerto fueron depositados en el cementerio, en una hermosa sepultura, y allí reposan en santa paz.

"La flor del Lililá" en la novela *Lágrimas* de Fernán Caballero

-Lágrimas, cuéntanos el cuento de la Flor del Lililá, ¡qué lo cuentas tú muy bien!

-Estoy cansada, -respondió la niña pálida.

-Anda, cuenta, no seas premiosa y con su cante y todo. Si lo cuentas, te voy por lechuguino al huerto para tu canario.

Con esta promesa, la niña que parecía tan caída, se animó, y contó como sigue su cuento.

Habíase un Rey que tenía tres hijos, dos muy malos y uno muy bueno. Todos los días venía a palacio una pobrecita a pedir limosna, y los dos grandes ni le daban, ni le decían siquiera perdone Vd. por Dios, sino que se fuese. Pero el más chico aunque no tenía dinero, porque se lo quitaban los grandes, le daba a la pobrecita su pan después de besarlo. Diole al Rey una enfermedad en los ojos y cegó; y los médicos dijeron que no había sino una cosa que lo pudiese poner bueno, y era esa cosa la flor del Lililá. Pero era el caso que nadie sabía donde estaba la flor del Lililá.

Los hijos dijeron que iban a buscarla, y que no se habían de volver sin ella, aunque tuviesen que ir hasta donde se levanta y hasta donde se acuesta el sol. Salió el mayor, y se encontró con la pobrecita que pedía, que era la Virgen, y le preguntó si le podría guiar, o dar norte, para poder hallar la flor del Lililá. Y como la Virgen no niega un buen consejo a nadie, sea malo o sea santo el que se lo pida, le respondió:

-Ve por aquel camino derechito, derechito que te señalo, y llegarás; pero te advierto que hallarás a muchos niños blancos, que son los niños buenos, y muchos niños negros que son los malos; estos querrán jugar contigo, entretenerte y sacarte de la buena senda; no les hagas caso sino a los blancos, que te acompañarán y mostrarán siempre la buena senda.

El niño siguió su camino, pero en lugar de hacer lo que le había dicho la buena pobrecita se puso a jugar con los niños negros, que lo extraviaron; y lo mismo en todo y por todo que sucedió al mayor sucedió al segundo. Pero no así al chico, que como era bueno, hizo todo lo que le dijo la pobrecita, y así fue que los niños blancos le acompañaron hasta llegar a un jardín muy hermoso donde estaba la flor del Lililá, que era blanca, resplandecía y olía a gloria.

Cortó el niño la flor, y se puso en camino para llevársela a su padre. Pero a poco encontró a sus hermanos con los niños negros, que les dijeron matasen a su hermano para llevarles ellos a su padre la flor; y así lo hicieron los pícaros, y después de matado enterraron a su hermanito para que nadie lo viese.

En el sitio en que fue enterrado el niño, nació un cañaveral, y un pastorcito que apacentaba por allí sus ovejitas, cortó una cana e hizo una flauta, y cuando se puso a tocarla, salió de ella una voz muy triste que cantaba.

La niña se puso a cantar con una voz débil; pura y dulce como un suspiro sobre una sencilla, pero melodiosa y expresiva tonada:

No me toques, pastorcito,
que tendré que divulgar,
que me han muerto mis hermanos
por la flor del Lililá.

Al pastorcillo le pareció el canto de la flauta una cosa tan rara y tan bonita, que se la llevó al Rey; más apenas la tenía en las manos el Rey, cuando se oyó el canto mucho más triste todavía, que cantaba:

No me toques, padre mío,
que tendré que divulgar
que me han muerto mis hermanos,
por la flor del Lililá.

Cuando el padre conoció la voz de su hijo el más chico, se puso a llorar y a arrancarse los cabellos y mandó traer sus hijos mayores a su presencia. Estos al oír el canto de la flauta, cayeron de rodillas, deshechos en lágrimas y confesaron su delito. Entonces el Rey los condenó a morir. Pero de la flauta salió una voz, sin que nadie la tocase, que más suave que nunca cantó:

No los mates, padre mío,
y ten con ellos piedad,
que los tengo perdonados...
¡que es tan dulce perdonar!

Estudio comparativo intertextual

Vais a comparar *La flor de Lililá* con los intertextos que hemos reproducido aquí.

Comparación en los pasos narrativos del cuento maravilloso (indicar sí/no):

Criterios	*Flor de Lililá*	*Flor del Aguilar*	Adaptación de hermanos Grimm	Adaptación de Fernán Caballero
Problema inicial				
Convocatoria				
Viaje de ida				
Generosidad del héroe con los otros				
Donación del objeto mágico (recompensa a su generosidad)				
Combate entre héroe y agresor				
Pruebas que el héroe supera con el objeto mágico				
Viaje de vuelta				
Reconocimiento del héroe				

Comparación en los elementos narrativos del cuento maravilloso (indicar elementos)

Criterios	*Flor de Lililá*	*Flor del Aguilar*	Adaptación de hermanos Grimm	Adaptación de Fernán Caballero
Lugar				
Tiempo				

Personajes				
Problema				
Recompensa				
Elementos del viaje				
Objetos mágicos				
Elementos del asesinato				
Canciones (enumerar)				
Justicia final				

Estudio comparativo intertextual

Vais a comparar *La flor de Lililá* con los intertextos que hemos reproducido aquí.

Comparación en los pasos narrativos del cuento maravilloso (indicar sí/no):

Criterios	*Flor de Lililá*	*Flor del Aguilar*	Adaptación de hermanos Grimm	Adaptación de Fernán Caballero
Problema inicial	X	X	X	X
Convocatoria	X	X	X	X
Viaje de ida	X	X	X	X
Generosidad del héroe con los otros	X	X	X	X
Donación del objeto mágico (recompensa a su generosidad)	X	X	X	X
Combate entre héroe y agresor		X	X	
Pruebas que el héroe supera con el objeto mágico	X	X	X	X
Viaje de vuelta	X	X		
Reconocimiento del héroe	X	X		

Comparación en los elementos narrativos del cuento maravilloso (indicar elementos)

Criterios	*Flor de Lililá*	*Flor del Aguilar*	Adaptación de hermanos Grimm	Adaptación de Fernán Caballero
Lugar	Indefinido	Indefinido	Indefinido	Indefinido
Tiempo	Pasado indefinido	Pasado indefinido	Pasado indefinido	Pasado indefinido
Personajes	Príncipe niño Rey padre 2 hermanos Anciana León Pastor	Príncipe niño Rey padre Reina madre 2 hermanos Curandera-hada Dragón León Gigante Pastor Hijo del pastor Esposa del pastor Doncella de palacio	Jabalí Rey Pregonero Hermano listo Hermano tonto Hombrecillo Princesa Pastor	Rey Hijo bueno 2 hijos malos Pobrecita-Virgen Niños blancos buenos Niños negros malos Pastorcito
Problema	Encontrar la flor para curar la ceguera del rey .	Encontrar la flor para curar la ceguera del rey.	Matar a un jabalí violento,	Encontrar la flor para curar la ceguera del rey.
Recompensa	El reino	El reino	La mano de la princesa	Ser favoritos del rey
Elementos del viaje	Un camino El jardín El lugar del entierro	La ciudad Tres caminos Río La sombra de un árbol Castillo encantado en la montaña Palacio del rey El lugar del entierro (junto al río) Casa del pastor Pueblos Calabozo	Bosque Taberna Palacio Puente y río Cementerio	El palacio La buena senda El jardín El lugar del entierro (cañaveral)
Objetos mágicos	El huevo La flauta de caña	La espada La flauta de caña	El venablo La flauta de hueso	Los niños blancos La flauta de caña
Características de la flor	Blanca, resplandeciente, olía a gloria.	La flor del Aguilar se refiere a la recogida de todas las flores de un árbol (recoger la oliva)	No hay.	Blanca, resplandeciente, olía a gloria.
Elementos del asesinato	No se especifica	2 puñaladas mientras dormía	Un fuerte golpe por la espalda	Instigados por los niños negros
Canciones (enumerar)	2	8 (chirigotas)	2	3
Justicia final	Resurrección del héroe y herencia del reino. Destierro de los asesinos.	Prisión de asesinos y perdón.	Muerte al asesino Y exequias del difunto.	Confesión y perdón.

ANEXO 2.14.
FLORES DE OTRO MUNDO: TAREA CREATIVA Y DE AUTOEVALUACIÓN PARA 1º DE ESO (CUADERNILLO DE TRABAJO)

Presentación de la tarea creativa

Después de haber conocido *La flor de Lililá* y *La novia cadáver* y de haber investigado sobre sus conexiones, vais a realizar en grupos una gran tarea creativa que consta de dos secciones de trabajo muy interesante:

1º) Creación de un karaoke original

Estas son las tareas integradas para cada grupo:

- Mezclar el cuento y la película para inventar una historia cómica en verso.
- Ilustrar la historia inventada con un storyboard
- Hacer un karaoke donde queden acoplados el texto y su imagen.

2ª) Digitalización y difusión del Karaoke en la Web

Estas son las tareas integradas para cada grupo:

- Subir el karaoke al canal de Youtube "Flores de otro mundo CCC".
- Enlazar el karaoke a la página Web y al glog (póster digital) "Flores de otro mundo CCC" que también contendrán todos los materiales utilizados para su realización.

Os ofrecemos a continuación todos los instrumentos que vais a necesitar para realizar la gran tarea paso a paso.

1. Instrucciones y materiales para realizar la historia cómica en verso.
2. Instrucciones y materiales para realizar el storyboard
3. Instrucciones y materiales para hacer el karaoke
4. Instrucciones para subir el karaoke a Youtube
5. Instrucciones para enlazar el karaoke al glog correspondiente.
6. Informe de autoevaluación del grupo de trabajo.

Este cuadernillo impreso se completa con la página Web "Flores de otro mundo CCC (cuento-cine-canción)" (https://sites.google.com/site/floresdeotromundoccc/), la cual tiene todos los materiales digitales necesarios para la realización de la gran tarea creativa.

1. INSTRUCCIONES Y MATERIALES PARA REALIZAR LA HISTORIA CÓMICA EN VERSO

Una vez que la profesora haya distribuido a los alumnos en cuatro grupos de trabajo, se realizarán las siguientes tareas:

Tarea 1: investigación en libros y páginas Web sobre la nueva flor de la istoria cómica

1. Cambiar la flor de Lililá por otra flor, investigar en la Web sobre sus propiedades beneficiosas para la salud (trabajo para casa) y extraer una imagen representativa.

Grupo 1: flor de la orquídea

http://carlos-cummings.suite101.net/orquideas-a5466

Grupo 2: flor de loto

http://www.cienciapopular.com/n/Ecologia/Flor_de_Loto/Flor_de_Loto.php

Grupo 3: flor de Lis

http://es.wikipedia.org/wiki/Flor_de_lis

Grupo 4: flor de la vida

http://es.wikipedia.org/wiki/Flor_de_la_Vida

http://www.youtube.com/watch?v=PpLsfar8rNk

Podéis consultar estas páginas Web en el título "Otras flores para imaginar" de la sección "enlaces" de nuestra página Web "Flores de otro mundo CCC (cuento-cine-canción)" localizada en https://sites.google.com/site/floresdeotromundoccc/

2. Escribir en "Informe de autoevaluación del grupo de trabajo" las características de la flor asignada. Ver la imagen imaginando con los cinco sentidos el color, la textura, el aroma, el tamaño, los sonidos circundantes y describir estas impresiones en dicho informe.

Tarea 2: reparto del texto de *La flor de Lililá* para transformarlo en una historia en verso

Vais a colaborar para componer vuestra historia como un puzzle. Como habrá 4 grupos compuesto de 7 alumnos cada uno, aquí tenéis el cuento dividido en 7 secuencias. Dentro de cada grupo, echaréis a suertes la asignación a cada alumno de la secuencia correspondiente. El título de la nueva historia será el nombre de la flor asignada a cada grupo.

El secretario de cada grupo anotará en el "Informe de autoevaluación del grupo de trabajo" el nombre del alumno que se ha responsabilizado de transformar cada secuencia.

He aquí el cuento dividido en secuencias:

Secuenciación de *La flor de Lililá*

Primera secuencia:

Pues, señor, esto era un rey que tenía tres hijos. Cierto día, que estaban todos tan felices, le entró al rey una enfermedad en los ojos y empezó a volverse ciego. Los médicos dijeron que sólo había una cosa en el mundo que pudiera curarlo, y esa cosa era la flor de lililá. Pero nadie sabía dónde estaba esa flor. El rey mandó entonces a sus tres hijos a buscar la flor por todas partes y les dijo que aquél que se la trajera heredaría su corona.

Segunda secuencia:

Salió primero el hijo mayor en su caballo, y se encontró por el camino a una pobrecita vieja que le pidió pan. Y él le dijo de muy malos modos:

-¡Quítese usted de mi camino, vieja bruja!

Siguió el mayor su camino, pero pronto halló la desgracia. Se cansó de andar de un lado para otro sin llegar a ningún sitio, y cuando quiso volver atrás ya era demasiado tarde.

Al ver que el hermano mayor tardaba en regresar, salió el de en medio en su caballo a buscar la flor. Se encontró también a la pobrecita vieja, que le pidió pan, y él le contestó de la misma manera que el hermano mayor:

-¡Quítese usted de mi camino, vieja bruja!- y siguió adelante, pero también se perdió.

Al ver que sus hermanos no llegaban, cogió el más pequeño su caballo y salió a probar suerte. Se encontró con la pobrecita vieja, que le pidió pan, y el muchacho le dio una hogaza entera.

Tercera secuencia:

Entonces la vieja le preguntó:

-¿Qué andas buscando, hijo?

- Busco la flor de lililá para curar a mi padre enfermo.

Y le dijo la anciana:

- Pues toma este huevo y lo rompes contra una piedra negra. Le estrelló el huevo y se abrió, apareciendo un jardín muy hermoso, donde estaba la flor de lililá, que era blanca y resplandeciente y olía a gloria. El príncipe se fijó en que el león tenía los ojos abiertos. Pasó por su lado y cogió la flor tan tranquilo.

Cuarta secuencia:

Cuando ya iba de vuelta se encontró con sus dos hermanos que se habían sentado a la orilla de un camino, cansados de dar vueltas sin llegar a ningún sitio. Al pronto se pusieron muy contentos de saber que el pequeño llevaba la flor de lililá y se pusieron a cabalgar juntos con él. Pero luego pensaron que si lo mataban y le quitaban la flor, ellos se repartirían el reino. Así que lo mataron, le quitaron la flor y lo enterraron.

Quinta secuencia:

Pero no se dieron cuenta de que le habían dejado un dedo fuera. El dedo se convirtió en una caña y acertó a pasar por allí un pastor, que cortó la caña y se hizo una flauta. Al tocarla sonó una canción que decía:

Pastorcito, no me toques,
ni me dejes de tocar,
que me han muerto mis hermanos
por la flor del lililá.

Sexta secuencia:

El pastor siguió tocando y llegó al pueblo. Entonces la canción llegó a oídos del rey, que ya había recuperado la vista con la flor, y mandó llamar al pastorcito. Le pidió la flauta para tocarla y decía la canción:

Padre mío, no me toques,
que tendré que denunciar
que me han muerto mis hermanos
por la flor del lililá.

Séptima secuencia:

El rey entonces comprendió lo que había pasado. Fue corriendo al lugar donde el pastor había cortado la caña y desenterró a su hijo, que resucitó. A los mayores los mandó al destierro, y al más pequeño lo nombró su heredero universal.

Tarea 3: decisiones sobre los elementos de la historia cómica de la nueva flor

Cada grupo tomará las siguientes decisiones:

1- Lugar, tiempo, personajes y problema concretos que aparecerán en su historia cómica.

2- Qué elementos de *La flor de Lililá* y de *La novia cadáver* (personajes, objetos, etc.) se mezclarán en su nueva historia.

3- Qué elementos de otros cuentos, mitos, películas, canciones, etc. relacionados con *La flor de Lililá* o con *La novia cadáver* se incluirán en la nueva historia. También se pueden incluir elementos de otras obras (cuentos, mitos, películas, cómic, video-juegos, etc.) que sean del gusto de los propios alumnos.

El secretario de cada grupo rellenará en el "Informe de autoevaluación del grupo de trabajo" los cuadros que piden los datos sobre esta tarea creativa.

Tarea 4: hipótesis fantásticas para imaginar

Para estimular la imaginación narrativa, podéis utilizar la técnica de la hipótesis fantástica ("Qué pasaría si..."). Os ofrecemos algunas hipótesis para "calentar motores". Escogedlas y combinadlas a vuestro gusto:

1. Qué pasaría si... los personajes de *La novia cadáver* se mezclaran con los de *La flor de Lililá*
2. Qué pasaría si... la historia sucediera en otra época y en otro lugar.
3. Qué pasaría si... los amigos se volvieran enemigos y al revés.
4. Qué pasaría si... se planteara una historia pequeña dentro del gran relato
5. Qué pasaría si... se presentaran los hechos desde varias perspectivas.
6. Qué pasaría si... se introdujera la referencia al propio cuento donde se juntan estos personajes.
7. Qué pasaría si... apareciera alguno de vosotros en la historia.

Tarea 5: composición de la estructura narrativa de la nueva historia cómica

Vais a componer vuestra historia siguiendo los pasos narrativos del cuento maravilloso que habéis analizado en *La flor de Lililá* y sus versiones y adaptaciones:

1. Problema inicial
2. Convocatoria
3. Viaje de ida
4. Muestra de generosidad del héroe a sus semejantes
5. Donación del objeto mágico (Como recompensa a lo anterior)
6. Combate (entre el héroe y el agresor)
7. Pruebas (a las que es sometido el héroe, quien las supera gracias al objeto mágico)
8. Viaje de vuelta

9. Reconocimiento del héroe

La base de redacción será *La flor de Lililá* y podréis mezclarla con los textos y las hipótesis fantásticas que hayáis decidido. Tened presente que, como vuestra historia va a ser cómica, podéis parodiar tales pasos.

<u>Tarea 6</u>: escritura de los pareados con modelo de composición textual

Cada alumno del grupo compondrá 2 pareados (4 versos) de la historia. En total, la historia compuesta por los cuatro grupos tendrá 28 versos. Si se necesitan más pareados para acabar mejor la historia, el secretario del grupo debe consultarlo a la profesora y rellenará el apartado correspondiente en el "Informe de autoevaluación del grupo de trabajo", indicando los nombres de los responsables de escribir tales pareados.

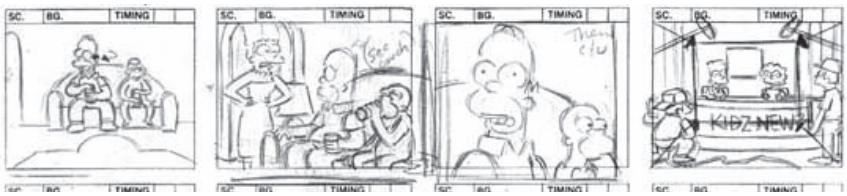
Aquí tenéis el modelo textual para componer en verso vuestro trabajo:

"Caperucita y el lobo" de Roald Dahl Estando una mañana haciendo el bobo le entró un hambre espantosa al Señor Lobo, así que, para echarse algo a la muela, se fue corriendo a casa de la Abuela. —¿Puedo pasar, Señora?, —preguntó. La pobre anciana, al verlo, se asustó pensando: —¡Este me come de un bocado!. Y, claro, no se había equivocado: se convirtió la Abuela en alimento en menos tiempo del que aquí te cuento. Lo malo es que era flaca y tan huesuda que al Lobo no le fue de gran ayuda: —Sigo teniendo un hambre aterradora… ¡Tendré que merendarme otra señora!. Y, al no encontrar ninguna en la nevera, gruñó con impaciencia aquella fiera: —¡Esperaré sentado hasta que vuelva Caperucita Roja de la Selva!" …que así llamaba al Bosque la alimaña, creyéndose en Brasil y no en España-. Y porque no se viera su fiereza, se disfrazó de abuela con presteza, se dio laca en las uñas y en el pelo, se puso la gran falda gris de vuelo, zapatos, sombrerito, una chaqueta y se sentó en espera de la nieta.	Llegó por fin Caperu a mediodía y dijo: —¿Cómo estás, abuela mía? Por cierto, ¡Me impresionan tus orejas!. —Para mejor oírte, que las viejas somos un poco sordas. —¡Abuelita, qué ojos tan grandes tienes!". —Claro, hijita, son las lentillas nuevas que me ha puesto para que pueda verte Don Ernesto el oculista, —dijo el animal mirándola con gesto angelical mientras se le ocurría que la chica iba a saberle mil veces más rica que el rancho precedente. De repente Caperucita dijo: —¡Qué imponente abrigo de piel llevas este invierno!". El Lobo, estupefacto, dijo: —¡Un cuerno! O no sabes el cuento o tú me mientes: ¡Ahora te toca hablarme de mis dientes! ¿Me estás tomando el pelo…? Oye, mocosa, te comeré ahora mismo y a otra cosa". Pero ella se sentó en un canapé y se sacó un revólver del corsé, con calma apuntó bien a la cabeza y -¡Pam!- allí cayó la buena pieza. Al poco tiempo vi a Caperucita cruzando por el Bosque… ¡Pobrecita! ¿Sabéis lo que llevaba la infeliz? Pues nada menos que un sobrepelliz que a mí me pareció de piel de un lobo que estuvo una mañana haciendo el bobo.

Podéis ver otros cuentos de la obra *Cuentos en verso para niños perversos* de Roald Dahl en la sección "enlaces" de nuestra página Web "Flores de otro mundo CCC (cuento-cine-canción)": https://sites.google.com/site/floresdeotromundoccc/

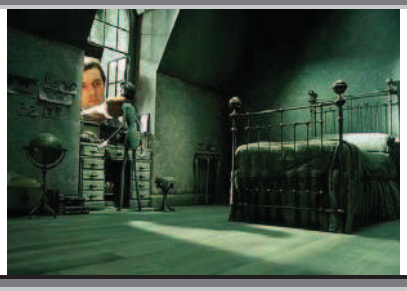
2. INSTRUCCIONES Y MATERIALES PARA REALIZAR EL STORYBOARD

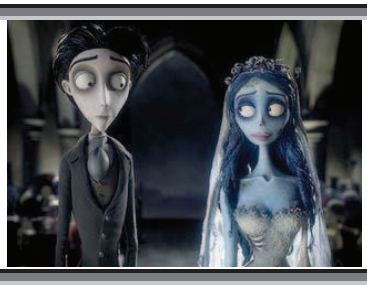
Un storyboard es un guión gráfico con viñetas que diseñan cómo se puede filmar una película. Sus imágenes tienen que ver con la narración que le sirve de guía. En el storyboard se dibuja pensando el tipo de ángulo y de plano.



Todo lo que se indica a continuación también podéis obtenerlo en la sección "Descargar instrucciones" de nuestra página Web "Flores de otro mundo" (https://sites.google.com/site/floresdeotromundoccc/).

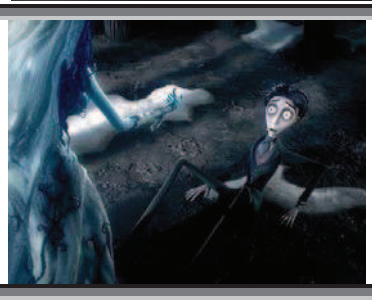
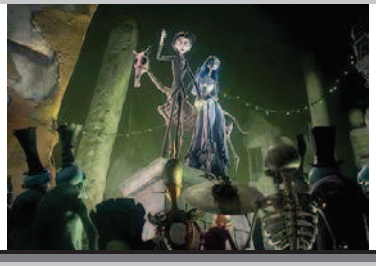
Hay varios **tipos de "plano"**:

Gran plano general (GPG): muestra un gran escenario. La persona queda diluida en el entorno, lejana y pequeña. Tiene un valor descriptivo.	
Plano general (PG): abraza un pequeño grupo de personas o un ambiente determinado. Interesa la acción y la situación de los personajes. Tiene un valor descriptivo, narrativo o dramático.	
Plano general corto (PGC): cuando los límites superior e inferior del cuadro casi coinciden con la cabeza y los pies de la figura humana. Combina los valores narrativo y expresivo.	
Plano americano (o 3/4) (PA): los límites inferior y superior de la pantalla coinciden con la cabeza y las rodillas de la persona. Tiene un valor narrativo y dramático.	

Plano medio (PM): presenta la figura humana cortada por la cintura, de medio cuerpo para arriba. También hay el plano medio corto (el busto). Tiene un valor expresivo y dramático, pero también narrativo.	
Primer plano (PP): el rostro de la persona. Tiene un valor expresivo, psicológico y dramático.	
Plano detalle (PD): muestra un objeto o una parte de un objeto. Puede tener un valor descriptivo, narrativo, simbólico o dramático.	

*Hay que combinar los planos generales con los planos detalle.

Hay varios **tipos de ángulo**:

Normal: cámara situada a la altura de los ojos de los personajes.	
Picado: cámara inclinada hacia el suelo. Expresa la inferioridad o humillación de un sujeto.	
Contrapicado: cámara inclinada hacia arriba. Expresa exaltación de superioridad, de triunfo.	

<u>Tarea</u>: dibujo del storyboard a partir de los pareados

Dibujaréis la escena de cada pareado en dos viñetas coloreadas. Por tanto, cada alumno realizará 4 viñetas en un modelo de tamaño preestablecido. Al principio, dibujaréis un borrador que incluya el texto y la imagen en blanco y negro. Aquí tenéis el cuadrante de dicho borrador:

Clip nº	Narración en pareados	Dibujo de storyboard en borrador
1		
2		

Aquí tenéis un modelo de trabajo del borrador previo:

Clip nº	Narración en pareados	Dibujo de storyboard en borrador
1	Estando una noche en la lumbre le entró a un chico pesadumbre *PGC(Plano General Gorto)* *Ángulo normal*	
2	Estando una noche en la lumbre le entró a un chico pesadumbre *PP (Primer Plano)* *Ángulo Normal*	

Aquí tenéis la plantilla de las 4 viñetas que cada alumno dibujará y coloreará:

3. INSTRUCCIONES Y MATERIALES PARA HACER EL KARAOKE

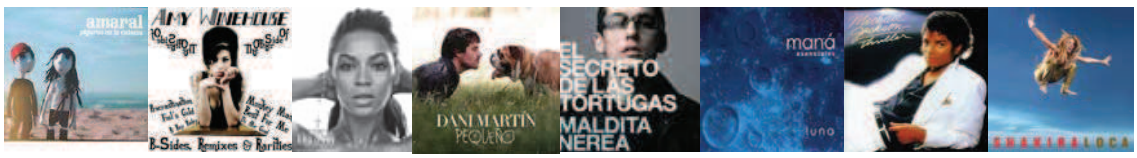
"Karaoke" es una palabra japonesa ("kara" significa vacío y "oke" significa "orquesta") que se refiere a una forma de cantar con pistas de la música de canciones siguiendo la letra en una pantalla de televisor que puede llevar imágenes de fondo. Los japoneses inventaron una máquina con entrada de micrófonos y de sonido procedente de otra fuente (vídeo, DVD, mp 3) y con amplificador. Existen pub exclusivos para cantar con karaoke y concursos de intérpretes.

Tarea 1: elección de bases musicales de karaoke

La mayoría de descargas de pistas de sonido de karaoke en la Web son de pago. Así que, para evitaros búsquedas infructuosas, hemos descargado de la página Web "Versión karaoke" (http://www.version-karaoke.es/) una serie de karaokes musicales de cierta calidad. En concreto, la profesora ha descargado 8 canciones en formato mp3 y os ofrece 2 a cada grupo para elijáis la base musical a la que adaptaréis la letra de vuestra historia cómica en pareados y vuestro storyboard para componer un karaoke en vídeo.

Las pistas sonoras de karaoke descargadas en mp3 son:

- Amaral. "El universo sobre mí"
- Amy Wanhouse. "Rehab"
- Beyoncé: "Single Ladies"
- Dani Martin. "Dieciséis añitos"
- Maldita Nerea. "El secreto de las tortugas"
- Maná. "Vivir sin aire"
- Michael Jackson. "Thriller"
- Shakira. "Loca"



Encontraréis los textos y los vídeos de tales canciones en estas URL:

- Amaral: http://letras.terra.com.br/amaral/145174/traducao.html
- Amy Wanhouse: http://www.youtube.com/watch?v=c128lhKH0ws
- Beyoncé: http://www.youtube.com/watch?v=bA8DltKuRxo

*Parodia de Beyoncé por José Mota: http://www.youtube.com/watch?v=Bbzp8-WywAs

- Dani Martín: http://www.youtube.com/watch?v=X2RDqowRhPE

- Maldita Nerea: http://www.musica.com/video.asp?video=3288

- Maná: http://www.kewego.es/video/iLyROoaft8Mf.html

- Michael Jackson: http://www.youtube.com/watch?v=HLIh4ebtUuY

- Shakira: http://www.adictivoz.com/2010/09/letra-y-video-shakira-loca.html

Para acceder directamente a estas direcciones de textos y vídeos, podéis ir a la sección "Enlaces" de nuestra página Web "Flores de otro mundo" con el título "Canciones y letras en la Web" (https://sites.google.com/site/floresdeotromundoccc/).

Os conviene ver con atención la página Web de la base musical que os toque para conocer la melodía y la letra de la canción a fin de poder acoplar bien vuestra historia de "Flores de otro mundo" a su pista de mp3.

Tarea 2: adaptar la letra de la historia en pareados a la base musical del karaoke

Os reuniréis en vuestros ratos libres para acoplar la letra de vuestra historia a la base musical del karaoke. Tenéis la ventaja de que ya está escrito en pareados y sonará mejor en la canción, porque los karaokes se reproducen en pantalla de 2 en 2 versos.

Para hacerlo bien, seguiréis estos pasos:

Paso 1.- Aprenderéis bien la letra y la música de la canción que os toca acudiendo a la página Web de texto y vídeo que os hemos indicado más arriba.

Paso 2.- Escucharéis en mp3 la base musical del karaoke mientras vais leyendo el texto inventado por vosotros para comprobar si los versos siguen el ritmo de la música. Si hubiera cualquier desacompasamiento del texto hacia la base musical, podéis añadir alguna palabra o cambiar alguna rima para mejorar la letra.

Paso 3.- Decidiréis si en la letra del karaoke debe aparecer alguna expresión (ej. Interjección, etc.) para lograr que se integre en el estilo de la canción.

Paso 4.- Compondréis el estribillo de la canción procurando que en él se destace la idea fundamental de la historia cómica.

Paso 5.- Preparéis un pareado para el final que sea como una moraleja.

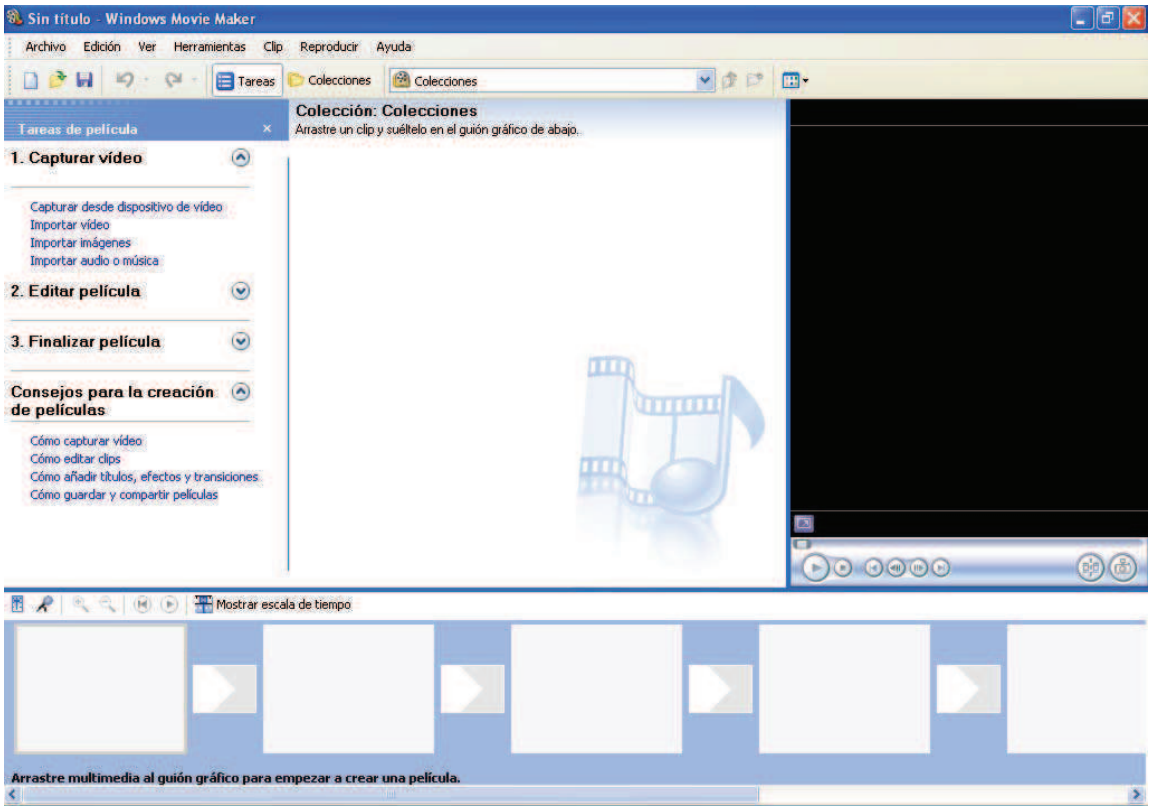
Paso 6.- El título del karaoke responderá al tema de la letra y al nombre de la flor.

El secretario de cada grupo rellenará en el "Informe de autoevaluación del grupo de trabajo" los cuadros que piden los datos sobre esta tarea creativa.

Tarea 3: Creación del vídeo-karaoke

Todo lo que se indica a continuación también podéis obtenerlo en la sección "Descargar instrucciones" de nuestra página Web "Flores de otro mundo" (https://sites.google.com/site/floresdeotromundoccc/).

Vais a crear vuestro vídeo-karaoke con el sencillo programa Windows Movie Maker que encontraréis en vuestro ordenador si desplegáis "Inicio" y después "Programas". Si pincháis en la barra de herramientas el icono de "Tareas" aparecerán en la zona izquierda de la pantalla las "tareas de película", que son:



• *Capturar vídeo*: permite recoger vídeo, imágenes y audio.

* Para hacer el karaoke capturaréis archivos de audio en mp3 y archivos de imagen con extensión jpeg. Al pinchar en "Importar imágenes", Windows las rescata del archivo "Mis imágenes" y al pinchar en "Importar audio", las rescata de "Mi música". Si los archivos vienen de fuente externa, podéis usar puerto USB para capturarlos.

• *Editar película*: permite mostrar colecciones de vídeo, imágenes y audio; ver efectos de vídeo, y agregar transiciones, títulos y créditos. También tiene AutoMovie para crear la película automáticamente. Los pasos de edición son estos:

I. Se visualizan las colecciones de los storyboard y después se van arrastrando con el ratón hacia el guión gráfico que aparece en la parte inferior de la pantalla en función del orden de

acontecimientos que queremos darle a la película. Este paso consta de tres acciones: 1º) Arrastrar imágenes con el orden deseado / 2º) Insertar título y autores al principio / 3º) Insertar créditos al final (año y lugar). Los títulos y los créditos quedan mejor si se les añade algún tipo de animación.

II. Se añaden (sin abusar) los efectos y transiciones necesarios para hacer más expresivo el vídeo, lo cual se consigue pinchando sobre el que nos interesa y arrastrándolo hacia el lugar del guión gráfico donde queremos que aparezca.

III. Se inserta la pista de sonido del karaoke en mp 3. Se procurará acoplar la música con las imágenes para que después sea exacta la inserción de los pareados. Ello se logra dando a cada imagen la duración exacta necesaria.

IV. Se añade la historia en pareados como títulos al pie de la imagen y se adapta a la base musical poniéndole la duración exacta que necesitan. Los pareados deben estar fijos y con el tamaño y el color de fuente adecuados para ser legibles en todo momento mientras suena la música. Mejor es que no le añadáis animación.

V. Tened en cuenta que habrá un pareado por cada 2 imágenes. Ello se consigue duplicando el título del pareado o dándole el doble de tiempo. Cuidad que no se mueva el texto para que se lea bien en la transición entre imágenes.

• *Finalizar película*: guardar la película final (en ordenador, en CD, envío por e-mail).

*Guardaréis vuestro video-karaoke en el ordenador con el título que habéis inventado para él. Lo meteréis en una carpeta con el mismo título y la entregaréis en pendrive a la profesora.

• *Consejos para la creación de películas*: Windows os ofrece una guía de ayuda muy completa para capturar, editar y finalizar vídeos.

Os indicamos a continuación dos tutoriales de la Web que tienen instrucciones y ejemplos visuales que os van a ser muy útiles para el manejo de este programa de edición de vídeo. El enlace a ellos podéis encontrarlo en la Web "Flores de otro mundo CCC" (https://sites.google.com/site/floresdeotromundoccc/). Son estos:

"Familiarízate con Windows Movie Maker" (Texto en papel y con ilustraciones)
http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=61659

"Crear vídeos con Windows Movie Maker" (vídeo sencillo y muy completo)
http://www.youtube.com/watch?v=ODQxMa7jEuE&feature=related

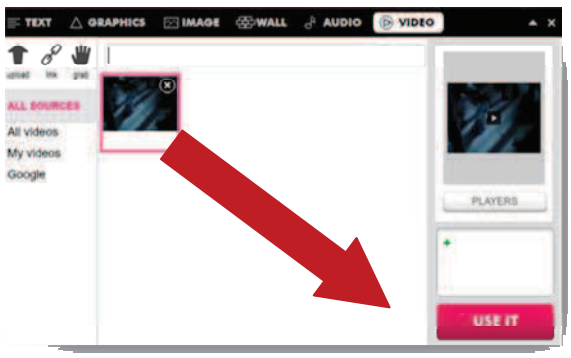
4. INSTRUCCIONES PARA SUBIR EL KARAOKE A YOUTUBE

Para dar difusión internacional y gratuita a vuestra obra creativa, hemos depositado en la sección "Descargar instrucciones" de la página Web "Flores de otro mundo CCC (cuento-cine-canción)" un documento de cinco páginas con las instrucciones de los cinco pasos que debéis dar para subir vuestro vídeo-karaoke a YouTube. Podéis verlo y descargarlo.

Allí encontraréis muchas imágenes ilustrativas para acceder a YouTube (Paso 1), iniciar sesión en nuestra cuenta de YouTube (Paso 2), subir el vídeo (paso 3), ver los vídeos subidos al canal (paso 4), y votar y comentar los vídeos (paso 5). La dirección electrónica es: http://sites.google.com/site/floresdeotromundoccc/home/Descargar-instrucciones.

5. INSTRUCCIONES PARA ENLAZAR EL KARAOKE AL "VIDEO GLOG BY FLORESDEOTROMUNDO".

En la sección "Descargar instrucciones" de la página Web "Flores de otro mundo CCC (cuento-cine-canción)" antes citada también encontraréis un documento de tres páginas con las instrucciones precisas sobre los tres pasos que debéis dar para enlazar vuestro vídeo-karaoke al "Video Glog by floresdeotromundo" (http://www.glogster.com/floresdeotromundo/video-glog-by-floresdeotromundo/g-6ljsbrto33kb88q7slcq9a0).



Tiene las opciones de "Ver" y de "Descargar". Avisa sobre cómo entrar en Glogster, cómo acceder a nuestro canal y cómo incorporar el vídeo nuevo en el Glog trabajando desde la función de "editar" y de establecer "link" del programa.

6. INFORME DE AUTOEVALUACIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO.

INFORME INDIVIDUAL

Cada alumno presentará a la profesora un informe que contendrá:

I. La parte de la historia en verso que ha elaborado personalmente y los borradores que ha empleado para lograrlo

II. Sus 4 dibujos del storyboard de la historia

III. Su autoevaluación de la tarea global (Son estas 40 preguntas. Debe marcarse con una cruz en la opción convenga).

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
1. He disfrutado participando en foros respetuosamente y dando a conocer allí mis opiniones, gustos y experiencias			
2. He analizado y comparado textos con sentido crítico			
3. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura			
4. He utilizado operaciones matemáticas básicas (contar elementos).			
5. He utilizado operaciones matemáticas básicas para resolver problemas.			
6. He usado enumeraciones ordenadas para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.			
7. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.			
8. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.			
9. He identificado problemas sociales y medioambientales.			

10. He reflexionado sobre el consumo racional para la salud.			
11. He buscado, obtenido, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.			
12. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).			
13. He utilizado la tecnología como instrumento de trabajo intelectual.			
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).			
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.			
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.			
17. He generado producciones creativas y responsables.			
18. He seleccionado y valorado las innovaciones tecnológicas.			
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.			
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.			
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).			
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.			
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.			
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).			
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.			

26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.			
27. He disfrutado del patrimonio cultural			
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES			
29. He sentido motivación por el aprendizaje.			
30. Me he concentrado para resolver paso a paso la gran tarea.			
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso de la tarea..			
32. He aceptado los propios errores para superarme.			
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.			
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.			
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.			
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.			
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.			
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación.			
39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.			
40. Me siento responsable de mi obra.			

INFORME GRUPAL

El secretario de cada grupo se encargará de rellenar este informe de autoevaluación grupal y de presentarlo a la profesora.

I. Describimos la flor con los cinco sentidos

(Textura, aroma, color y tamaño, sonidos circundantes, posible sabor)

Secretario:

II. Nos responsabilizamos de transformar el cuento "La flor de Lililá"

Secretario:

1ª secuencia.- Alumno:

2ª secuencia.- Alumno:

3ª secuencia.- Alumno:

4ª secuencia.- Alumno:

5ª secuencia.- Alumno:

6ª secuencia.- Alumno:

7ª secuencia.- Alumno:

III. Tomamos decisiones para crear la historia cómica de la flor

Secretario:

1- Determinación de lugar, tiempo, personajes y problema.

2- Inclusión de elementos conjuntos de *La flor de Lililá* y de *La novia cadáver*

3- Inclusión de elementos de otros cuentos, mitos, películas, canciones, etc. relacionados con *La flor de Lililá* o con *La novia cadáver*.

4- Inclusión de elementos de otras obras (cuentos, mitos, películas, cómic, video-juegos, etc.) que sean del gusto de los propios alumnos.

IV. Tomamos decisiones para adaptar la letra de la historia a la música del karaoke

Secretario:

1- ¿Hay alguna expresión que se haya reformado para acoplar letra y música? ¿Cuál?

2- Hay alguna expresión que se haya añadido para adecuar la letra al estilo de la canción? ¿Cuál?

3- ¿Qué idea se destaca en el estribillo, en la moraleja y en el título?

- En el estribillo:

- En la moraleja:

- En el título:

V. Nos responsabilizamos de hacer el karaoke con Windows Movie Maker

Secretario:

Alumnos encargados de capturar, editar y finalizar el vídeo (especificar funciones)

Dificultades halladas, decisiones tomadas para solucionarlas y alumnos responsables

VI. Nos responsabilizamos de subir el karaoke a Youtube

Secretario:

Alumnos:

Dificultades y soluciones:

VII. Nos responsabilizamos de enlazar el karaoke al Glog

Secretario:

Alumnos:

Dificultades y soluciones:

VIII. Nos autoevaluamos

Secretario:

Al final de la tarea, cada grupo se calificará a sí mismo y explicará en 5 líneas los motivos por los que se ha puesto esa nota:

Calificación del grupo y motivos:

Calificación:

*Motivos:*_____

_____

_____

_____

_____

Calificación de cada alumno y explicación de motivos en 2 líneas:

- Alumno: *Calificación:*

*Motivos:*_____

_____

- Alumno: *Calificación:*

*Motivos:*_____

_____

- Alumno: *Calificación:*

*Motivos:*_____

_____

- Alumno: *Calificación:*

*Motivos:*_____

_____

- Alumno: *Calificación:*

*Motivos:*_____

_____

- Alumno: *Calificación:*

*Motivos:*_____

_____

- Alumno: *Calificación:*

*Motivos:*_____

_____

ANEXO 2.15.
CADÁVER EXQUISITO: TAREA CREATIVA Y DE AUTOEVALUACIÓN PARA 2º DE ESO (CUADERNILLO DE TRABAJO)

Presentación de la tarea creativa

Después de haber conocido *La flor de Lililá* y *La novia cadáver* y de haber investigado sobre sus conexiones, vais a realizar en grupos una gran tarea creativa que consta de dos secciones de trabajo muy interesante:

1º) Creación de un rap original con la técnica "cadáver exquisito"

Estas son las tareas integradas para cada grupo:

- Mezclar cuento y película para inventar un "cadáver exquisito" en verso (pareados).
- Crear un "cadáver exquisito" visual para ilustrar el escrito.
- Hacer un rap cuya letra sea la del "cadáver exquisito" y su versión visual se convierta en la portada del disco del rap.

2ª) Digitalización y difusión del rap en la Web

Estas son las tareas integradas para cada grupo:

- Subir el rap al canal de Youtube "Cadáver exquisito CCC".
- Enlazar el rap a la página Web y al glog (póster digital) "Cadáver exquisito CCC" donde también se mostrarán todos los materiales utilizados para su realización.

En este cuadernillo de trabajo encontraréis todos los instrumentos que vais a necesitar para realizar la gran tarea paso a paso:

1. Instrucciones y materiales para realizar el cadáver exquisito en verso y en imagen.
2. Instrucciones y materiales para hacer un rap con el cadáver exquisito.
3. Instrucciones y materiales para hacer el vídeo del rap.
4. Instrucciones para subir el rap a Youtube.
5. Instrucciones para enlazar el rap al glog correspondiente.
6. Informe de autoevaluación del grupo de trabajo.

Este cuadernillo impreso se completa con la página Web "Cadáver exquisito CCC (cuento-cine-canción)" (https://sites.google.com/site/cadaverexquisito2012/), la cual tiene todos los materiales digitales necesarios para la realización de la gran tarea creativa.

1. INSTRUCCIONES Y MATERIALES PARA REALIZAR EL CADÁVER EXQUISITO EN VERSO Y EN IMAGEN

Qué es un "cadáver exquisito" y cómo se juega a realizarlo

El "cadáver Exquisito" es un juego surrealista inventado por Jacques Prevert en 1925 y destinado a estimular la creación artística entre escritores y pintores. Consiste en escribir una frase en una hoja de papel, doblar la hoja para cubrir parte de la escritura y después pasarla al siguiente jugador para otra colaboración. La hoja va adquiriendo poco a poco la forma de un acordeón. Una vez finalizada la tarea, se desdobla la hoja y se lee el texto completo, donde aparece un relato sorprendente por su extrañeza y su azarosa libertad. Como indica Zulema Moret (1996), su experimentación es imposible de clasificar temáticamente y además provoca el asombro y la risa como también lo hacen los juegos de improvisación grupal en la expresión corporal o dramática.

Este juego también se usa para crear imágenes con dibujos y collage. Se divide el papel en secciones y cada participante es responsable de diseñar una sección. Al igual que en la escritura, el artista en turno dibuja su parte correspondiente teniendo descubierta solamente una pequeña parte de lo que dibujó el anterior artista. Los surrealistas pensaban que, al final, estas imágenes colaborativas eran un escaparate de las confluencias del imaginario colectivo así como de las angustias y deseos de cada creador.

Para más información, véase:

- Zulema Moret. "La vigencia de los cadáveres exquisitos en las búsquedas creativas". 1996. http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte01/zulema.htm
- Wikipedia: "cadáver exquisito". http://es.wikipedia.org/wiki/Cad%C3%A1ver_exquisito

Encontraréis estos enlaces sobre teoría de cadáveres exquisitos en la página Web "Cadáver exquisito CCC (cuento-cine-canción)" ubicada en la dirección https://sites.google.com/site/cadaverexquisito2012/. También se encuentran como enlaces en dicha página los ejemplos de cadáveres exquisitos que se citan a continuación.

Ejemplos de cadáveres exquisitos actuales

Internet se está convirtiendo en un buen instrumento para la creación colectiva de cadáveres exquisitos en la Web 2.0. Hay experiencias en marcha en las que se puede participar, como, por ejemplo, la visible en http://ceslava.com/blog/cadaver-exquisito/. En el blog *Sobre nuestro cadáver* hay muchos ejemplos de cadáveres exquisitos literarios y algunos visuales. (http://www.sobrenuestrocadaver.blogspot.com.es/). También hay numerosos dibujos de cadáveres exquisitos en el blog *Marc M. Gusta* (http://marcmgusta.blogspot.com.es/search/label/Cad%C3%A1ver%20Exquisito/).

Tim Burton ha iniciado un cadáver exquisito colectivo en Twitter (http://www.burtonstory.com/connect.php) a partir de un texto inicial escrito por él para el personaje Chico Mancha que aparece en su libro *La melancólica muerte de Chico Ostra*. La misión era continuar la historia del chico que, por donde pasaba, todo lo manchaba.

Por su parte, el Instituto Cervantes hizo el taller de creación infantil para niños "Donqui se despliega" con la técnica del cadáver exquisito aplicada a Don Quijote. El que se inicia con los versos "Esta es la auténtica y genuina historia / de Don Quijote de las Manchas" puede leerse en: http://davincirestauro.blogspot.com.es/2011/05/cadaver-exquisito-en-el-instituto.html.

Tarea: crear un "cadáver exquisito" en el aula

En clase compondréis "cadáveres exquisitos" con las siguientes reglas de juego:

Antes de escribir:

Debéis ser conscientes de que escribir es tejer entre textos. Así que en el cadáver exquisito deberéis mezclar a vuestro gusto los siguientes textos:

- Elementos de *La flor de Lililá* y de *La novia cadáver.*
- Elementos de algunas de las obras relacionadas con el cuento y con la película que han sido conocidas en clase.
- Elementos de otras obras (cuentos, mitos, películas, cómic, video-juegos, noticias de periódico, etc.) que sean del interés de los propios alumnos.

A la hora de escribir:

Debéis ser conscientes de que en esta tarea se pretende experimentar con la imaginación y el azar. Este es el procedimiento:

- Se formarán 4 grupos de 5 alumnos aproximadamente.
- Se dará a cada grupo una hoja de papel con la frase de inicio "Tienes en tus manos un cadáver exquisito" y se jugará a inventar por turno individual un pareado.
- Cada escritor del grupo solo podrá ver el último pareado, pues el resto de la producción quedará oculta por el papel doblado.
- Cada escritor dispondrá de 3 minutos como máximo para escribir su pareado.
- La tarea dará dos vueltas en el grupo, así que al final cada alumno escribe 2 pareados.
- Está prohibido repetir lo que han escrito otros.

A la hora de dibujar:

Cada grupo construirá un cadáver exquisito en imagen (dibujo o collage) que responda al cuento que ha creado con pareados. Este es el procedimiento:

- La página se dividirá en tres partes porque el tercio superior mostrará la cabeza de una persona o animal, la parte media el torso y la inferior las piernas.
- Se pueden mezclar y emparejar figuras volteando las páginas.

Cada grupo rellenará en el cuadernillo de autoevaluación los cuadros que piden los datos sobre esta tarea creativa.

2. INSTRUCCIONES Y MATERIALES PARA HACER UN RAP CON EL CADÁVER EXQUISITO

Tarea 1: bajar pistas de rap de la Web

En la sección "Descargar instrucciones" de la página Web "Cadáver exquisito CCC (cuento-cine-canción)"(https://sites.google.com/site/cadaverexquisito2012/) tenéis las instrucciones necesarias para bajar bases de rap desde dos direcciones Web fáciles de usar: HHDirecto.net y HHGroups.com.

Con tales páginas-guía, buscaréis la base de rap que más os guste para acoplarle la letra de vuestro cadáver exquisito y la descargaréis.

Tarea 2: adaptar la letra del cadáver exquisito a la base musical del rap

Os reuniréis en vuestros ratos libres para acoplar la letra del cadáver exquisito a la base musical del rap. Tenéis la ventaja de que ya está escrito en pareados, igual que un rap.

Para hacerlo bien, seguiréis estos pasos:

Paso 1.- Escucharéis en mp3 la base musical del rap mientras vais leyendo el texto para comprobar si los versos siguen el ritmo de la música. Si hubiera algún desacompasamiento del texto hacia la base musical, podéis añadir alguna palabra o cambiar alguna rima para mejorar la letra.

Paso 2.- Decidiréis si en la letra debe aparecer alguna interjección (ej. "Ah", "oooouuu"), algún vocativo (ej. "Oye, amigo") o frase hecha ("tranqui"), o conviene romper las normas de alguna expresión (ej. "Cuando hablo mis palabros son exactos", de Nach Scracht) que haga la letra más próxima al estilo del rap.

Paso 3.- Compondréis el estribillo y diréis en qué lugar de la letra se repite.

Paso 4.- Preparéis un pareado para el final a modo de moraleja de lo anterior.

Paso 5.- Pondréis un título adecuado a vuestro rap, teniendo presente el resultado de la letra y el dibujo del cadáver exquisito que le servirá de portada.

Cada grupo rellenará en el cuadernillo de autoevaluación los cuadros que piden los datos sobre esta tarea creativa.

3. INSTRUCCIONES Y MATERIALES PARA HACER EL VÍDEO DEL RAP

Tarea 1: hacer coreografía y vestuario con máscaras

Antes de grabar el rap conviene que ensayéis la canción de rap, que inventéis una coreografía y también la ensayéis. Además, debéis prepara unas máscaras para cubrir vuestros rostros junto al vestuario que decidáis para vuestro cadáver exquisito.

No es necesario hacer acrobacias en el baile. Un ejemplo de coreografía puede ser el de la canción "Aquel que había muerto". Rap de VIco C & Funky, que encontraréis en http://www.youtube.com/watch?v=BmAg15u_Qvg.

Tarea 2: grabar el rap

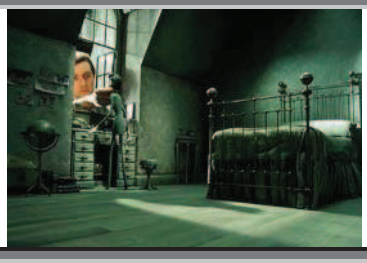
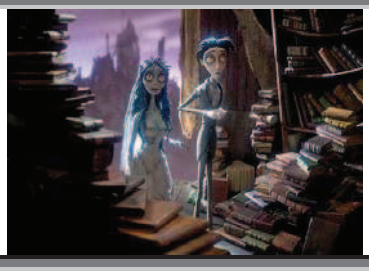
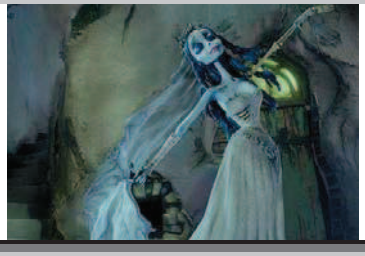
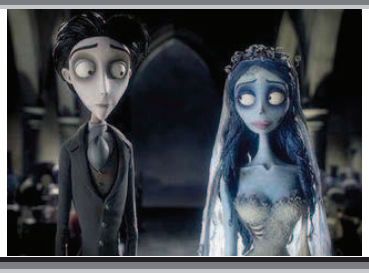
Podéis grabar vuestro rap con una cámara de vídeo o de fotos. También lo podéis hacer con el móvil. De cualquier manera, cuidad que el archivo resultante tenga calidad de imagen. Los archivos creados en AVI son los mejores para que después no haya problemas en la edición de vídeo. También son aceptables los de MPEG-2 y MPEG-4.

El resultado de la grabación también mejora si utilizáis un trípode para la cámara o cuidáis que quien la use para la grabación tenga el pulso estable.

Existe una gramática de planos y de ángulos para la grabación de películas que usa cualquier persona que quiere hacer un buen producto audiovisual. La vamos a indicar aquí para que la tengáis presente.

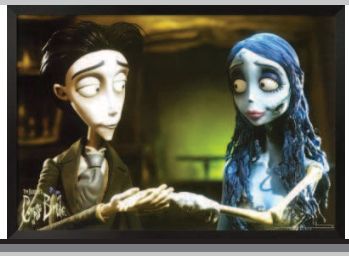
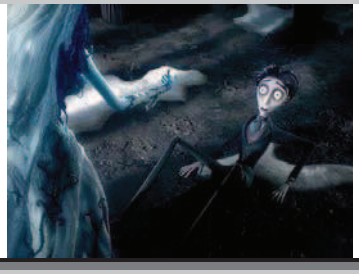
Todo lo que aparece a continuación también podéis obtenerlo en la sección "Descargar instrucciones" de nuestra página Web "Cadáver exquisito CCC (cuento-cine-canción)" (https://sites.google.com/site/cadaverexquisito2012/).

Hay varios **tipos de "plano"**:

Gran plano general (GPG): muestra un gran escenario. La persona queda diluida en el entorno, lejana y pequeña. Tiene un valor descriptivo.	
Plano general (PG): abraza un pequeño grupo de personas o un ambiente determinado. Interesa la acción y la situación de los personajes. Tiene un valor descriptivo, narrativo o dramático.	
Plano general corto (PGC): cuando los límites superior e inferior del cuadro casi coinciden con la cabeza y los pies de la figura humana. Combina los valores narrativo y expresivo.	
Plano americano (o 3/4) (PA): los límites inferior y superior de la pantalla coinciden con la cabeza y las rodillas de la persona. Tiene un valor narrativo y dramático.	
Plano medio (PM): presenta la figura humana cortada por la cintura, de medio cuerpo para arriba. También hay el plano medio corto (el busto). Tiene un valor expresivo y dramático, pero también narrativo.	
Primer plano (PP): el rostro de la persona. Tiene un valor expresivo, psicológico y dramático.	
Plano detalle (PD): muestra un objeto o una parte de un objeto. Puede tener un valor descriptivo, narrativo, simbólico o dramático.	

*Hay que combinar los planos generales con los planos detalle.

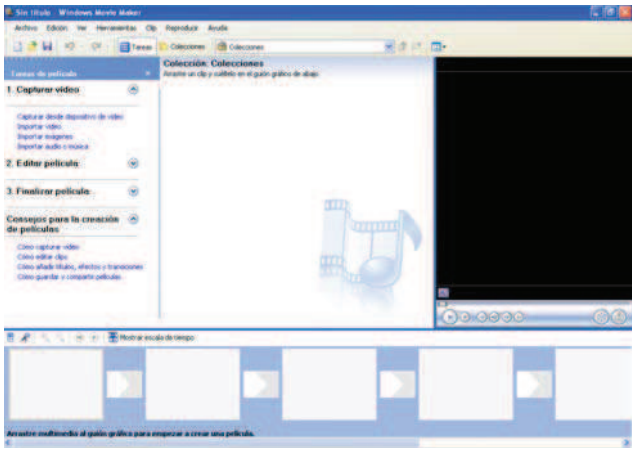
Hay varios **tipos de ángulo**:

Normal: cámara situada a la altura de los ojos de los personajes.	
Picado: cámara inclinada hacia el suelo. Expresa la inferioridad o humillación de un sujeto.	
Contrapicado: cámara inclinada hacia arriba. Expresa exaltación de superioridad, de triunfo.	

Tarea 3: creación del vídeo del rap

Todo lo que se indica a continuación también podéis obtenerlo en la sección "Descargar instrucciones" de nuestra página Web "Cadáver exquisito" (https://sites.google.com/site/cadaverexquisito2012/).

Vais a crear vuestro vídeo del rap con el sencillo programa Windows Movie Maker que encontraréis en vuestro ordenador si desplegáis "Inicio" y después "Programas". Si pincháis en la barra de herramientas el icono de "Tareas" aparecerán en la zona izquierda de la pantalla las "tareas de película", que son:



• *Capturar vídeo*: permite recoger vídeo, imágenes y audio.

* Para hacer el vídeo del rap capturaréis el archivo de la grabación del rap. Al pinchar en "Importar vídeo", Windows las rescata del lugar donde habéis ubicado la carpeta con el material. Si los archivos vienen de fuente externa, podéis usar puerto USB para capturarlos.

• *Editar película*: permite mostrar colecciones de vídeo, imágenes y audio; ver efectos de vídeo, y agregar transiciones, títulos y créditos. También tiene AutoMovie para crear la película automáticamente. Los pasos de edición son estos:

I. Se visualiza la colección de secuencias del vídeo y después se van arrastrando con el ratón hacia el guión gráfico que aparece en la parte inferior de la pantalla en función del orden de acontecimientos que queremos darle a la película. Este paso consta de tres acciones: 1º) Arrastrar imágenes con el orden deseado / 2º) Insertar título y autores al principio / 3º) Insertar créditos al final (año y lugar). Los títulos y los créditos quedan mejor si se les añade algún tipo de animación.

II. Se añaden (sin abusar) los efectos y transiciones necesarios para hacer más expresivo el vídeo, lo cual se consigue pinchando sobre el que nos interesa y arrastrándolo hacia el lugar del guión gráfico donde queremos que aparezca.

III. Si queréis, podéis poner la letra en subtítulos.

• *Finalizar película*: guardar la película final (en ordenador, en CD, envío por e-mail).

*Guardaréis vuestro video editado en el ordenador con el título que habéis inventado para él. Lo meteréis en una carpeta con el mismo título y la entregaréis en pendrive a la profesora.

• *Consejos para la creación de películas*: Windows os ofrece una guía de ayuda muy completa para capturar, editar y finalizar vídeos.

Os indicamos a continuación dos tutoriales de la Web que tienen instrucciones y ejemplos visuales que os van a ser muy útiles para el manejo de este programa de edición de vídeo. El enlace a ellos podéis encontrarlo en la Web "Cadáver exquisito CCC (cuento-cine-canción)" (https://sites.google.com/site/cadaverexquisito2012/). Son estos:

"Familiarízate con Windows Movie Maker" (Texto en papel y con ilustraciones)
http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=61659

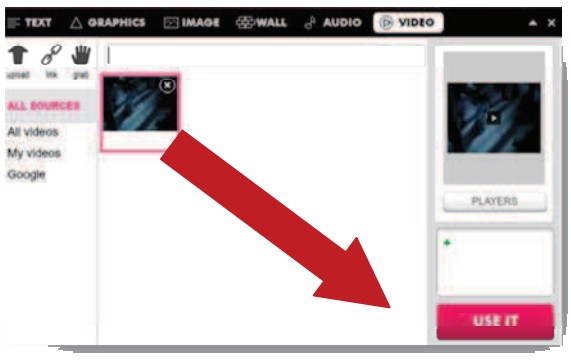
"Crear vídeos con Windows Movie Maker" (vídeo sencillo y muy completo)
http://www.youtube.com/watch?v=ODQxMa7jEuE&feature=related

4. INSTRUCCIONES PARA SUBIR EL RAP A YOUTUBE.

Para dar difusión internacional y gratuita a vuestra obra creativa, hemos depositado en la sección "Descargar instrucciones" de la página Web "Cadáver exquisito CCC (cuento-cine-canción)" un documento de cinco páginas con las instrucciones de los cinco pasos que debéis dar para subir vuestro vídeo de rap a YouTube. Podéis verlo y descargarlo. Allí encontraréis muchas imágenes ilustrativas para acceder a YouTube (Paso 1), iniciar sesión en nuestra cuenta de YouTube (Paso 2), subir el vídeo (paso 3), ver los vídeos subidos al canal (paso 4), y votar y comentar los vídeos (paso 5). La dirección electrónica es: http://sites.google.com/site/cadaverexquisito2012/home/Descargar-instrucciones

5. INSTRUCCIONES PARA ENLAZAR EL VÍDEO DEL RAP A "VIDEO GLOG BY CADAVEREXQUISITO".

En la sección "Descargar instrucciones" de la página Web "Cadáver exquisito CCC (cuento-cine-canción)" antes citada también encontraréis un documento de tres páginas con las instrucciones precisas sobre los tres pasos que debéis dar para enlazar vuestro vídeo de rap "Video Glog by cadaverexquisito" (http://www.glogster.com/cadaverexquisito/video-glog-by-cadaverexquisito/g-6ljtk1mq4rargt8gubdhva0).



Tiene las opciones de "Ver" y de "Descargar". Avisa sobre cómo entrar en Glogster, cómo acceder a nuestro canal y cómo incorporar el vídeo nuevo en el Glog trabajando desde la función de "editar" y de establecer "link" del programa.

6. INFORME DE AUTOEVALUACIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO.

INFORME INDIVIDUAL

Cada alumno presentará a la profesora un informe que contendrá su autoevaluación de la tarea global. Son estas 40 preguntas. Debe marcarse con una cruz en la opción convenga.

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
1. He disfrutado participando en foros respetuosamente y dando a conocer allí mis opiniones, gustos y experiencias			
2. He analizado y comparado textos con sentido crítico			
3. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura.			
4. He utilizado operaciones matemáticas básicas (contar elementos).			
5. He utilizado operaciones matemáticas básicas para resolver problemas.			
6. He usado enumeraciones ordenadas para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.			
7. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.			
8. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.			
9. He identificado problemas sociales y medioambientales.			
10. He reflexionado sobre el consumo racional para la salud.			
11. He buscado, obtenido, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.			

12. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).			
13. He utilizado la tecnología como instrumento de trabajo intelectual.			
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).			
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.			
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.			
17. He generado producciones creativas y responsables.			
18. He seleccionado y valorado las innovaciones tecnológicas.			
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.			
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.			
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).			
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.			
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.			
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).			
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.			
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.			
27. He disfrutado del patrimonio cultural.			

28. He contribuido a la vida cultural de mi IES			
29. He sentido motivación por el aprendizaje.			
30. Me he concentrado para resolver paso a paso la gran tarea.			
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso de la tarea..			
32. He aceptado los propios errores para superarme.			
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.			
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.			
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.			
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.			
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.			
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación.			
39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.			
40. Me siento responsable de mi obra.			

INFORME GRUPAL

El secretario de cada grupo se encargará de rellenar el informe de autoevaluación del grupo y de presentarlo a la profesora.

I. Tomamos decisiones para crear el cadáver exquisito
Secretario:
1- Inclusión de elementos conjuntos de *La flor de Lililá* y de *La novia cadáver*
2- Inclusión de elementos de otros cuentos, mitos, películas, canciones, etc. relacionados con *La flor de Lililá* o con *La novia cadáver*.
3- Inclusión de elementos de otras obras (cuentos, mitos, películas, cómic, video-juegos, etc.) que sean del gusto e interés de los propios alumnos.

II. Tomamos decisiones para adaptar la letra del cadáver a la música del rap

Secretario:

1- ¿Hay alguna expresión que se haya reformado para acompasar letra y música? ¿Cuál?

2- Hay alguna expresión que se haya añadido para adecuar la letra al estilo de la canción? ¿Cuál?

3- ¿Qué idea se destaca en el estribillo, en la moraleja y en el título?

- En el estribillo:

- En la moraleja:

- En el título:

III. Nos responsabilizamos de hacer la coreografía y el vestuario con máscaras

Secretario:

Alumnos encargados de hacer la coreografía

Alumnos encargados del vestuario y las máscaras

Dificultades halladas, decisiones tomadas para solucionarlas y alumnos responsables

IV. Nos responsabilizamos de grabar el rap (imagen y sonido)

Secretario:

Instrumento utilizado (cámara de vídeo, de fotos, de móvil):

Lugar de grabación:

Alumnos encargados (especificar funciones)

Dificultades halladas, decisiones tomadas para solucionarlas y alumnos responsables

IV. Nos responsabilizamos de crear el vídeo del rap con Windows Movie Maker

Secretario:

Alumnos encargados (especificar funciones)

Dificultades halladas, decisiones tomadas para solucionarlas y alumnos responsables

V. Nos responsabilizamos de subir el rap a Youtube

Secretario:

Alumnos:

Dificultades y soluciones:

VI. Nos responsabilizamos de enlazar el rap al Glog

Secretario:

Alumnos:

Dificultades y soluciones:

VIII. Nos autoevaluamos

Secretario:

Al final de la tarea, cada grupo se calificará a sí mismo y explicará en 5 líneas los motivos por los que se ha puesto esa nota:

Calificación del grupo y motivos:

Calificación:

*Motivos:*_____

_____

_____

_____

_____

Calificación de cada alumno y explicación de motivos en 2 líneas:

- Alumno: *Calificación:*

*Motivos:*_____

_____

- Alumno: *Calificación:*

*Motivos:*_____

_____

- Alumno: *Calificación:*

*Motivos:*_____

_____

- Alumno: *Calificación:*

*Motivos:*_____

_____

- Alumno: *Calificación:*

*Motivos:*_____

_____

ANEXO 2.16. DIFUSIÓN DIGITAL DE LAS OBRAS CREATIVAS (KARAOKES FÍLMICO-LITERARIOS) Y LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE 1º DE ESO: LA PÁGINA WEB *FLORES DE OTRO MUNDO CCC* Y EL GLOG HOMÓLOGO. CONFORMACIÓN Y EVALUACIÓN

CONFORMACIÓN DE LA PÁGINA WEB *FLORES DE OTRO MUNDO CCC*

En la página Web https://sites.google.com/site/floresdeotromundoccc/home pueden ser consultados los materiales didácticos dedicados a la conformación de los karaokes de inspiración fílmico-literaria creados por los alumnos de primer curso de ESO participantes en la tarea compleja "Flores de otro mundo", los cuatro karaokes creados por dichos alumnos así como enlaces a otras direcciones Web de interés para inspirar la creatividad intertextual, y un espacio para la evaluación de las posibilidades educativas que brinda dicha página Web. Además, ofrece enlaces a la página Web "Cadáver exquisito CCC" y al glog homólogo con raps fílmico-literarios creados por los alumnos de segundo curso de ESO que han participado en una tarea paralela a la suya en el mismo IES.

Contiene el siguiente directorio:

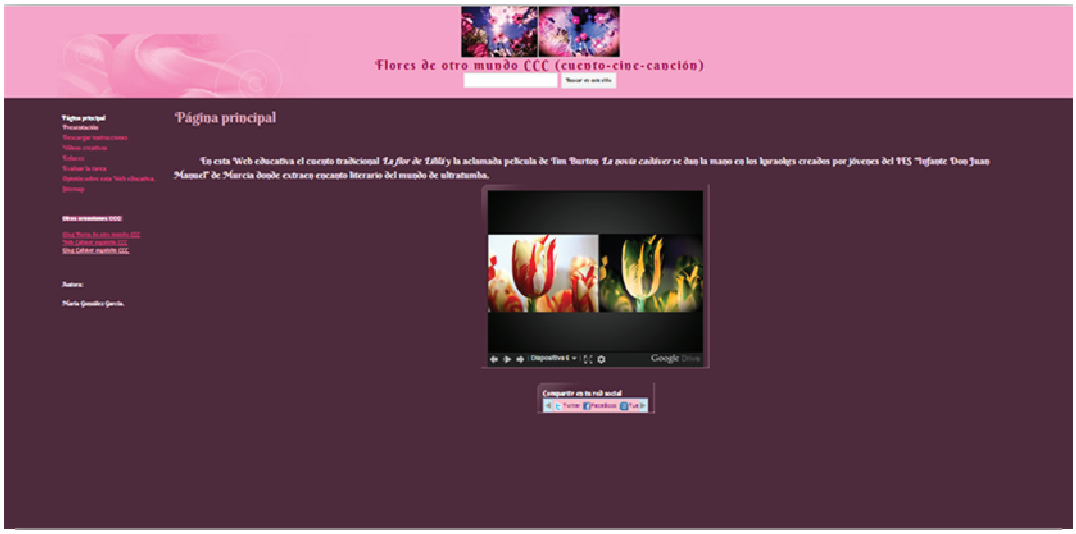
- Página principal
- Presentación
- Descargar instrucciones
- Vídeos creativos
- Enlaces
- Evaluar la tarea
- Opinión sobre esta Web educativa
- Sistemap
- Otras creaciones CCC.- Glog flores de otro mundo CCC/ Web cadáver exquisito CCC / Glog cadáver exquisito CCC.

Además, permite compartir la página Web en redes sociales.

Los contenidos de cada sección son los siguientes:

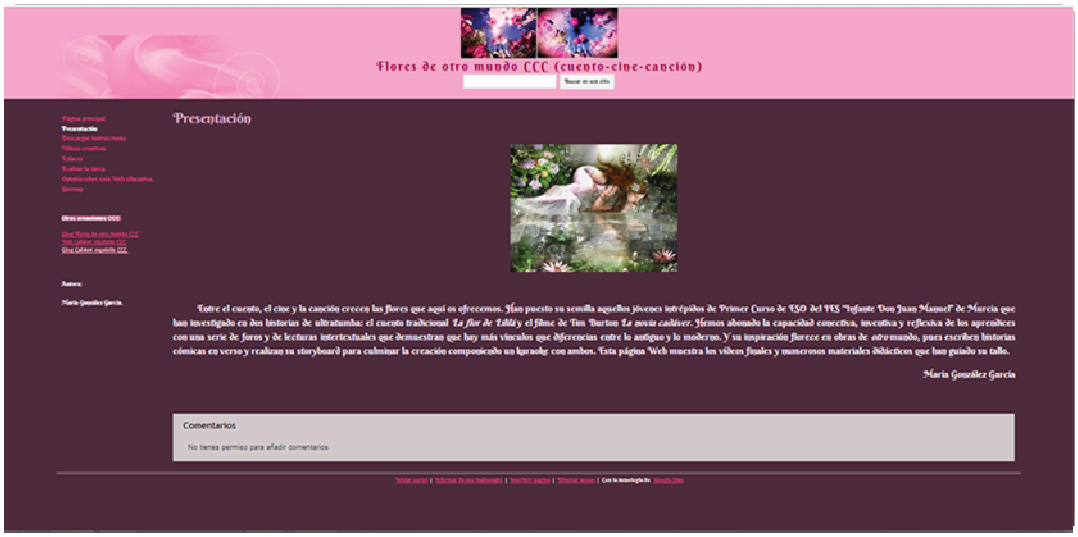
PÁGINA PRINCIPAL:

Su leyenda indica los referentes literario y cinematográfico, el género de las obras creativas, la temática y la procedencia de sus autores.



PRESENTACIÓN:

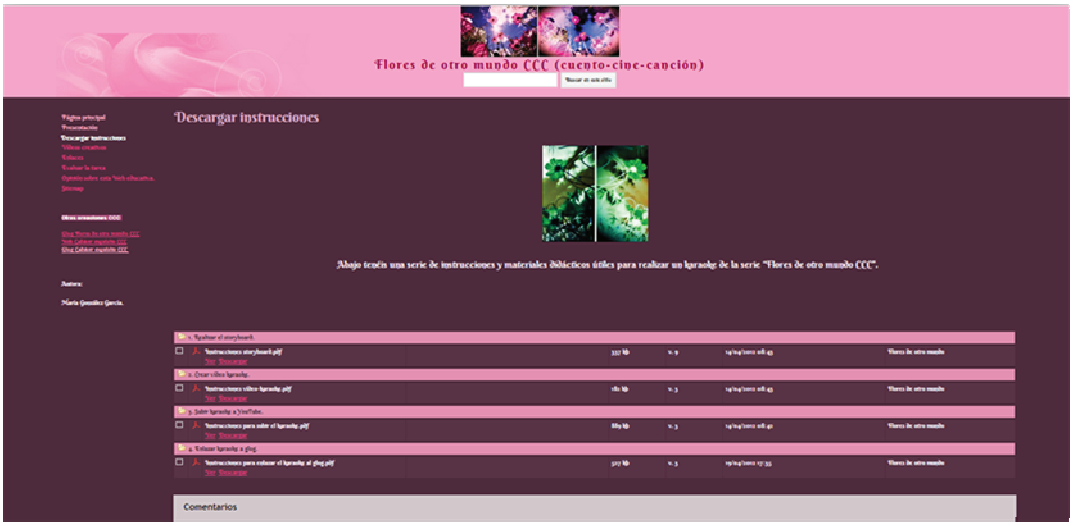
Su leyenda expone brevemente las características fundamentales de la investigación didáctica que justifica el sentido educativo de esta página Web.



DESCARGAR INSTRUCCIONES:

Contiene cuatro documentos en pdf correspondientes a instrucciones para:

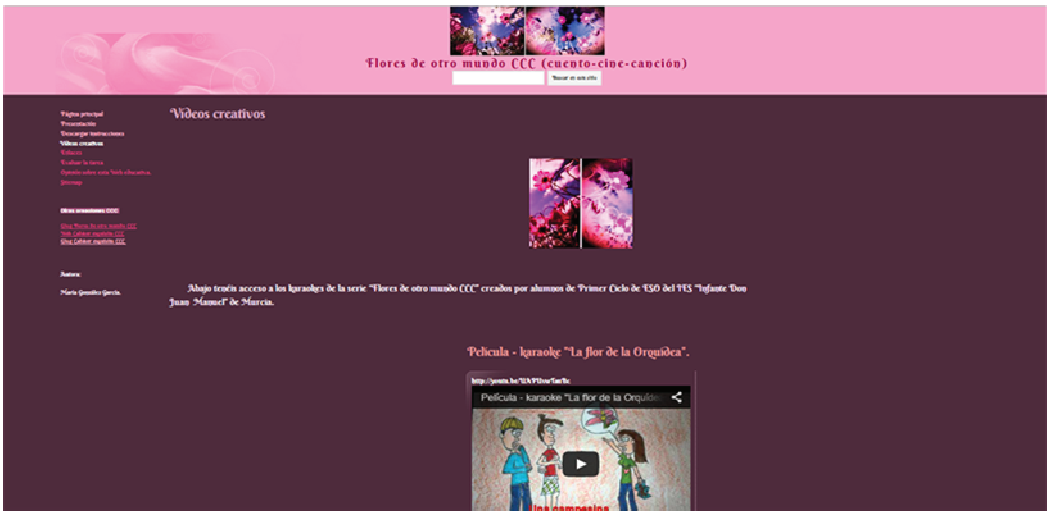
- Realizar el story board
- Crear el vídeo-karaoke
- Subir el kararoke a YouTube
- Enlazar el karaoke al glog



VÍDEOS CREATIVOS:

Contiene los cuatro vídeos de los karaokes creados por grupos de alumnos:

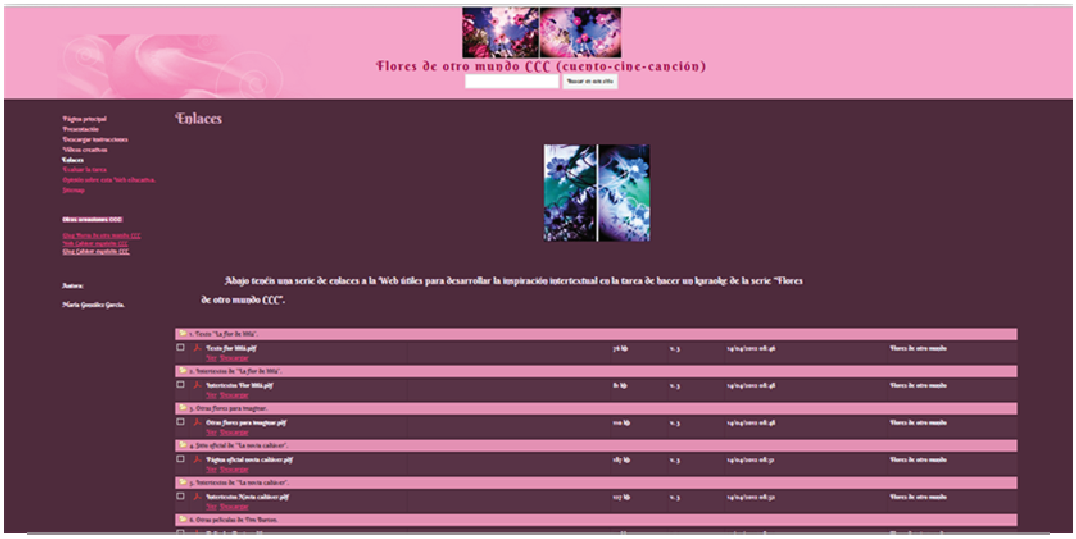
- Película-karaoke “La flor de la Orquídea”
- Película-karaoke “La flor de Lis”
- Película-karaoke “La flor de la vida”
- Película-karaoke “La flor de Loto”



ENLACES:

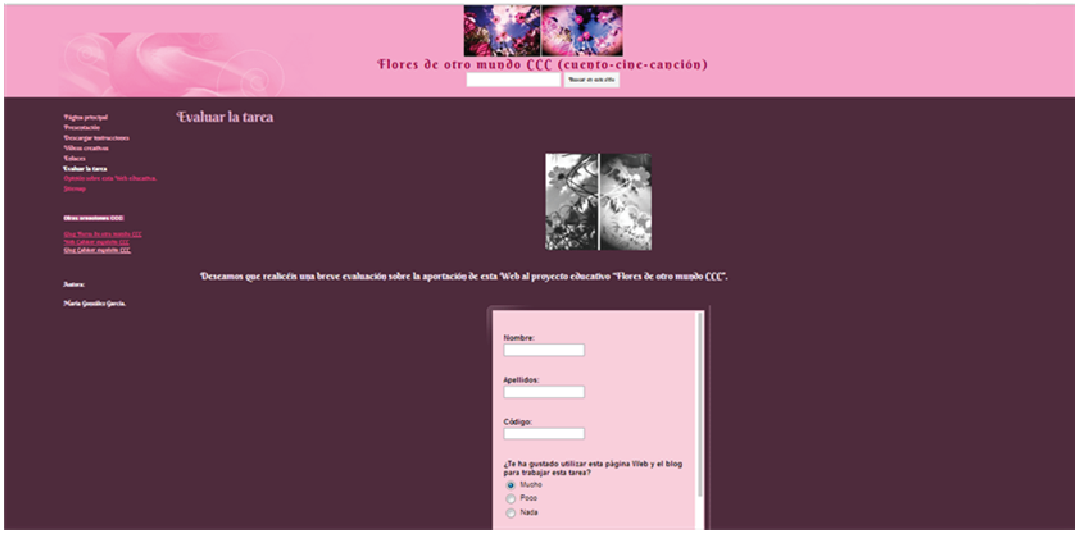
Ofrece nueve documentos en pdf con enlaces útiles para despertar la inspiración intertextual con *La novia cadáver* y *La flor de Lililá* a fin de hacer karaokes fílmico-literarios. Son:

- Texto *La flor de Lililá*
- Intertextos de *La flor de Lililá*
- Otras flores para imaginar
- Sitio oficial de *La novia cadáver*
- Intertextos de *La novia cadáver*
- Otras películas de Tim Burton
- Ejemplos de cuentos en verso (Roald Dahl)
- Ejemplos de karaokes
- Canciones y letras en la Web



EVALUAR LA TAREA:

Se dispone un espacio exclusivo para el alumnado participante en la tarea compleja "Flores de otro mundo" (se le otorgan códigos de acceso junto a su nombre y apellidos) a fin de que entre en una Webquest para evaluar la tarea realizada en una serie de secciones cuyos resultados también ofrecemos en este anexo.



CONFORMACIÓN DEL GLOG *FLORES DE OTRO MUNDO CCC*

El glog o póster digital donde se ubican los cuatro karaokes anteriormente mencionados se encuentra en: http://www.glogster.com/floresdeotromundo/myglogster. Esta aplicación informática de Glogster permite crear una presentación visual atractiva que combina texto con imágenes tenebrosas y románticas acordes con la temática de los karaokes creados por los alumnos.

EVALUACIÓN DISCENTE SOBRE LA APORTACIÓN DE ESTA WEB AL PROYECTO "FLORES DE OTRO MUNDO CCC"

Deseamos que realicéis una breve evaluación sobre la aportación de esta Web al proyecto educativo "Flores de otro mundo CCC".

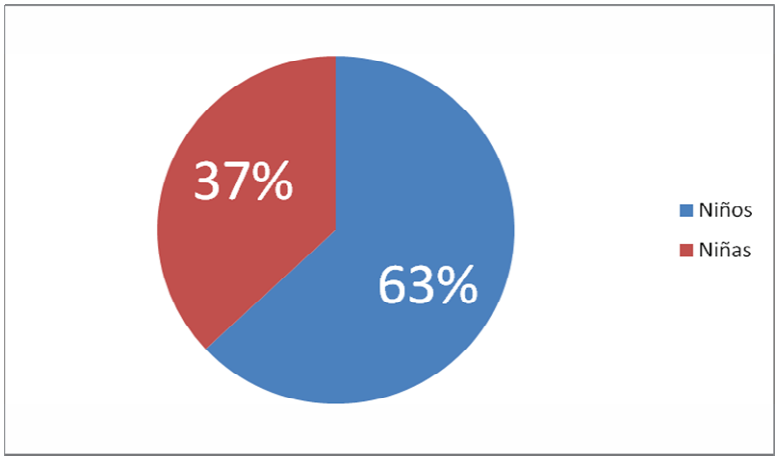
Marca temporal	Nombre	Apellidos	Código	En el caso de haber encontrado dificultades en esta página Web, di cuáles son:	Si tienes alguna idea creativa que te gustaría realizar, indícala:	¿Te ha gustado utilizar esta página Web y el glog para trabajar esta tarea?
15/6/2012 9:03:21	Luis	Martínez González	14	Que va un pelín lento para mí.		Poco
15/6/2012 9:05:07	Carlos		15	Es muy bonita, me encanta, me meto todos los días para deslumbrarme con su grandiosa belleza.	Borrar la página y empezarla de nuevo	Nada
15/6/2012 9:05:07	Juan Antonio	Baños López	4			Mucho
15/6/2012 9:05:28	Axel	Boulet García	5	Ninguna dificultad	Nada	Mucho
15/6/2012 9:05:35	Sergio	Carpe Frutos	7	Ninguna	Nada	Mucho
15/6/2012 9:06:13	Cristina	Galián López	10	Cuando entramos podríais poner un eslogan una frase bonita… Para que la gente al entre si le gustan estas cosas pues se metiera en los vídeos. Por ejemplo: Si quieres disfrutar ponte a investigar.		Mucho
15/6/2012 9:06:13	Iván	Pérez Moñino	20	No	No tengo ninguna idea	Mucho
15/6/2012 9:06:44	María	Piqueras Yagüe	21	Ninguno	Ninguna	Mucho
15/6/2012 9:07:17	Judit	Montoya Morales	18	Nada	Ninguna	Mucho
15/6/2012 9:07:41	Pablo	Escavy Galán	9	Que es un poco difícil de conectar con la página.	Mientras se hace la exposición de la canción, los autores bailarla.	Mucho
15/6/2012	Silvia	Canales Solé	6	No he tenido dificultades este	Sobre culturas	Mucho

9:08:52				trabajo me ha gustado mucho.		
15/6/2012 9:08:58	Yolanda	Gutiérrez García	12		Poner algo para la gente que se atreva a hacer un trabajo creativo porque está muy chulo	Mucho
15/6/2012 9:09:20	Javier	Martínez Soria	16	A veces, cuesta encontrar la página, porque no se carga.	Hacer algún material escolar con la exposición	Mucho
15/6/2012 9:08:30	Fernando	Ballesta Yagüe	3	Cuesta encontrar la página Web.	No tengo ninguna	Mucho
18/6/2012 16:11:38	Ignacio	Puche Martínez	22	No he encontrado ninguna dificultad al entrar mediante mi Playstatio3 y mi ordenador	Que las profesoras digan cual ha sido el mejor video	Mucho
18/6/2012 17:10:34	María	Ruiz Clemente	26	Ninguna, está pagina Web está muy bien hecha. Es una de las mejores que he visitado.	Pues podrías hacer un karaoke pero cantarlo en clase con las autoras/es. ¡Y la profesora! Y tener que llevar las flores que le tocaron a cada grupo a clase, hechas a mano, de plástico, naturales…	Mucho
18/6/2012 17:13:44	Carlos	Ros Soto	24	No he encontrado dificultades.	Hacer concursos sobre algún tema de flores de otro mundo CCC con algún premio si quieres	Mucho
18/6/2012 17:21:21	Miriam	Egea Rodríguez	8	No he tenido ninguna, pues casi todo lo hemos hecho en clase y en grupo por lo tanto todo esta muy bien hecho.	Cantar la canción, invertarte la música o en vez de dibujos salir nosotros bailando y cantando.	Mucho
18/6/2012 18:51:36	Belén	Rabadán Cantalejo	30009	No he encontrado ninguna dificultad, las que tenía así, unas pocas, por encima se lo preguntaba a mis compañeros, así podíamos	Cantar el karaoke de un buen cantante de una de sus canciones mientras vamos contando su vida.	Mucho

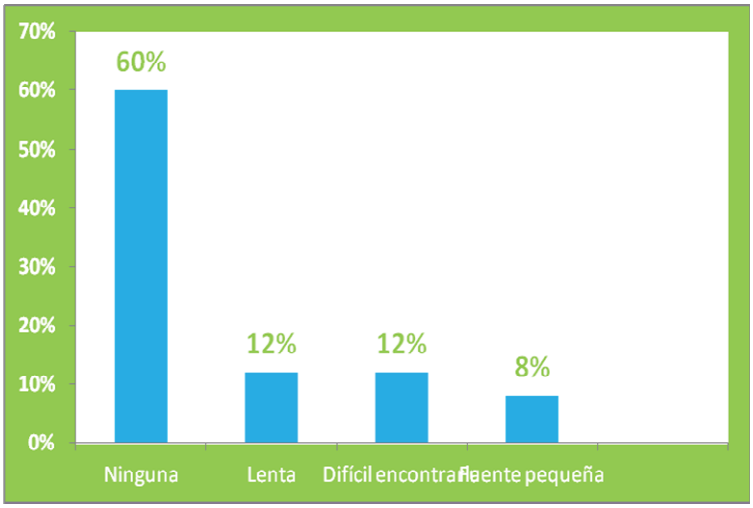
				trabajar en grupo.		
18/6/2012 20:19:02	Andrés	Lopez Fernandez	13			Mucho
18/6/2012 20:32:07	Macarena	Alburquerque Contreras	1	Ninguna, es muy fácil y sencillo este trabajo.	Me gustaría que todas las clases de los institutos tuvieran la oportunidad de hacer este trabajo, porque es muy divertido y es algo nuevo que no tiene nada que ver con las demás clases de lengua.	Mucho
18/6/2012 22:30:15	Alejandra	Valcárcel Amante	27	Ninguna, ha sido muy fácil con las indicaciones de la profesora.	Estaría bien que cambiaran de tema, o que lo hicieran en vez de con dibujos con marionetas.	Poco
19/6/2012 8:51:17	Paco	Asensio Avellán	2	A veces no encontraba cosas porque la letra era muy pequeña, por lo demás era muy bien.	deberían poner más flores curiosas	Mucho
19/6/2012 8:53:56	Francisco	Rubio Osuna	25	Cuando busco la página, de vez en cuando cuesta encontrarla, está todo bien		Mucho
19/6/2012 8:54:03	Juanjo	Nicolás Córdoba	19	Hay muy pocas diapositivas, el color es muy feo, la letra es muy pequeña, las imágenes no tienen sentido, es muy triste y el título es un poco cutre.	Cambiar todo lo anterior que he dicho. PD: volveré pronto para ver si lo habéis cambiado :)	Poco
19/6/2012 9:00:07	Francisco	Mateos García	17			Mucho
19/6/2012 9:01:13	Daniel	Martínez López	15	No, esta página está muy bien decorada, pero el color de fondo es un poco triste, y deprime.	Me gustaría haber visto el problema del gusanito. Pero bueno, lo demás está todo muy bien	Mucho

Representación gráfica.

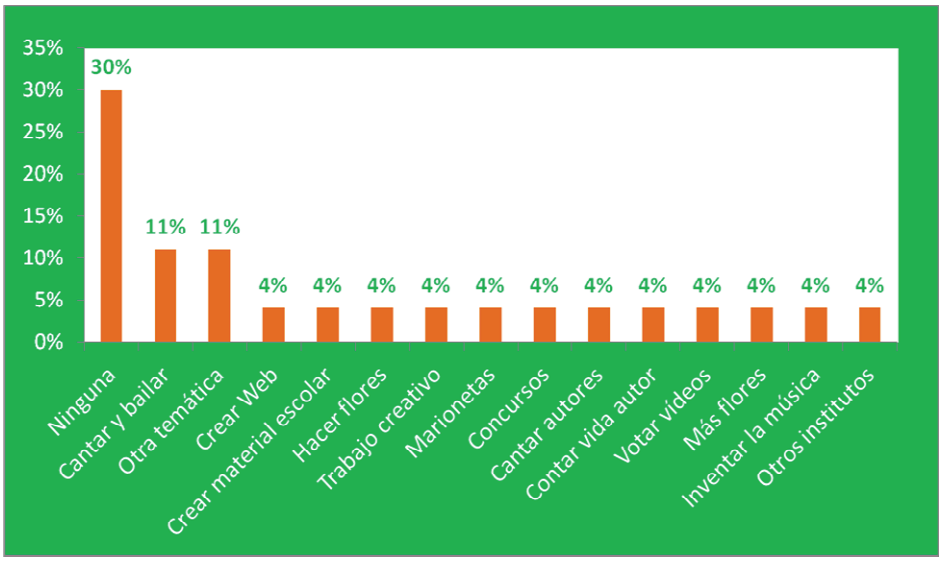
Distribución de los alumnos por sexo:



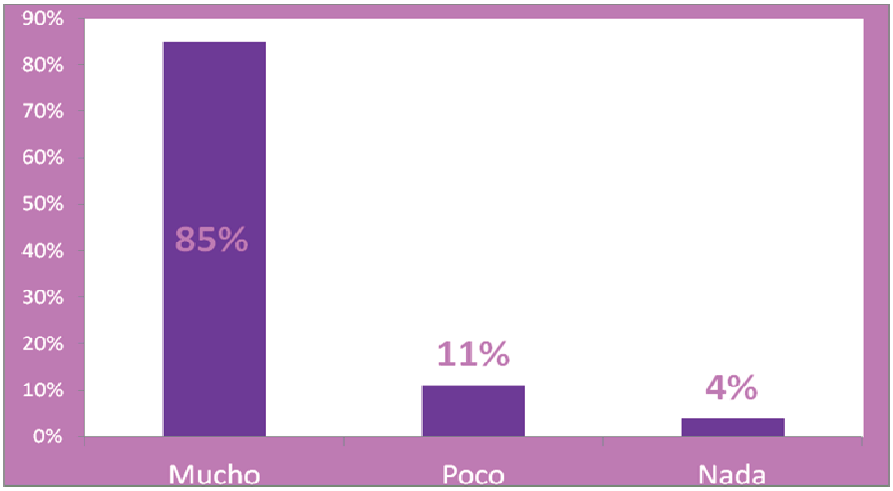
1) En el caso de haber encontrado dificultades en esta página Web, di cuáles son:



2) Si tienes alguna idea creativa que te gustaría realizar, indícala:



3) ¿Te han gustado utilizar esta página Web y el glog para trabajar esta tarea?



OPINIÓN SOBRE ESTA WEB EDUCATIVA.

1	Esto es un buen trabajo.
2	Me ha gustado mucho porque enseña a la gente lo que trabajamos los alumnos y lo que nos divertidos. A ver si hacemos más trabajos en grupo.
3	Me ha encantado trabajar en este trabajo.
4	Esta página Web es bastante interesante, bueno, no tanto, las hay mejores.
5	Esto es un buen trabajo.
6	No me gusta.
7	Esta actividad me ha gustado ya que ha sido muy buena y atractiva y también hemos desarrollado muchas cosas como el interés por las cosas aunque ha pasado mucho tiempo hasta que por fin hemos vuelvo a ver porque ya había pasado mucho tiempo. PD: esto me ha gustado porque hemos perdido clases de lengua.
8	Esta súper chula porque te diviertes viendo videos.
9	Muy buena, y mas sabiendo que lo han hecho una de mis profesoras, está muy trabajado.
10	Me ha encantado este trabajo porque era diferente a lo que normalmente hacemos.
11	Esta Web es muy nueva y muy educativa para enseñar cosas nuevas a los alumnos de distintos institutos y seguir dando lengua porque se escribe y se habla entre grupos y te lo pasas bien.
12	GuApA Esta WeB estaHhhH Mu Wapa
13	Este trabajo ha sido muy bueno, hemos aprendido no solo de la enseñanza sino también para ser personas, sobre la vida real. Me gustaría hacer mas trabajos como este.
14	Me ha gustado mucho esta web porque nos ha hecho trabajar en grupo y hemos disfrutado mucho haciéndola aunque hayamos perdido tiempo para estudiar.
15	Que todo el haga un trabajo como este porque ha sido súper chulo investigar cosas.
16	Es muy original, pero algunos karaokes está más mal que otros y eso no debería ser justo.
17	Me ha gustado mucho este trabajo, especialmente el que he hecho yo.
18	MolaHhhH mazo.
19	Me ha gustado mucho. He disfrutado con mis compañeros y me ha gustado trabajar en grupo y por último me he reído mucho.
20	En algunos karaokes la letra de la canción no se lee. :)
21	Me ha gustado mucho este trabajo, está mu chulo :)
22	¡Vaya mierda de página! ¡Anónimo!
23	Me ha quedado sin palabra, me ha encantado y los dibujos están muy chulos.
24	Mola, mola.
25	Me ha gustado mucho, muy chulo.

ANEXO 2.17. DIFUSIÓN DIGITAL DE LAS OBRAS CREATIVAS (RAPS FÍLMICO-LITERARIOS) Y LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE 2º DE ESO: LA PÁGINA WEB *CADÁVER EXQUISITO CCC* Y EL GLOG HOMÓLOGO. CONFORMACIÓN Y EVALUACIÓN

CONFORMACIÓN DE LA PÁGINA WEB *CADÁVER EXQUISITO CCC*

En la página Web https://sites.google.com/site/cadaverexquisito2012/home se localizan los materiales didácticos que se emplearon en la conformación de los raps de inspiración fílmico-literaria elaborados por los alumnos de segundo curso de ESO que participaron en la tarea compleja "Cadáver exquisito", los cuatro vídeos de los raps creados por dichos alumnos así como enlaces a otras direcciones Web de interés para inspirar la creatividad intertextual, y un espacio para la evaluación de las posibilidades educativas que brinda dicha página Web. Además, ofrece enlaces a la página Web "Flores de otro mundo CCC" y al glog homólogo con karaokes fílmico-literarios confeccionados por los alumnos de primer curso de ESO que han participado en una tarea paralela a la suya en el mismo IES.

Contiene el siguiente directorio:

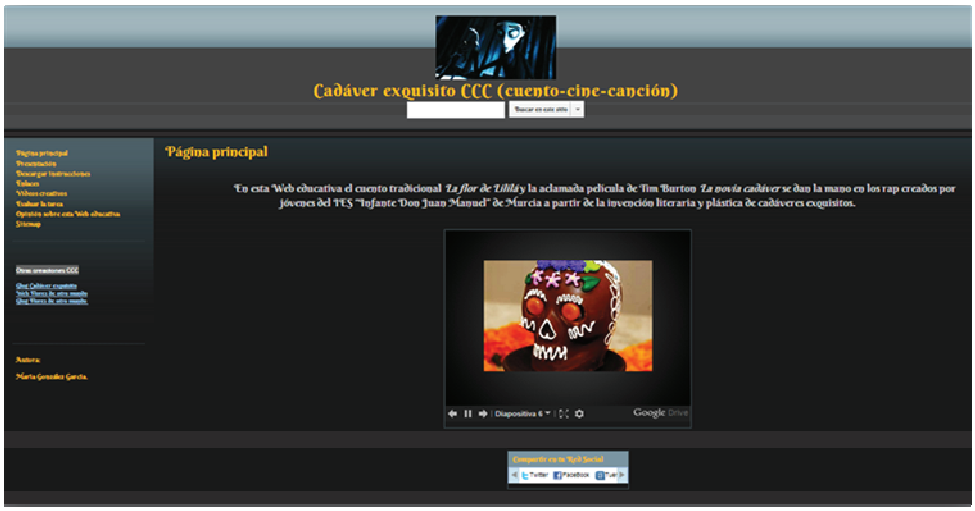
- Página principal
- Presentación
- Descargar instrucciones
- Vídeos creativos
- Enlaces
- Evaluar la tarea
- Opinión sobre esta Web educativa
- Sistemap
- Otras creaciones CCC.- Glog cadáver exquisito CCC/ Web flores de otro mundo CCC / Glog flores de otro mundo CCC.

Además, permite compartir la página Web en redes sociales.

Los contenidos de cada sección son los siguientes:

PÁGINA PRINCIPAL:

Su leyenda indica los referentes literario y cinematográfico, el género de las obras creativas, la temática y la procedencia de sus autores.



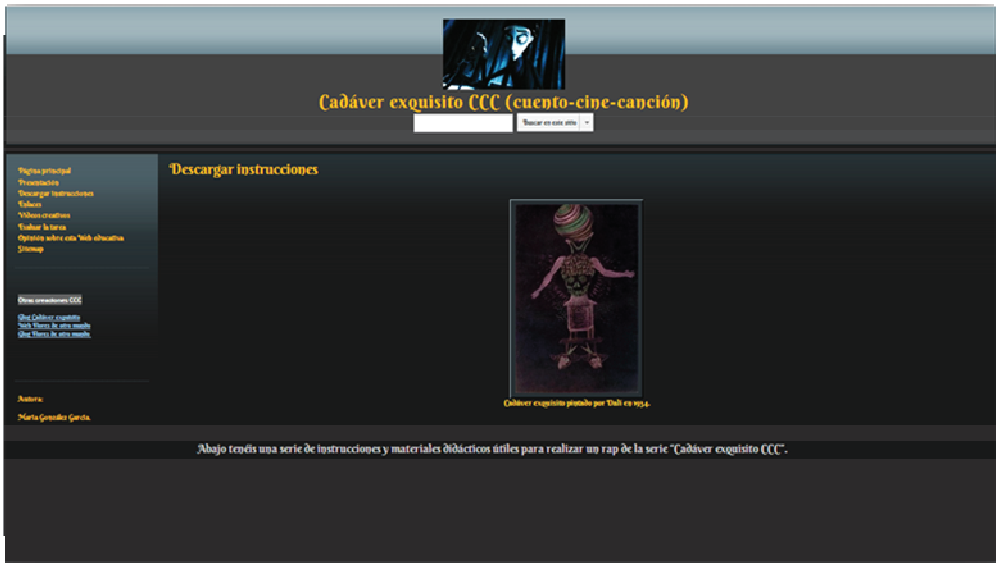
PRESENTACIÓN:

Su leyenda expone brevemente las características fundamentales de la investigación didáctica que justifica el sentido educativo de esta página Web.

DESCARGAR INSTRUCCIONES:

Contiene cuatro documentos en pdf correspondientes a instrucciones para:

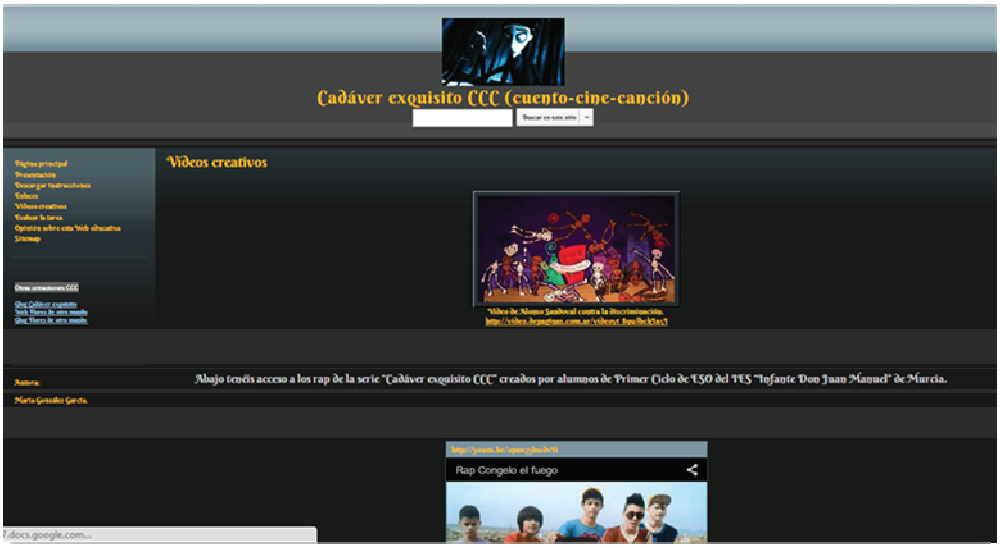
- Bajar pistas rap de la Web
- Crear el vídeo-rap
- Subir el rap a YouTube
- Enlazar el rap al glog



VÍDEOS CREATIVOS:

Contiene los cuatro vídeos de los raps creados por grupos de alumnos:

- Película-rap “Congelo el fuego”
- Película-rap “Cinco chicas y medio”
- Película-rap “Entre la vida y la muerte”
- Película-rap “Ríete de la muerte”



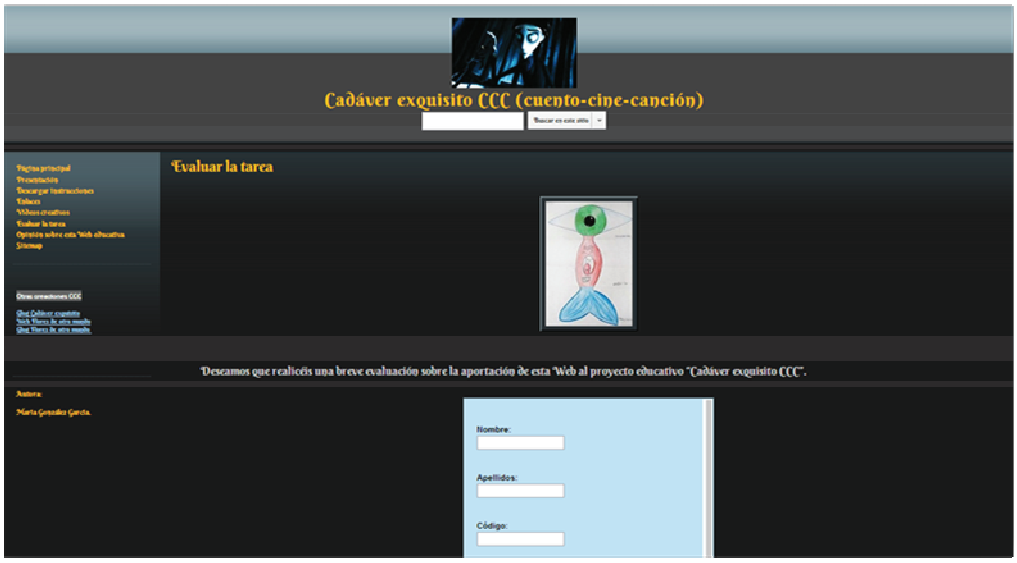
ENLACES:

Ofrece siete documentos en pdf con enlaces útiles para despertar la inspiración intertextual con *La novia cadáver* y *La flor de Lililá* a fin de hacer raps fílmico-literarios. Son:

- Texto *La flor de Lililá*
- Intertextos de *La flor de Lililá*
- Sitio oficial de *La novia cadáver*
- Intertextos de *La novia cadáver*
- Otras películas de Tim Burton
- Ejemplos de cadáveres exquisitos
- Ejemplos de cuentos en verso (Roald Dahl)

EVALUAR LA TAREA:

Se dispone un espacio exclusivo para el alumnado participante en la tarea compleja "Cadáver exquisito" (se le otorgan códigos de acceso junto a su nombre y apellidos) a fin de que entre en una Webquest para evaluar la tarea realizada en una serie de secciones cuyos resultados también ofrecemos en este anexo.



CONFORMACIÓN DEL GLOG *CADÁVER EXQUISITO CCC*

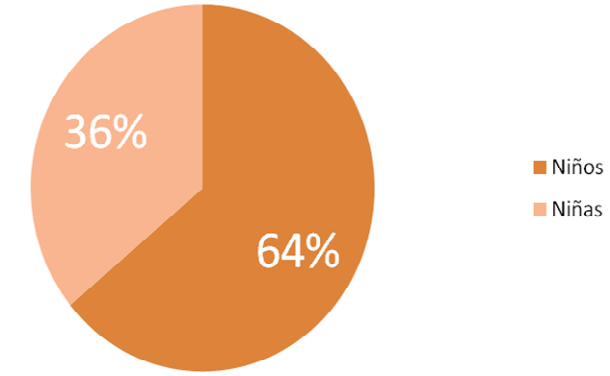
El glog o póster digital donde se ubican los cuatro karaokes anteriormente mencionados se encuentra en: http://www.glogster.com/cadaverexquisito/cadaver-exquisito-/g-6ljtk1mq4rargt8gubdhva0. Esta aplicación informática de Glogster permite crear una presentación visual atractiva que combina texto con imágenes tenebrosas y románticas acordes con la temática de los karaokes creados por los alumnos.

EVALUACIÓN DISCENTE SOBRE LA APORTACIÓN DE ESTA WEB AL PROYECTO "CADÁVER EXQUISITO CCC"

Marca temporal	Nombre	Apellidos y código	En el caso de haber encontrado dificultades en esta página Web, di cuáles son:	Si tienes alguna idea creativa que te gustaría realizar, indícala:	¿Te ha gustado utilizar esta página Web y el glog para trabajar esta tarea?
19/06/2012 14:31:50	Jonas Divino	Vilarino Neto (20)	No he encontrado ninguna dificultad.	No	Mucho
19/06/2012 15:03:51	Minerva	Balsalobre Manzano (2)	No encontrado ninguna dificultad en esta página.		Mucho
19/06/2012 16:56:07	Carlos	Segura Visedo (17)	No he encontrado ninguna dificultad, es más, me ha resultado muy fácil ya que todo estaba muy bien indicado.	La verdad que estoy conforme con el trabajo que hemos realizado, y estoy contento con la experiencia.	Mucho
19/06/2012 16:57:31	Víctor	López Lajarin (11)	No he encontrado dificultades, ya que la profesora nos ha ayudado a encontrar y utilizar las diversas opciones de esta pagina Web. Un saludo.	No tengo ninguna de momento...	Mucho
19/06/2012 21:37:31	Adrián	Simba Lahuasi (18)			Mucho
19/06/2012 22:00:12	Candela	Alcaraz Orenes (1)	Ninguno	Ninguna	Mucho
19/06/2012 22:23:24	Cati	Balsalobre Manzano (3)		Subir todos los videos y enlazarlos a redes sociales como: tuenti, twitter y fecebook	Mucho
19/06/2012 22:44:58	Miguel Ángel	Toledo Sandoval (19)	No he tenido dificultad.	Se podría hacer un enlace a Tuenti, como página a seguir.	Mucho
20/06/2012 13:10:11	Dulce				Mucho
20/06/2012 13:10:21	Manuel	Meroño céspedes (15)	La verdad es que no he encontrado ninguna dificultad, ha sido muy sencillo.	Es difícil dar ideas ya que el color es estupendo y llama la atención mostrando un poco de intriga, aunque sí debería haber una página donde ponga los alumnos colaboradores con este proyecto. También debería haber una parte como esta para poder dar opiniones personales sobre el proyecto y la experiencia obtenida.	Mucho
21/06/2012 15:33:49	Marcelino	García Muñoz (9)		Yo creo que deberían poner más fotos o más traillers de algunas películas de terror.	Mucho

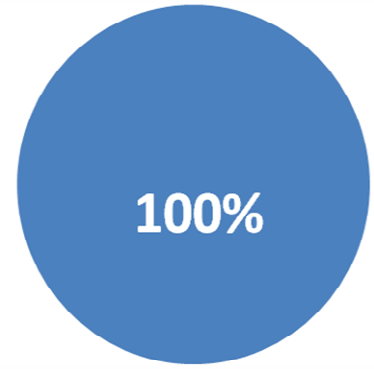
Representación gráfica

0) Sexo.

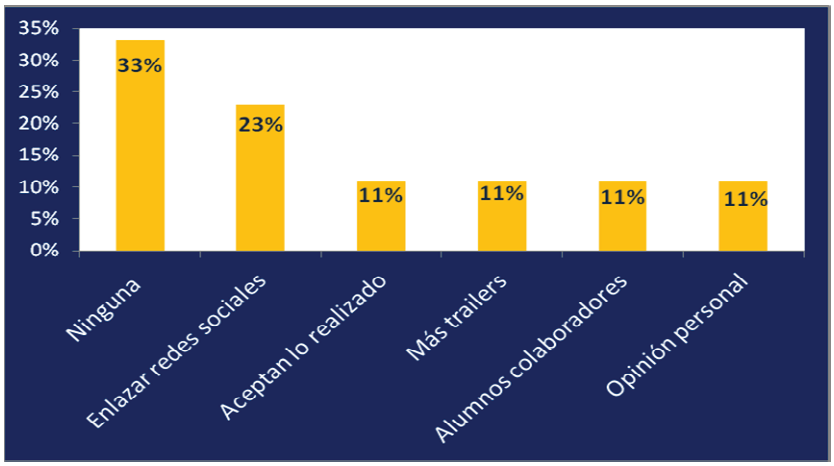


1) En el caso de haber encontrado dificultades en esta página web, di cuáles son:

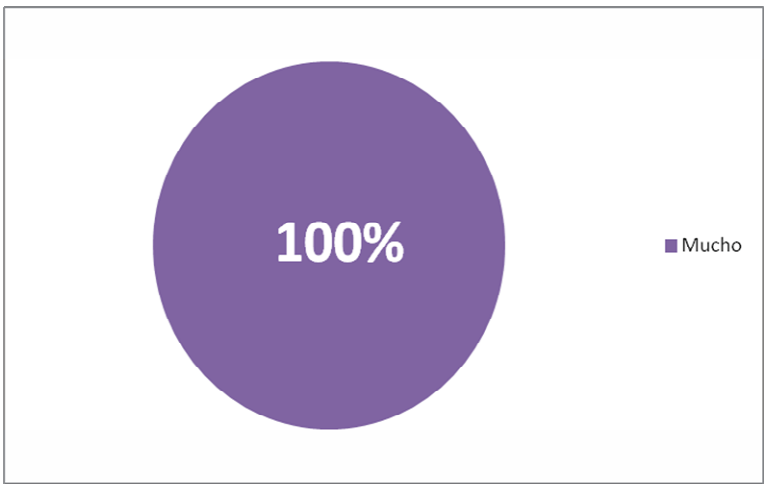
Ninguna: 100%



2) Si tienes alguna idea creativa que te gustaría realizar, indícala:



3) ¿Te ha gustado utilizar esta página web y el blog para trabajar esta tarea?



OPINIÓN SOBRE ESTA WEB EDUCATIVA.

Deja tu opinión sobre esta Web educativa.

La Web, la verdad, me parece muy interesante y fomenta el aprendizaje del alumno y la diversión.
Me parece que está muy bien esta página porque nos ayuda a saber y a ser mucho más creativos.

ANEXO 2.18. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS ELEMENTOS NARRATIVOS Y COMUNICATIVOS DE LA PELÍCULA Y EL CUENTO

La novia cadáver	Criterios comparativos	*La flor de Lililá*
Una película sobre el respeto a los mayores	*Temática*	Un cuento sobre el respeto a los jóvenes
Película fantástica del siglo XXI muy conocida por todas las edades y, en especial, por los adolescentes, dado que el cine de Tim Burton tiene gran aceptación en taquilla y un sello personal que conecta con la mente mitad rebelde mitad fantástica de la pubertad. Comedia que incluye narración musical	*Género formal*	Cuento fantástico muy antiguo y desconocido por los adolescentes (no obstante, si indagan en los intertextos, verán que conocen muchas historias tradicionales relacionada con ésta). Cuento que incluye narración musical
Película maravillosa de aventuras de ultratumba	*Subgénero narrativo*	Cuento maravilloso de aventuras de ultratumba
Relato de viaje para cumplir el deseo de otra persona (la novia cadáver)	*Motivo argumental*	Relato de viaje para cumplir el deseo de otra persona (su padre)
Inmersión en el inframundo	*Arquetipos espaciales*	Inmersión en el inframundo
Protagonista responsable y solidario	*Protagonista*	Protagonista responsable y solidario
Nobles engreídos se degradan como asesinos por la ambición (lord Barkis)	*Antagonistas*	Altezas se degradan como asesinos por la ambición (los hermanos mayores)
Hay un personaje que le ayuda (el anciano erudito)	*Ayudantes (personas)*	Hay un personaje que le ayuda (la anciana pedigüeña)
Objetos mágicos: el anillo para el transporte, y el dedo para rescatar a la novia cadáver del más allá a fin de hacerle justicia entre los vivos.	*Ayudantes (cosas)*	Objetos mágicos: la piedra para el transporte, y la flauta para traer la voz del muerto del más allá a fin de hacerle justicia entre los vivos.
El origen de esta película es autorial y cooperativo (obra empresarial)	*Invención*	El origen de este cuento es intercultural (obra tradicional).
Compilación de obra para ser	*Transmisión*	Obra muy difundida antes de ser

muy difundida		compilada.
Afirmación de la vida, de la justicia y de la inclusividad de lo otro.	*Valores*	Afirmación de la vida y de la justicia.
Posible alusión al mito de Orfeo (el vínculo del piano) *Indagación en otras historias o imágenes donde las personas tengan poder con la música.*	*Intertextos motivados* Por mitos implícitos	Posible alusión al mito de Orfeo (el niño) *Indagación en otras historias o imágenes donde las personas tengan poder con la música.*
Posible alusión a otras historias donde los muertos vivan por ayudar a los vivos.	Por similitud argumental	Posible alusión a otras historias donde los vivos mueran por ayudar a los vivos.
Indagación en sus fuentes de inspiración y en obras de temática similar.	Por indagación intercultural en sus intertextos.	Indagación en sus fuentes de inspiración y en otras versiones orales y escritas.

ANEXO 2.19. CONEXIÓN CURRICULAR (PRIMER CURSO DE ESO)

COMPETENCIAS BÁSICAS

Desarrollo de la "competencia en comunicación lingüística" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Los conocimientos, destrezas y actitudes propias de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso de las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, disfrutar con las prácticas comunicativas y desarrollar la autoestima.
2. Habilidades para establecer vínculos constructivos de convivencia pacífica con los demás y con el entorno, especialmente con las culturas nuevas.
3. Construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, eliminación de estereotipos y expresiones sexistas y resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.
4. Conciencia de los tipos de interacción verbal para su uso oral expresivo-comprensivo contextualizado, con el recurso estratégico de habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de reglas de intercambio comunicativo adecuadas a situaciones diversas.
5. Capacidad de leer y escribir en relación con el tratamiento de la información y con la efectividad de lograr la compresión global de los textos leídos así como la composición creativa de mensajes in en diversas tipologías textuales; sin olvidar que ello reporta placer y saber en el descubrimiento de nuevos entornos, idiomas y culturas reales y fantásticos.
6. Selección y aplicación de propósitos a la actividad lingüística para otorgarle coherencia en la representación mental que permite comprender e interpretar la realidad así como organizar y autorregular el conocimiento.
7. Capacidad de reflexión metalingüística en su uso y normativa para apoyar el saber hacer comunicativo en diferentes contextos sociales y culturales, aplicando con efectividad el sistema de la lengua.
8. Conciencia de las convenciones y valores socioculturales así como de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa.
9. Capacidad de empatía humana en la recepción comunicativa (la lectura, la escucha, el análisis y consideración crítica de opiniones diversas a la propia) e iniciativa de expresión personal de ideas y emociones, cuidando la adecuación en fondo y forma y la formulación y aceptación de críticas constructivas.

Desarrollo de la "competencia matemática" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y

argumentaciones, destinada al aprendizaje para la vida social.
2. Uso de los números y sus operaciones básicas para producir e interpretar distintos tipos de información, para la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de problemas, el seguimiento de cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, por procesos de pensamiento como la inducción y la deducción.
3. Aplicación de estrategias de resolución de problemas y selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar y interpretar la realidad a partir de la información disponible.
4. Integración del conocimiento matemático en otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

Desarrollo de la "competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico" para el área de Lengua castellana y Literatura.
1. Comprensión de sucesos, predicción de consecuencias y actividad para la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.
2. Habilidades para desenvolverse adecuadamente con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos y para interpretar el mundo.
3. Percepción del espacio físico en el que se desarrolla la vida y la actividad humana tanto en el entorno a gran escala como en el entorno inmediato.
4. Concienciación crítica de la influencia que ejerce el ser humano en el paisaje, y de la importancia de conservar los recursos y la diversidad natural, así como el manteniendo de la solidaridad global e intergeneracional, en beneficio de todos los seres vivos.
5. Disposición responsable y respetuosa con respecto a la salud física y mental en un entorno natural y social también saludable, gracias a el conocimiento del cuerpo humano y de la naturaleza y a la interacción de hombres y mujeres, por medio de la observación y la argumentación racional.
6. Comprensión y toma de decisiones sobre el mundo físico y los cambios que la actividad humana produce sobre el medioambiente, la salud y la calidad de vida de las personas.
7. Interpretación de la información relativa a los avances científicos y tecnológicos y a su la influencia en la vida personal, la sociedad y el mundo natural, y toma de decisiones con iniciativa y autonomía personal y con criterios éticos basados en valores democráticos.
8. Fomento de la calidad de vida de las personas a través del uso responsable de los recursos naturales, cuidado del medioambiente, consumo racional y responsable, protección de la salud individual y colectiva.

Desarrollo del "Tratamiento de la información y competencia digital" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Búsqueda, obtención, procesamiento y comunicación de información para transformarla en conocimiento, incluyendo diversos soportes de transmisión entre los que se usan las tecnologías de la

información y la comunicación, para registrar fuentes diversas (oral, impresa, audiovisual y digital).
2. Dominio de lenguajes específicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) para aplicar los diferentes tipos de información en situaciones y contextos diversos.
3. Transformación de la información en conocimiento por un proceso significativo de comprensión global, que permita inferir analizar, relacionar y sintetizar contenidos complejos. Todo ello se implementa con la comunicación de los conocimientos adquiridos a través de recursos expresivos entre los que figuran las TIC.
4. Utilización de las TIC como instrumento de trabajo intelectual que permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.
5. Actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario y respeto por las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en distintos soportes.
6. Utilización de las TIC como herramienta para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.

Desarrollo de la "competencia social y ciudadana" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Comprensión de la realidad social donde se vive para cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural y comprometerse a contribuir a su mejora.
2. Participación, toma de decisiones, elección de comportamientos adecuados a situaciones y responsabilidad ante las elecciones y decisiones adoptadas.
3. Utilización del conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático para desenvolverse socialmente, y utilización del juicio moral para elegir y tomar decisiones y ejercer los derechos y deberes de la ciudadanía.
4. Comprender la realidad desde distintas perspectivas de conocimiento para permitir reflexionar sobre situaciones reales por medio de actitudes dialogantes y colectivas.
5. Entendimiento del pluralismo de la sociedad actual por efecto de la evolución y progreso de la humanidad, y sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.
6. Resolución de conflictos de valores e intereses por medio de actitudes constructivas provenientes de la reflexión crítica y del diálogo social sujeto a una cultura determinada.
7. Educación en valores del entorno acordes con la Declaración de los Derechos humanos, para formar un sistema de valores propio que sea útil en la resolución ética de problemas.
8. Orientación de la competencia comunicativa tanto hacia la afirmación personal como hacia la

empatía y el respeto por el otro, a fin de tomar decisiones negociadas y consensuadas en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo, así como para reconocer las diferencias y la igualdad de derechos entre diferentes colectivos, en particular entre hombres y mujeres.
9. Ejercicio de una ciudadanía activa e integradora a través de la formación crítica. en los valores en que se asientan las sociedades democráticas, lo cual implica construir , aceptar y practicar normas de convivencia, y el ejercicio de derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, así como la defensa de los derechos de los demás.

Desarrollo de la "competencia cultural y artística" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Conocimiento, comprensión, apreciación y valoración crítica de distintas manifestaciones culturales y artísticas, para utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y para considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.
2. Habilidad de pensamiento para desarrollar la sensibilidad y el sentido estético que suscita la comprensión valorativa así como la emoción y el disfrute ante los hechos culturales y artísticos.
3. Habilidad de pensamiento divergente y convergente que comporta la reelaboración de ideas y sentimientos propios y ajenos, por los cuales se alimenta la comprensión estética y la expresión artística. Ello implica el hallazgo de fuentes, formas y cauces comunicativos así como la planificación, evaluación y ajuste de los procesos necesarios para alcanzar los resultados pretendidos.
4. Iniciativa, imaginación y creatividad inherentes a la expresión mediante códigos artísticos en actividades culturales individuales y colectivas, incidiendo en la importancia de cooperar con el apoyo y apreciación de contribuciones ajenas.
5. Aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos propios a través de la literatura y las artes visuales; y valoración de la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y las realización de experiencias artísticas compartidas.

Desarrollo de la "competencia para aprender a aprender" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Adquisición de la conciencia estratégica de las propias capacidades y del proceso y estrategias necesarios para desarrollarlas así como de lo que se puede hacer por uno mismo o bien con ayuda ajena.
2. Regulación la confianza en uno mismo, la motivación y el gusto por aprender, tomando conciencia de las propias potencialidades y carencias para sacar provecho de las primeras y superar las segundas, lo cual redunda en el aumento de la seguridad personal para afrontar nuevos retos de aprendizaje.
3. Promoción del rendimiento adecuado de la motivación de logro, la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística, entre otras capacidades

de aprendizaje, con la ayuda de distintas estrategias de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones , de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.
4. Curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema, utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.
5. Habilidades que permitan obtener información de forma individual o en colaboración, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.
6. Perseverancia en el aprendizaje, teniendo conciencia de que ello enriquece su vida personal y social; lo cual implica capacidad de autoevaluación y autorregulación, responsabilidad y compromiso personal , saber administrar el esfuerzo, así como aceptar los errores y aprender de y con los demás.

Desarrollo de la competencia "autonomía e iniciativa personal" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes en interrelación, a saber: responsabilidad, perseverancia, autoconocimiento y autoestima, creatividad, autocrítica, control emocional, capacidad de elegir, de calcular y asumir riesgos, de afrontar problemas, de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores.
2. Capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, de conocer las fases de su desarrollo, de trabajar responsablemente opciones y planes personales, de llevar a cabo tales proyectos con programación y recursividad apropiadas para que en la práctica los problemas tengan solución, y de autoevaluarse en limitaciones y posibilidades de mejora.
3. Visión estratégica de los retos y oportunidades que ayuda a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas.
4. Actitud positiva hacia el cambio y la innovación con flexibilidad de planteamientos para comprender los cambios como oportunidades y para adaptarse a ellos crítica y constructivamente.
5. Habilidades sociales para involucrar a otras personas en las iniciativas propias, tales como son la empatía, el diálogo y la negociación, la comunicación asertiva de decisiones y el trabajo cooperativo y flexible. En grado óptimo tales habilidades forman la competencia de liderazgo de proyectos.

OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Objetivos	Competencias básicas desarrolladas
1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
2. Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito, con manuscritos legibles y bien presentados, 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.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
3. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas funciones y situaciones de comunicación, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
4. Reconocer las diversas clases de textos escritos, incluidas sus estructuras formales, mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral, así como ser capaz de emplearlos.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
5. Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos.	Competencia en comunicación lingüística (1), , competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
11. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
12. Conocer los aspectos fundamentales de la	Competencia en comunicación lingüística

gramática española, identificando las diferentes unidades de la lengua y sus combinaciones.	(1), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
13. Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.	Competencia en comunicación lingüística (1),, competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
14. 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.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia cultural y artística (6) competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
15. 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.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
18. Utilizar la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
19. 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 nuevas tecnologías.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
20. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).

Contenidos

BLOQUE 1. Comunicación.

- Elementos de la comunicación. Observación de diferencias relevantes, contextuales y formales, entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales, especialmente los propios del ámbito escolar.
- Tipologías textuales: Exposición, Narración, Descripción y Diálogo.
- Habilidades lingüísticas. Escuchar, hablar y conversar.
- 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 documentales tomados de los medios de comunicación.
- Narración oral, a partir de un guión preparado previamente, de hechos relacionados con la experiencia, presentada de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencillas e incluyendo sentimientos y valoraciones en relación con lo expuesto, con ayuda de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar las tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones.
- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.
- Actitud reflexiva y crítica sobre informaciones que supongan cualquier tipo de discriminación.

Leer.

Comprensión de textos escritos.

- Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como instrucciones de uso, normas y avisos.
- Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a los de carácter expositivo y explicativo, a las instrucciones para realizar tareas, a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información, como enciclopedias y webs educativas.
- Actitud reflexiva y crítica referida a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación.

Composición de textos escritos

- Adquisición de una letra personal adecuada a su madurez, clara y legible, con uso normativo de mayúsculas y minúsculas.
- Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como cartas, notas y avisos.
- Composición, manuscrita o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente

resúmenes, exposiciones sencillas, glosarios y conclusiones sobre tareas y aprendizajes efectuados, presentados según las normas habituales de corrección.

- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias, ideas, opiniones y conocimientos propios y como forma de regular la conducta.

BLOQUE 3. Conocimiento de la lengua.

- Fonética y Ortografía (I).
- Correspondencia entre sonidos y grafías. La sílaba.
- Nociones básicas de acentuación y puntuación.
- Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.
- Norma culta de la lengua española (I).
- Reconocimiento de las principales normas fonéticas.
- Lectura silenciosa (velocidad lectora) y lectura en voz alta (el enunciado).
- Conocimiento de las modalidades de la oración y de los modos del verbo como formas de expresar las intenciones de los hablantes.
- Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, con especial atención a los temporales, explicativos y de orden, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (pronombres personales, posesivos y demostrativos) como léxicos (repeticiones, sinónimos y elipsis).
- Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los tiempos de pretérito en la narración.
- Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción en la oración de expresiones con valor explicativo, como la aposición, el adjetivo y la oración de relativo.
- Distinción entre palabras flexivas y no flexivas y reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales.
- Identificación y uso de las formas lingüísticas de la deixis personal (pronombres personales, posesivos y terminaciones verbales) en textos orales y escritos como cartas y normas.

BLOQUE 4. Educación Literaria.

- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.
- Introducción a los géneros literarios a través de la lectura comentada de fragmentos representativos de obras adecuadas a la edad. Análisis de sus rasgos más característicos.
- El lenguaje literario. Recursos lingüísticos más importantes.
- Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo los elementos básicos del ritmo, la

versificación y las figuras semánticas más relevantes.

- Lectura comentada de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad.

- Identificación de los recursos lingüísticos propios de los textos de carácter literario.

- Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas.

BLOQUE 5. Técnicas de trabajo.

- Iniciación al uso del diccionario, enciclopedias, correctores ortográficos de los procesadores de textos y otras obras de consulta.

- Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre clases de palabras, relaciones semánticas del léxico (polisemia, homonimia, sinonimia, antonimia...) y normativa.

- Técnicas de trabajo (I).

- Análisis (estrategias para una lectura correcta y técnicas para la toma de anotaciones).

- Síntesis (práctica en la elaboración de esquemas, resúmenes).

- Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de información y de modelos para la composición escrita.

- Utilización dirigida de la biblioteca del centro, de bibliotecas virtuales.

- Presentación de la información.

- Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto manuscritos o digitales, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

Criterios de evaluación	**Competencias básicas desarrolladas**
1. Poseer una letra personal adecuada y legible, en textos bien presentados.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7), Autonomía e iniciativa personal (8).
2. Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito de la forma más adecuada en cada situación de comunicación.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8).

3. Reconocer y ser capaz de utilizar los diferentes tipos de textos y sus estructuras formales. Conocer los aspectos fundamentales de la gramática, reconociendo las diferentes unidades de la lengua y sus combinaciones.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
4. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y la revisión dirigida de los textos propios de este curso.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
6. Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, a partir de un guión preparado previamente y con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
7. Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones sencillas; identificar los enunciados en los que el tema general aparece explícito y distinguir las partes del texto.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia par aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
8. Narrar, exponer y resumir, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
9. Usar la biblioteca del aula y del centro, conocer los mecanismos de organización y de funcionamiento y las posibilidades que ofrece.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8).
10. Conocer y emplear las normas lingüísticas, con especial atención a las ortográficas.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7) y

	autonomía e iniciativa personal (8)
12. Conocer y comprender las principales formas y géneros de la tradición literaria.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
13. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa adecuada a la edad; reconocer el género y la estructura global y valorar de forma general el uso del lenguaje; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
14. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición, a las características básicas del género, a los elementos básicos del ritmo y al uso del lenguaje, con especial atención a las figuras semánticas más generales.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
15. Componer textos manuscritos o digitales, tomando como modelo un texto literario de los leídos y comentados en el aula o realizar alguna transformación sencilla en esos textos.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
16. Incorporar la lectura y la escritura como medios de enriquecimiento personal.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
17. 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 nuevas tecnologías.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)

ANEXO 2.20. CONEXIÓN CURRICULAR (SEGUNDO CURSO DE ESO)

COMPETENCIAS BÁSICAS

Desarrollo de la "competencia en comunicación lingüística" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Los conocimientos, destrezas y actitudes propias de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso de las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, disfrutar con las prácticas comunicativas y desarrollar la autoestima.
2. Habilidades para establecer vínculos constructivos de convivencia pacífica con los demás y con el entorno, especialmente con las culturas nuevas.
3. Construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, eliminación de estereotipos y expresiones sexistas y resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.
4. Conciencia de los tipos de interacción verbal para su uso oral expresivo-comprensivo contextualizado, con el recurso estratégico de habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de reglas de intercambio comunicativo adecuadas a situaciones diversas.
5. Capacidad de leer y escribir en relación con el tratamiento de la información y con la efectividad de lograr la compresión global de los textos leídos así como la composición creativa de mensajes in en diversas tipologías textuales; sin olvidar que ello reporta placer y saber en el descubrimiento de nuevos entornos, idiomas y culturas reales y fantásticos.
6. Selección y aplicación de propósitos a la actividad lingüística para otorgarle coherencia en la representación mental que permite comprender e interpretar la realidad así como organizar y autorregular el conocimiento.
7. Capacidad de reflexión metalingüística en su uso y normativa para apoyar el saber hacer comunicativo en diferentes contextos sociales y culturales, aplicando con efectividad el sistema de la lengua.
8. Conciencia de las convenciones y valores socioculturales así como de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa.
9. Capacidad de empatía humana en la recepción comunicativa (la lectura, la escucha, el análisis y consideración crítica de opiniones diversas a la propia) e iniciativa de expresión personal de ideas y emociones, cuidando la adecuación en fondo y forma y la formulación y aceptación de críticas constructivas.

Desarrollo de la "competencia matemática" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y

argumentaciones, destinada al aprendizaje para la vida social.
2. Uso de los números y sus operaciones básicas para producir e interpretar distintos tipos de información, para la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de problemas, el seguimiento de cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, por procesos de pensamiento como la inducción y la deducción.
3. Aplicación de estrategias de resolución de problemas y selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar y interpretar la realidad a partir de la información disponible.
4. Integración del conocimiento matemático en otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

Desarrollo de la "competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico" para el área de Lengua castellana y Literatura.
1. Comprensión de sucesos, predicción de consecuencias y actividad para la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.
2. Habilidades para desenvolverse adecuadamente con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos y para interpretar el mundo.
3. Percepción del espacio físico en el que se desarrolla la vida y la actividad humana tanto en el entorno a gran escala como en el entorno inmediato.
4. Concienciación crítica de la influencia que ejerce el ser humano en el paisaje, y de la importancia de conservar los recursos y la diversidad natural, así como el manteniendo de la solidaridad global e intergeneracional, en beneficio de todos los seres vivos.
5. Disposición responsable y respetuosa con respecto a la salud física y mental en un entorno natural y social también saludable, gracias a el conocimiento del cuerpo humano y de la naturaleza y a la interacción de hombres y mujeres, por medio de la observación y la argumentación racional.
6. Comprensión y toma de decisiones sobre el mundo físico y los cambios que la actividad humana produce sobre el medioambiente, la salud y la calidad de vida de las personas.
7. Interpretación de la información relativa a los avances científicos y tecnológicos y a su la influencia en la vida personal, la sociedad y el mundo natural, y toma de decisiones con iniciativa y autonomía personal y con criterios éticos basados en valores democráticos.
8. Fomento de la calidad de vida de las personas a través del uso responsable de los recursos naturales, cuidado del medioambiente, consumo racional y responsable, protección de la salud individual y colectiva.

Desarrollo del "Tratamiento de la información y competencia digital" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Búsqueda, obtención, procesamiento y comunicación de información para transformarla en conocimiento, incluyendo diversos soportes de transmisión entre los que se usan las tecnologías de la

información y la comunicación, para registrar fuentes diversas (oral, impresa, audiovisual y digital).
2. Dominio de lenguajes específicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) para aplicar los diferentes tipos de información en situaciones y contextos diversos.
3. Transformación de la información en conocimiento por un proceso significativo de comprensión global, que permita inferir analizar, relacionar y sintetizar contenidos complejos. Todo ello se implementa con la comunicación de los conocimientos adquiridos a través de recursos expresivos entre los que figuran las TIC.
4. Utilización de las TIC como instrumento de trabajo intelectual que permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.
5. Actitud crítica y reflexiva en a valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario y respeto por las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en distintos soportes.
6. Utilización de las TIC como herramienta para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.

Desarrollo de la "competencia social y ciudadana" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Comprensión de la realidad social donde se vive para cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural y comprometerse a contribuir a su mejora.
2. Participación, toma de decisiones, elección de comportamientos adecuados a situaciones y responsabilidad ante las elecciones y decisiones adoptadas.
3. Utilización del conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático para desenvolverse socialmente, y utilización del juicio moral para elegir y tomar decisiones y ejercer los derechos y deberes de la ciudadanía.
4. Comprender la realidad desde distintas perspectivas de conocimiento para permitir reflexionar sobre situaciones reales por medio de actitudes dialogantes y colectivas.
5. Entendimiento del pluralismo de la sociedad actual por efecto de la evolución y progreso de la humanidad, y sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.
6. Resolución de conflictos de valores e intereses por medio de actitudes constructivas provenientes de la reflexión crítica y del diálogo social sujeto a una cultura determinada.
7. Educación en valores del entorno acordes con la Declaración de los Derechos humanos, para formar un sistema de valores propio que sea útil en la resolución ética de problemas.
8. Orientación de la competencia comunicativa tanto hacia la afirmación personal como hacia la

empatía y el respeto por el otro, a fin de tomar decisiones negociadas y consensuadas en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo, así como para reconocer las diferencias y la igualdad de derechos entre diferentes colectivos, en particular entre hombres y mujeres.
9. Ejercicio de una ciudadanía activa e integradora a través de la formación crítica. en los valores en que se asientan las sociedades democráticas, lo cual implica construir , aceptar y practicar normas de convivencia, y el ejercicio de derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, así como la defensa de los derechos de los demás.

Desarrollo de la "competencia cultural y artística" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Conocimiento, comprensión, apreciación y valoración crítica de distintas manifestaciones culturales y artísticas, para utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y para considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.
2. Habilidad de pensamiento para desarrollar la sensibilidad y el sentido estético que suscita la comprensión valorativa así como la emoción y el disfrute ante los hechos culturales y artísticos.
3. Habilidad de pensamiento divergente y convergente que comporta la reelaboración de ideas y sentimientos propios y ajenos, por los cuales se alimenta la comprensión estética y la expresión artística. Ello implica el hallazgo de fuentes, formas y cauces comunicativos así como la planificación, evaluación y ajuste de los procesos necesarios para alcanzar los resultados pretendidos.
4. Iniciativa, imaginación y creatividad inherentes a la expresión mediante códigos artísticos en actividades culturales individuales y colectivas, incidiendo en la importancia de cooperar con el apoyo y apreciación de contribuciones ajenas.
5. Aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos propios a través de la literatura y las artes visuales; y valoración de la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y las realización de experiencias artísticas compartidas.

Desarrollo "de la competencia para aprender a aprender" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Adquisición de la conciencia estratégica de las propias capacidades y del proceso y estrategias necesarios para desarrollarlas así como de lo que se puede hacer por uno mismo o bien con ayuda ajena.
2. Regulación la confianza en uno mismo, la motivación y el gusto por aprender, tomando conciencia de las propias potencialidades y carencias para sacar provecho de las primeras y superar las segundas, lo cual redunda en el aumento de la seguridad personal para afrontar nuevos retos de aprendizaje.
3. Promoción del rendimiento adecuado de la motivación de logro, la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística, entre otras capacidades

de aprendizaje, con la ayuda de distintas estrategias de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones , de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.
4. Curiosidad de plantarse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema, utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.
5. Habilidades que permitan obtener información de forma individual o en colaboración, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.
6. Perseverancia en el aprendizaje, teniendo conciencia de que ello enriquece su vida personal y social; lo cual implica capacidad de autoevaluación y autorregulación, responsabilidad y compromiso personal , saber administrar el esfuerzo, así como aceptar los errores y aprender de y con los demás.

Desarrollo de la competencia "autonomía e iniciativa personal" para el área de Lengua castellana y Literatura
1. Adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes en interrelación, a saber: responsabilidad, perseverancia, autoconocimiento y autoestima, creatividad, autocrítica, control emocional, capacidad de elegir, de calcular y asumir riesgos, de afrontar problemas, de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores.
2. Capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, de conocer las fases de su desarrollo, de trabajar responsablemente opciones y planes personales, de llevar a cabo tales proyectos con programación y recursividad apropiadas para que en la práctica los problemas tengan solución, y de autoevaluarse en limitaciones y posibilidades de mejora.
3. Visión estratégica de los retos y oportunidades que ayuda a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas.
4. Actitud positiva hacia el cambio y la innovación con flexibilidad de planteamientos para comprender los cambios como oportunidades y para adaptarse a ellos crítica y constructivamente.
5. Habilidades sociales para involucrar a otras personas en las iniciativas propias, tales como son la empatía, el diálogo y la negociación, la comunicación asertiva de decisiones y el trabajo cooperativo y flexible. En grado óptimo tales habilidades forman la competencia de liderazgo de proyectos.

OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Objetivos	Competencias básicas desarrolladas
1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
2. Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito, con manuscritos legibles y bien presentados, 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.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
3. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas funciones y situaciones de comunicación, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
4. Reconocer las diversas clases de textos escritos, incluidas sus estructuras formales, mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral, así como ser capaz de emplearlos.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
5. Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
8. Apreciar las extraordinarias posibilidades que ofrece el castellano o español como lengua común	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia cultural y artística (6),

para todos los españoles y para los ciudadanos de los países hispánicos, en tanto que vehículo de comunicación y vertebración de una de las comunidades culturales más importantes del mundo.	competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
11. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
12. Conocer los aspectos fundamentales de la gramática española, identificando las diferentes unidades de la lengua y sus combinaciones.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
13. Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
14. 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.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
15. 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	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
18. Utilizar la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
19. Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia

y la aplicación de las nuevas tecnologías.	para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
20. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).

Contenidos
BLOQUE 1. Comunicación. - Funciones del lenguaje. - Reconocimiento de diferencias contextuales y formales relevantes entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales en los discursos ajenos y en la elaboración de los propios. - Reconocimiento de algunos significados contextuales que pueden adquirir las modalidades de la oración. - Tipologías textuales: Exposición, Narración, Descripción, Argumentación y Diálogo. - Habilidades lingüísticas. Escuchar, hablar y conversar. - Comprensión de informaciones de actualidad procedentes de los medios de comunicación audiovisual. - 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. - Exposición de informaciones tomadas de los medios de comunicación poniendo de relieve diferencias en el modo de presentar los hechos en distintos medios. - Presentación de informaciones de forma ordenada y clara, previamente preparadas, sobre temas de interés del alumnado, con ayuda medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. - 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 tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.

- Actitud reflexiva y crítica sobre informaciones que supongan cualquier tipo de discriminación.

Leer.

Comprensión de textos escritos.

- Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como normas, avisos y comunicaciones.

Instrucciones de uso y circulares

- Comprensión de textos de los medios de comunicación, especialmente de información sobre hechos, noticias y crónicas, atendiendo a la estructura del periódico digital, (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales.

- Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a los expositivos y explicativos, a las instrucciones para realizar tareas, a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información, como enciclopedias y webs temáticas o educativas.

- Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación.

Escribir.

Composición de textos escritos.

- Consolidación de una letra personal adecuada a su madurez, clara y distinta, con uso normativo de mayúsculas y minúsculas, así como conocimiento de las reglas de márgenes y cartografía del folio manuscrito.

- Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, con especial atención a la participación en foros y las cartas de solicitud.

- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios y como forma de regular la conducta.

BLOQUE 3. Conocimiento de la lengua.

- Uso de la tilde en combinaciones vocálicas (diptongos, triptongos, hiatos).

- Uso de los signos de exclamación e interrogación.

- Uso del guión, la raya, las comillas y el paréntesis.

- Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma a la norma lingüística en los escritos.

- Norma culta de la lengua española (II).

- Pronunciación de los grupos cultos.

- Lectura silenciosa (velocidad lectora) y lectura en voz alta (párrafos de distinta estructura).

- Gramática.

- Identificación y uso de las formas de deixis personal, temporal y espacial (demostrativos, adverbios de tiempo y lugar) en textos orales y escritos.

- Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, como los de orden, explicativos y de contraste, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos, especialmente la elipsis y el uso de hiperónimos de significado concreto.
- Conocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los distintos valores del presente de indicativo.
- Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción de expresiones explicativas y el empleo de construcciones de participio y de gerundio.

BLOQUE 4. La educación literaria.

- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de creatividad y conocimiento.
- Lectura comentada de relatos, comparando y contrastando temas y elementos de la historia, formas de inicio, desarrollo cronológico, desenlaces.
- Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas.

BLOQUE 5. Técnicas de trabajo.

- Uso de diccionarios especializados (sinónimos, refranes, locuciones, dudas, etc.) y de correctores ortográficos de los procesadores de textos.
- Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares, especialmente sobre clases de palabras, sobre relaciones semánticas del léxico (polisemia, homonimia, sinonimia, antonimia...) y sobre normativa.
- Técnicas de trabajo (II).
- Análisis (estrategias para una lectura correcta y técnicas para la toma de anotaciones).
- Síntesis (práctica en la elaboración de esquemas, resúmenes).
- Utilización progresivamente autónoma de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información y de modelos para la composición escrita.
- Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro, de bibliotecas virtuales.
- Presentación de la información.
- Interés por la buena presentación de los textos manuscritos o digitales, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

Criterios de evaluación	**Competencias básicas desarrolladas**
1. Usar habitualmente una letra personal y legible.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia parar aprender a aprender (7), autonomía e

	iniciativa personal (8).
2. Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8).
3. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios de este curso.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8)
4. Reconocer en un texto las diferentes funciones del lenguaje.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
5. Reconocer y ser capaz de utilizar los diferentes tipos de textos y sus estructuras formales.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
6. Reconocer, junto al propósito y la idea general, ideas, hechos o datos relevantes en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumno y en el ámbito académico; captar la idea global y la relevancia de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones para realizar autónomamente tareas de aprendizaje.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia par aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
7. Realizar exposiciones orales sencillas sobre temas próximos a su entorno que sean del interés del alumno, con la ayuda medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
8. Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumno; seguir instrucciones de cierta extensión en procesos poco complejos; identificar el tema general y temas secundarios y distinguir cómo está	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).

organizada la información.	
9. Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
12. Utilizar con propiedad una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre la lengua. Conocer y aplicar correctamente las normas de acentuación vigentes. Conocer la estructura de la oración y las diferentes clases de oración.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
13. Incorporar la lectura y la escritura como medios de enriquecimiento personal.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender, (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
15. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa adecuada a la edad; reconocer la estructura de la obra y los elementos del género; valorar el uso del lenguaje y el punto de vista del autor; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender, (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
17. Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo textos literarios leídos y comentados en el aula o realizar algunas transformaciones en esos textos. Conocer el proceso que lleva del texto dramático a la representación teatral.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender, (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
18. 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 nuevas tecnologías.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia para aprender a aprender, (7) y autonomía e iniciativa personal (8)

ANEXO 2.21. DIAGRAMAS ANALÍTICOS DE LAS COMPETENCIAS IMPLICADAS EN LAS TAREAS

TAREA 1	**FORO CINEMATOGRÁFICO**
Competencias implicadas	Resultados (Contenidos evidentes de la competencia)
Competencia en comunicación lingüística	*Conocimientos*: - Escuchar, exponer y dialogar para ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian en una situación comunicativa democrática y contextualizada. - Usar códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y reglas propias del intercambio comunicativo en una situación democrática y adecuada al contexto. - Adquirir conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y versatilidad comunicativa en función del contexto y de la intención. - Tomar conciencia de las estrategias de coherencia y cohesión en textos orales.
	Destrezas: - Habilidad para seleccionar y aplicar propósitos y objetivos al diálogo como fruto de habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y acción dotándolos de coherencia. - "Leer" textos audiovisuales como fuente de placer, de imaginación y descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas.
	Actitudes: - Capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas, de escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico, de expresar adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar críticas con espíritu constructivo. - Saber contrastar opiniones, rechazar estereotipos o expresiones sexistas y discriminatorias. - Mejorar la expresión oral y adquirir confianza para expresarse en público. - Descubrir a través de la obra cinematográfica otros mundos no cotidianos, de fantasía, de información, de aprendizaje lingüístico y de saber.
Competencia matemática	*Conocimientos*: - Conocimiento y manejo de elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas) en situaciones simuladas y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de problemas y a la obtención de información.
	Destrezas: - Habilidad para seguir y valorar cadenas argumentales, identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. - Habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (inducción, deducción y abducción) y para aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica para valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de razonamientos válidos.
	Actitudes: - Disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como su utilización cuando la situación lo aconseja.

	- Gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	*Conocimientos*: - Conocimiento de los beneficios para la salud de determinadas prácticas (ejercicio físico, seguridad, higiene) y de los riesgos de determinados hábitos dependientes de actividades profesionales o personales (formas de alimentación, consumo de sustancias tóxicas, etc.), y de los riesgos para el medio ambiente de determinadas actividades humanas. - Conocimiento de los rasgos esenciales del espacio natural en el que se desarrolla la vida y la actividad humana, la interacción de las personas con ese espacio, la ocupación, utilización y ordenación, así como los paisajes geográficos resultantes.
	Destrezas: - Habilidad para plantear preguntas, extraer inferencias y plantear hipótesis útiles para comprender y resolver problemas sobre el mundo natural y lo tecnológico prediciendo comportamientos posibles de uno y otro ámbito. - Localización y orientación, representación y obtención de información sobre el espacio físico y sus fenómenos. - Planificación y manejo de lo tecnológico con criterios de economía y eficacia para dar soluciones a las necesidades habituales de la vida. - Habilidad para mantener y mejorar la salud y la condición física propia así como de la biodiversidad y las condiciones saludables del entorno.
	Actitudes: - Valoración de las cuestiones éticas asociadas al conocimiento científico, a la relación de las personas con la naturaleza y al uso del propio cuerpo. - Uso responsable de los recursos naturales, conservación del medio ambiente y de la diversidad de la Tierra y valoración de la incidencia de la vida humana en la biosfera.
Tratamiento de la información y competencia digital	*Conocimientos*: - Técnicas y estrategias diversas para acceder a la información desde fuentes y soportes diversos (oral, audiovisual y digital). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como saber aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.
	Destrezas: - Habilidades de búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, procedente de aplicaciones multimedia (cañón y reproductor de video) y de las TIC. - Capacidad cognitiva de comprensión para transformar la información en conocimiento organizándola, relacionándola, analizándola, sintetizándola y haciendo inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. - Capacidad cognitiva de comunicación de la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos orales.
	Actitudes: - Responsabilidad ante las TIC como fuentes de enriquecimiento personal y social y como herramientas de aprendizaje y de comunicación. - Interés por emplearlas de forma grupal para desarrollar proyectos de trabajo cooperativos. - Valorar la información con sentido reflexivo y crítico y respetando las normas de conducta social.
Competencia social y ciudadana	*Conocimientos*: - Entendimiento de los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo.

	- Conciencia ética de los valores del entorno para evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente y crear así un sistema de valores propio con el que ser coherente en el propio comportamiento al afrontar una decisión o un conflicto. Importa basar esta ética en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos, que fundamentan las sociedades democráticas (libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía).
	Destrezas: Habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos. Tales habilidades son conocerse y valorarse, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, y tomar decisiones en la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos.
	Actitudes: - Demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. - Ejercer una ciudadanía activa e integradora y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos.
Competencia cultural y artística	*Conocimientos*: - Acceso a una obra cinematográfica destacada del patrimonio cultural internacional e identificación de sus características técnicas y artísticas y de la importancia representativa, expresiva y comunicativa de sus factores estéticos en la sociedad. - Planteamiento de relaciones existentes entre tal manifestación cultural y artística y la mentalidad social de sus receptores.
	Destrezas: - Habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales. Ello se logra con el conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas; con la aplicación de habilidades de pensamiento divergente; con una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, y un interés por participar en la vida cultural.
	Actitudes: - Aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través del medio artístico cinematográfico. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.
Competencia para aprender a aprender	*Conocimientos*: Consciencia de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

	Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas por uno mismo o con ayuda de los demás.
	Destrezas: Manejo de trabajo cooperativo y de resolución de problemas en relación con el foro suscitado a partir del pase de la película de la que se ha recogido, seleccionado y tratado la información en colaboración, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal.
	Actitudes: - Disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. - Curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible. - Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.
Autonomía e iniciativa personal	*Conocimientos*: -Visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional.
	Destrezas: - Cuando la autonomía e iniciativa personal se desenvuelve en tareas grupales requiere disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.
	Actitudes: - Actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

TAREA 2	**FORO LITERARIO**
Competencias implicadas	Resultados (Contenidos evidentes de la competencia)
Competencia en comunicación lingüística	*Conocimientos*: - Escuchar, exponer y dialogar para ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian en una situación comunicativa democrática y contextualizada. - Usar códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y reglas propias del intercambio comunicativo en una situación democrática y adecuada al contexto. - Adquirir conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y versatilidad comunicativa en función del contexto y de la intención. - Tomar conciencia de las estrategias de coherencia y cohesión en textos orales y escritos.

	Destrezas: - Habilidad para seleccionar y aplicar propósitos y objetivos al diálogo como fruto de habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y acción dotándolos de coherencia. - Leer textos escritos como fuente de placer, de imaginación y descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas.
	Actitudes: - Capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas, de escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico, de expresar adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar críticas con espíritu constructivo. - Saber contrastar opiniones, rechazar estereotipos o expresiones sexistas y discriminatorias. - Mejorar la expresión oral y adquirir confianza para expresarse en público. - Descubrir a través de la obra literaria otros mundos no cotidianos, de fantasía, de información, de aprendizaje lingüístico y de saber.
Competencia matemática	*Conocimientos*: Conocimiento y manejo de elementos matemáticos básicos en situaciones simuladas para usar procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información.
	Destrezas: - Habilidad para seguir y valorar cadenas argumentales, identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. - Habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (inducción, deducción y abducción).
	Actitudes: - Disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como su utilización cuando la situación lo aconseja. - Gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	*Conocimientos*: - Consideración de los diversos componentes de un ecosistema y de las relaciones que se establecen y comprensión de los cambios que se producen en la naturaleza y en la dinámica de la tierra por la forma en que interactúan los seres vivos entre sí y con el medio. - Conocimiento de los rasgos esenciales del espacio natural en el que se desarrolla la vida y la actividad humana, la interacción de las personas con ese espacio, la ocupación, utilización y ordenación, así como los paisajes geográficos resultantes.
	Destrezas: - Habilidad para plantear preguntas, extraer inferencias y plantear hipótesis útiles para comprender y resolver problemas sobre el mundo natural y lo tecnológico prediciendo comportamientos posibles de uno y otro ámbito. - Localización y orientación, representación y obtención de información sobre el espacio físico y sus fenómenos. - Planificación y manejo de lo tecnológico con criterios de economía y eficacia para dar soluciones a las necesidades habituales de la vida. - Habilidad para mantener y mejorar la salud y la condición física propia así como de la biodiversidad y las condiciones saludables del entorno.
	Actitudes: - Valoración de las cuestiones éticas asociadas al conocimiento científico, a la

	relación de las personas con la naturaleza y al uso del propio cuerpo. - Uso responsable de los recursos naturales, conservación del medio ambiente y de la diversidad de la Tierra y valoración de la incidencia de la vida humana en la biosfera.
Tratamiento de la información y competencia digital	*Conocimientos*: - Técnicas y estrategias diversas para acceder a la información desde fuentes y soportes diversos (oral, impreso). Requiere el dominio del lenguaje textual y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como saber aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de la información.
	Destrezas: Habilidades de búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, procedente de fuentes tradicionales (Biblioteca). Capacidad cognitiva de comprensión para transformar la información en conocimiento organizándola, relacionándola, analizándola, sintetizándola y haciendo inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. Capacidad cognitiva de comunicación de la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos orales.
	Actitudes: - Responsabilidad ante la información impresa como fuente de enriquecimiento personal y social. - Interés por seguir aprendiendo nuevos usos y posibilidades y por emplearlas de forma autónoma y grupal para desarrollar proyectos de trabajo cooperativos. - Valorar la información con sentido reflexivo y crítico y respetando las normas de conducta social.
Competencia social y ciudadana	*Conocimientos*: - Entendimiento de los rasgos de las sociedades del pasado, su pluralidad y su carácter evolutivo. - Conciencia ética de los valores del entorno para evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente y crear así un sistema de valores propio con el que ser coherente en el propio comportamiento al afrontar una decisión o un conflicto. Importa basar esta ética en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos, que fundamentan las sociedades democráticas (libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía).
	Destrezas: Habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos. Tales habilidades son conocerse y valorarse, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, y tomar decisiones en la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos.
	Actitudes: - Demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. - Ejercer una ciudadanía activa e integradora y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos.

Competencia cultural y artística	*Conocimientos*: - Acceso a una obra literaria del patrimonio cultural tradicional e identificación de sus características técnicas y artísticas y de la importancia representativa, expresiva y comunicativa de sus factores estéticos en la sociedad. - Planteamiento de relaciones existentes entre tal manifestación cultural y artística y la mentalidad social de sus receptores.
	Destrezas: - Habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales. Ello se logra con el conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas; con la aplicación de habilidades de pensamiento divergente; con una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, , y un interés por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.
	Actitudes: - Aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de la literatura. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.
Competencia para aprender a aprender	*Conocimientos*: Consciencia de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas por uno mismo o con ayuda de los demás.
	Destrezas: - Manejo de trabajo cooperativo y de resolución de problemas en relación con el foro suscitado a partir de la lectura del cuento del que se ha recogido, seleccionado y tratado la información en colaboración, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal.
	Actitudes: - Disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. - Curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible. - Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.
Autonomía e iniciativa personal	*Conocimientos*: -Visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional.
	Destrezas:

	- Cuando la autonomía e iniciativa personal se desenvuelve en tareas grupales requiere disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.
	Actitudes: - Actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

TAREA 3	**FORO INTERTEXTUAL**
Competencias implicadas	Resultados (Contenidos evidentes de la competencia)
Competencia en comunicación lingüística	*Conocimientos*: - Escuchar, exponer y dialogar para ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian en una situación comunicativa democrática y contextualizada. - Usar códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y reglas propias del intercambio comunicativo en una situación democrática y adecuadas al contexto. - Adquirir conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y versatilidad comunicativa en función del contexto y de la intención. - Tomar conciencia de las estrategias de coherencia y cohesión en textos orales y escritos. - Tomar conciencia de la diversidad de textos y de la estructura de cada uno de ellos.
	Destrezas: - Habilidad para seleccionar y aplicar propósitos y objetivos al diálogo como fruto de habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y acción dotándolos de coherencia. - Leer textos audiovisuales y escritos como fuente de placer, de imaginación y descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas; y de interacción lingüística y cultural.
	Actitudes: - Capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas, de escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico, de expresar adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar críticas con espíritu constructivo. - Saber contrastar opiniones, rechazar estereotipos o expresiones sexistas y discriminatorias. - Mejorar la expresión oral y adquirir confianza para expresarse en público. - Descubrir a través de las obras cinematográfica y literaria otros mundos no cotidianos, de fantasía, de información, de aprendizaje lingüístico y de saber, y ponerlos en interacción.
Competencia matemática	*Conocimientos*: Conocimiento y manejo de elementos matemáticos básicos en situaciones simuladas para usar procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información.
	Destrezas:

	- Habilidad para seguir y valorar cadenas argumentales, identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. - Habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (inducción, deducción y abducción).
	Actitudes: - Disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como su utilización cuando la situación lo aconseja. - Gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	*Conocimientos*: - Consideración de los diversos componentes de un ecosistema y de las relaciones que se establecen y comprensión de los cambios que se producen en la naturaleza y en la dinámica de la tierra por la forma en que interactúan los seres vivos entre sí y con el medio. - Conocimiento de los beneficios para la salud de determinadas prácticas (ejercicio físico, seguridad, higiene) y de los riesgos de determinados hábitos dependientes de actividades profesionales o personales (formas de alimentación, consumo de sustancias tóxicas, etc.), y de los riesgos para el medio ambiente de determinadas actividades humanas. - Conocimiento de los rasgos esenciales del espacio natural en el que se desarrolla la vida y la actividad humana, la interacción de las personas con ese espacio, la ocupación, utilización y ordenación, así como los paisajes geográficos resultantes.
	Destrezas: - Habilidad para plantear preguntas, extraer inferencias y plantear hipótesis útiles para comprender y resolver problemas sobre el mundo natural y lo tecnológico prediciendo comportamientos posibles de uno y otro ámbito. - Localización y orientación, representación y obtención de información sobre el espacio físico y sus fenómenos. - Planificación y manejo de lo tecnológico con criterios de economía y eficacia para dar soluciones a las necesidades habituales de la vida. - Habilidad para mantener y mejorar la salud y la condición física propia así como de la biodiversidad y las condiciones saludables del entorno.
	Actitudes: - Valoración de las cuestiones éticas asociadas al conocimiento científico, a la relación de las personas con la naturaleza y al uso del propio cuerpo. - Uso responsable de los recursos naturales, conservación del medio ambiente y de la diversidad de la Tierra y valoración de la incidencia de la vida humana en la biosfera.
Tratamiento de la información y competencia digital	*Conocimientos*: -- Técnicas y estrategias diversas para acceder a la información desde fuentes y soportes diversos (oral, impreso, audiovisual y digital). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como saber aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.
	Destrezas: - Habilidades de búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, procedente de fuentes tradicionales (Biblioteca), de aplicaciones multimedia (cañón de video). - Capacidad cognitiva de comprensión para transformar la información en conocimiento organizándola, relacionándola, analizándola, sintetizándola y

	haciendo inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. -Capacidad cognitiva de comunicación de la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen diferentes lenguajes y técnicas específicas.
	Actitudes: - Responsabilidad ante las fuentes impresas y audiovisuales por el enriquecimiento personal y social que reportan y por su condición de herramientas de aprendizaje y de comunicación. - Interés por seguir aprendiendo nuevos usos y posibilidades y por emplearlas de forma autónoma y grupal para desarrollar proyectos de trabajo cooperativos. - Valorar la información con sentido reflexivo y crítico por medio del contraste intertextual y respetando las normas de conducta social.
Competencia social y ciudadana	*Conocimientos*: - Entendimiento de los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo. - Conciencia ética de los valores del entorno para evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente y crear así un sistema de valores propio con el que ser coherente en el propio comportamiento al afrontar una decisión o un conflicto. Importa basar esta ética en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos, que fundamentan las sociedades democráticas (libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía).
	Destrezas: - Habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos. Tales habilidades son conocerse y valorarse, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, y tomar decisiones en la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos.
	Actitudes: - Demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. - Ejercer una ciudadanía activa e integradora y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos.
Competencia cultural y artística	*Conocimientos*: - Comparación entre una obra cinematográfica destacada del patrimonio cultural internacional y una obra literaria del patrimonio cultural tradicional en sus características técnicas, artísticas y semánticas. Valoración de la importancia representativa, expresiva y comunicativa de sus factores estéticos pasados y presentes en la sociedad. - Planteamiento de relaciones existentes entre tales manifestación culturales y artísticas interrelacionadas y la mentalidad social de sus receptores.
	Destrezas: - Habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales. Ello se logra con el conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas; con la aplicación de habilidades de

	pensamiento divergente y de trabajo colaborativo; con una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.
	Actitudes: - Aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.
Competencia para aprender a aprender	*Conocimientos*: Consciencia de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas por uno mismo o con ayuda de los demás.,
	Destrezas: Manejo de trabajo cooperativo y de resolución de problemas en relación con el foro suscitado a partir de la lectura intertextual entre la película y el cuento de los foros precedentes. Del nuevo foro cabe recoger, seleccionar y tratar la información en colaboración, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal.
	Actitudes: - Disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. - Curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible. - Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.
Autonomía e iniciativa personal	*Conocimientos*: -Visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional.
	Destrezas: - Cuando la autonomía e iniciativa personal se desenvuelve en tareas grupales requiere disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.
	Actitudes: - Actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad

	de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

TAREA FINAL (4 Y 5)	**CREACIÓN, DIGITALIZACIÓN Y DIFUSIÓN DEL KARAOKE FÍLMICO-LITERARIO**
Competencias implicadas	Resultados (Contenidos evidentes de la competencia)
Competencia en comunicación lingüística	*Conocimientos*: - Conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, lo cual implica tomarlo como objeto de observación y de análisis. - Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales de acuerdo contando con las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y las estrategias necesarias de interactuación lingüística adecuadas. - Adquirir conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y versatilidad comunicativa en función del contexto y de la intención. - Tomar conciencia de la diversidad de textos y de la estructura de cada uno de ellos, de estrategias de coherencia y cohesión en textos orales y escritos, así como de comprensión y producción de textos a partir de modelos.
	Destrezas: - Habilidad lectora y escritora de buscar, recopilar y procesar información. - Capacidad lectora y escritora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas y creativas diversas. - Leer como fuente de placer y de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y saber. - Leer para escribir. - Habilidad para seleccionar y aplicar propósitos y objetivos al diálogo, la lectura y la escritura como fruto de habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y acción dotándolos de coherencia.
	Actitudes: - Capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas, de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico, de expresar adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar críticas con espíritu constructivo. - Saber contrastar opiniones, rechazar estereotipos o expresiones sexistas y discriminatorias. - Mejorar la expresión oral y escrita, y adquirir confianza para expresarse en público y por escrito. - Descubrir, a través de las referidas obras cinematográfica y literaria y de la creación grupal (los relatos en verso, su ilustración en storyboard y los karaokes fílmico-literarios) resultante de su ensamblaje imaginativo, otros mundos no cotidianos, de fantasía, de información, de aprendizaje lingüístico y de saber, y ponerlos en interacción. (*)
Competencia matemática	*Conocimientos*: - Conocimiento y manejo de elementos matemáticos básicos en situaciones simuladas para usar procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información y a la resolución de problemas.
	Destrezas: - Habilidad para seguir y valorar cadenas argumentales, identificando las

	ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. - Habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (inducción, deducción y abducción).
	Actitudes: - Disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como su utilización cuando la situación lo aconseja. - Gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	*Conocimientos*: - Conocimiento de los beneficios para la salud de determinadas prácticas (ejercicio físico, seguridad, higiene) y de los riesgos de determinados hábitos dependientes de actividades profesionales o personales (formas de alimentación, consumo de sustancias tóxicas, etc.), y de los riesgos para el medio ambiente de determinadas actividades humanas. - Conocimiento de los rasgos esenciales del espacio natural en el que se desarrolla la vida y la actividad humana, la interacción de las personas con ese espacio, la ocupación, utilización y ordenación, así como los paisajes geográficos resultantes.
	Destrezas: - Habilidad para plantear preguntas, extraer inferencias y plantear hipótesis útiles para comprender y resolver problemas sobre el mundo natural y lo tecnológico prediciendo comportamientos posibles de uno y otro ámbito. - Localización y orientación, representación y obtención de información sobre el espacio físico y sus fenómenos. - Planificación y manejo de lo tecnológico con criterios de economía y eficacia para dar soluciones a las necesidades habituales de la vida. - Habilidad para mantener y mejorar la salud y la condición física propia así como de la biodiversidad y las condiciones saludables del entorno.
	Actitudes: - Valoración del conocimiento científico, de las formas de obtenerlo y de la información asociada a él. - Valoración de las cuestiones éticas asociadas al conocimiento científico, a la relación de las personas con la naturaleza y al uso del propio cuerpo. - Uso responsable de los recursos naturales, conservación del medio ambiente y de la diversidad de la Tierra y valoración de la incidencia de la vida humana en la biosfera.
Tratamiento de la información y competencia digital	*Conocimientos*: - Técnicas y estrategias diversas para acceder a la información desde fuentes y soportes diversos (oral, impreso, audiovisual y digital). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como saber aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.
	Destrezas: - Habilidades de búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, procedente de fuentes tradicionales (Biblioteca), de aplicaciones multimedia (cañón de video, videocámara, programas de edición de vídeo) y de las TIC (cazas del tesoro en la Web, YouTube y otras páginas de Internet). - Capacidad cognitiva de comprensión para transformar la información en conocimiento organizándola, relacionándola, analizándola, sintetizándola y haciendo inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad.

	- Capacidad cognitiva de comunicación de la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen diferentes lenguajes y técnicas específicas, entre los que figuran las TIC (PC, página Web, glog, YouTube,).
	Actitudes: - Responsabilidad ante las TIC como fuentes de enriquecimiento personal y social y como herramientas de aprendizaje y de comunicación. - Interés por seguir aprendiendo nuevos usos y posibilidades y por emplearlas de forma autónoma y grupal para desarrollar proyectos de trabajo cooperativos. - Valorar la información con sentido reflexivo y crítico, contrastándola cuando es necesario, y respetando las normas de conducta social.
Competencia social y ciudadana	*Conocimientos*: - Entendimiento de los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo. - Conciencia ética de los valores del entorno para evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente y crear así un sistema de valores propio con el que ser coherente en el propio comportamiento al afrontar una decisión o un conflicto. Importa basar esta ética en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos, que fundamentan las sociedades democráticas (libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía).
	Destrezas: - Habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos. Tales habilidades son conocerse y valorarse, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, y tomar decisiones en la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos.
	Actitudes: - Demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. - Ejercer una ciudadanía activa e integradora y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos.
Competencia cultural y artística	*Conocimientos*: - Expresión personal mediante los códigos artísticos del microrrelato y del álbum ilustrado con iniciativa, imaginación y creatividad. - Cooperación grupal para lograr una obra cultural y artística colectiva (el conjunto de karaokes fílmico-literarios ubicados en la página Web "Flores de otro mundo CCC" y en el glog homólogo).
	Destrezas: - Habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias. Ello se logra con el conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas; con la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo; con una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad

	de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.
	Actitudes: - Aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.
Competencia para aprender a aprender	*Conocimientos*: Consciencia de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas por uno mismo o con ayuda de los demás.,
	Destrezas: - Manejo de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos. - Habilidades para obtener información -ya sea individualmente o en colaboración- y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos. - Tener conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.
	Actitudes: - Disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. - Curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible. - Plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista. - Perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere.

	- Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.
Autonomía e iniciativa personal	*Conocimientos*: -Visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional.
	Destrezas: - Transformar las ideas en acciones (proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos). Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora. - Disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.
	Actitudes: - Actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

TAREA FINAL (4 Y 5)	**CREACIÓN, DIGITALIZACIÓN Y DIFUSIÓN DEL RAP FÍLMOCO-LITERARIO**
Competencias implicadas	Resultados (Contenidos evidentes de la competencia)
Competencia en comunicación lingüística	*Conocimientos*: - Conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, lo cual implica tomarlo como objeto de observación y de análisis. - Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales de acuerdo contando con las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y las estrategias necesarias de interactuación lingüística adecuadas. - Adquirir conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y versatilidad comunicativa en función del contexto y de la intención. - Tomar conciencia de la diversidad de textos y de la estructura de cada uno de ellos, de estrategias de coherencia y cohesión en textos orales y escritos, así como de comprensión y producción de textos a partir de modelos.
	Destrezas: - Habilidad lectora y escritora de buscar, recopilar y procesar información. - Capacidad lectora y escritora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas y creativas diversas. - Leer como fuente de placer y de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y saber. - Leer para escribir. - Habilidad para seleccionar y aplicar propósitos y objetivos al diálogo, la lectura y la escritura como fruto de habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y acción dotándolos de coherencia.

	Actitudes: - Capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas, de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico, de expresar adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar críticas con espíritu constructivo. - Saber contrastar opiniones, rechazar estereotipos o expresiones sexistas y discriminatorias. - Mejorar la expresión oral y escrita, y adquirir confianza para expresarse en público y por escrito. - Descubrir, a través de las referidas obras cinematográfica y literaria y de la creación grupal (los cadáveres exquisitos verbal e icónico y el rap fílmico-literario) resultante de su ensamblaje imaginativo, otros mundos no cotidianos, de fantasía, de información, de aprendizaje lingüístico y de saber, y ponerlos en interacción. (*)
Competencia matemática	*Conocimientos*: - Conocimiento y manejo de elementos matemáticos básicos en situaciones simuladas para usar procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información y a la resolución de problemas.
	Destrezas: - Habilidad para seguir y valorar cadenas argumentales, identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. - Habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (inducción, deducción y abducción).
	Actitudes: - Disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como su utilización cuando la situación lo aconseja. - Gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	*Conocimientos*: - Conocimiento de los beneficios para la salud de determinadas prácticas (ejercicio físico, seguridad, higiene) y de los riesgos de determinados hábitos dependientes de actividades profesionales o personales (formas de alimentación, consumo de sustancias tóxicas, etc.), y de los riesgos para el medio ambiente de determinadas actividades humanas. - Conocimiento de los rasgos esenciales del espacio natural en el que se desarrolla la vida y la actividad humana, la interacción de las personas con ese espacio, la ocupación, utilización y ordenación, así como los paisajes geográficos resultantes.
	Destrezas: - Habilidad para plantear preguntas, extraer inferencias y plantear hipótesis útiles para comprender y resolver problemas sobre el mundo natural y lo tecnológico prediciendo comportamientos posibles de uno y otro ámbito. - Localización y orientación, representación y obtención de información sobre el espacio físico y sus fenómenos. - Planificación y manejo de lo tecnológico con criterios de economía y eficacia para dar soluciones a las necesidades habituales de la vida. - Habilidad para mantener y mejorar la salud y la condición física propia así como de la biodiversidad y las condiciones saludables del entorno.
	Actitudes: - Valoración del conocimiento científico, de las formas de obtenerlo y de la información asociada a él. - Valoración de las cuestiones éticas asociadas al conocimiento científico, a la relación de las personas con la naturaleza y al uso del propio cuerpo.

	- Uso responsable de los recursos naturales, conservación del medio ambiente y de la diversidad de la Tierra y valoración de la incidencia de la vida humana en la biosfera.
Tratamiento de la información y competencia digital	*Conocimientos*: - Técnicas y estrategias diversas para acceder a la información desde fuentes y soportes diversos (oral, impreso, audiovisual y digital). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como saber aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.
	Destrezas: - Habilidades de búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, procedente de fuentes tradicionales (Biblioteca), de aplicaciones multimedia (cañón de video, videocámara, programas de edición de vídeo) y de las TIC (cazas del tesoro en la Web, YouTube y otras páginas de Internet). - Capacidad cognitiva de comprensión para transformar la información en conocimiento organizándola, relacionándola, analizándola, sintetizándola y haciendo inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. - Capacidad cognitiva de comunicación de la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen diferentes lenguajes y técnicas específicas, entre los que figuran las TIC (PC, página Web, glog, YouTube,).
	Actitudes: - Responsabilidad ante las TIC como fuentes de enriquecimiento personal y social y como herramientas de aprendizaje y de comunicación. - Interés por seguir aprendiendo nuevos usos y posibilidades y por emplearlas de forma autónoma y grupal para desarrollar proyectos de trabajo cooperativos. - Valorar la información con sentido reflexivo y crítico, contrastándola cuando es necesario, y respetando las normas de conducta social.
Competencia social y ciudadana	*Conocimientos*: - Entendimiento de los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo. - Conciencia ética de los valores del entorno para evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente y crear así un sistema de valores propio con el que ser coherente en el propio comportamiento al afrontar una decisión o un conflicto. Importa basar esta ética en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos, que fundamentan las sociedades democráticas (libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía).
	Destrezas: - Habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos. Tales habilidades son conocerse y valorarse, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, y tomar decisiones en la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de

	resolver los conflictos.
	Actitudes: - Demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. - Ejercer una ciudadanía activa e integradora y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos.
Competencia cultural y artística	*Conocimientos*: - Expresión personal mediante los códigos artísticos del microrrelato y del álbum ilustrado con iniciativa, imaginación y creatividad. - Cooperación grupal para lograr una obra cultural y artística colectiva (el conjunto de raps fílmico-literarios ubicados en la página Web "Cadáver exquisito CCC" y en el glog homólogo).
	Destrezas: - Habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias. Ello se logra con el conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas; con la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo; con una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.
	Actitudes: - Aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.
Competencia para aprender a aprender	*Conocimientos*: Consciencia de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas por uno mismo o con ayuda de los demás.,
	Destrezas: - Manejo de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos. - Habilidades para obtener información -ya sea individualmente o en colaboración- y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los

	conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos. - Tener conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.
	Actitudes: - Disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. - Curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible. - Plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista. - Perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. - Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.
Autonomía e iniciativa personal	*Conocimientos*: -Visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional.
	Destrezas: - Transformar las ideas en acciones (proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos). Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora. - Disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.
	Actitudes: - Actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

ANEXO 2.22. DIAGRAMAS ANALÍTICOS DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

1 COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Tareas integradas	Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)
Foro cinematográfico	1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: escuchar, exponer y dialogar para ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian con coherencia y cohesión en una situación comunicativa democrática y contextualizada; nombrar y describir los personajes y lugares de la película; encontrar datos camuflados; identificar sucesos fantásticos; relatar la narración.

- *Comprensión*: explicar los comportamientos de los personajes; ilustrar con ejemplos ciertas ideas; extractar episodios significativos y resumir su argumento.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: clasificar personajes por las ideas que representan; aplicar los motivos narrativos de la película a situaciones vitales cotidianas; escoger personajes preferidos; organizar elementos narrativos con criterios clasificatorios; enlazar los motivos narrativos de la película con motivos de otros textos conocidos previamente (intertexto lector).

- *Análisis y valoración*: comparar los personajes de la película (personas-personas; personas-otras especies; personas vivas-personas muertas) por sus intenciones, por su edad, por su procedencia, por su capacidad de comunicación y el uso que hacen del habla; analizar las características de los personajes e inferir los roles y actantes que representan, concluir cuáles son los héroes y los antihéroes de la película en función de tales características.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: estimar la educación en valores que reporta la película.

- *Juicio y regulación*: decidir sobre el valor simbólico de los lugares emblemáticos, de los objetos mágicos y del título de la película, juzgar el provecho social de la película y concluir cuál es la moraleja correcta para la misma.

Foro literario	1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: escuchar, exponer y dialogar para ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian con coherencia y cohesión en una situación comunicativa democrática y contextualizada; nombrar y describir los personajes del cuento; identificar los objetos mágicos.

- *Comprensión*: resumir el argumento del cuento, explicar los comportamientos de los personajes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: clasificar personajes por las ideas que representan; aplicar los motivos narrativos del cuento a situaciones vitales cotidianas; enlazar los motivos narrativos de la película con motivos de otros textos conocidos previamente (intertexto lector).

- *Análisis y valoración*: comparar los personajes del cuento por sus intenciones; analizar las características de los personajes e inferir los roles y actantes que representan, concluir cuáles son los héroes y los antihéroes del cuento en función de tales características; experimentar la lectura y su comentario oral en grupo como fuente de placer, de imaginación y descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: estimar la educación en valores que reporta el cuento.

-*Juicio y regulación*: decidir sobre el valor simbólico del título del cuento, juzgar su provecho social y concluir cuál es la moraleja correcta para el mismo.

Foro intertextual

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: escuchar, exponer y dialogar para ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian con coherencia y cohesión en una situación comunicativa democrática y contextualizada; tomar conciencia de la diversidad de textos y de la estructura de cada uno de ellos.

- *Comprensión*: explicar paralelamente los móviles de la acción ambas obras.
Se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar ambas obras por la misma cuestión para obrar un análisis pormenorizado y una valoración comparativa de resultados.

- *Análisis y valoración*: todo el cuestionario del foro se centra en esta acción cognitiva que pone en interacción semántica dos obras de ficción con lenguaje diverso, verbal y el audiovisual, para extraer valoraciones relativas a todas las competencias básicas.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: estimar la educación en valores que reportan la película y el cuento.

- *Juicio y regulación*: determinar cuál de las dos obras, cinematográfica o literaria, agrada más al receptor.

Creación del karaoke y del rap y su digitalización y difusión en la Web

1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: reconocer diversidad de textos en su género distintivo; leer como fuente de placer, de descubrimiento y de escritura personal.

- *Comprensión*: leer comprensivamente distintos tipos de textos con intenciones comunicativas y creativas diversas, tomando como indicios de entendimiento global los mecanismos de coherencia y cohesión empleados.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: combinar la comprensión y expresión oral y escrita en todas las tareas de comentario y de composición textual; leer y escuchar opiniones distintas a la propia con empatía y con espíritu crítico; aplicar los conocimientos derivados del acceso a los textos leídos a la propia experiencia del lector y asociarlos con sus lecturas particulares (intertexto lector).

- *Análisis y valoración*: establecer espacios de trabajo cooperativo donde quepa contrastar opiniones acerca de los textos leídos y de la elaboración de las obras creativas propias; analizar y rechazar estereotipos o expresiones sexistas y discriminatorias.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: expresar e interpretar diferentes tipos de discurso en atención a la situación comunicativa de diferentes contextos sociales y culturales, contando con las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua, las estrategias necesarias de interactuación lingüística adecuadas, y los recursos didácticos oportunos (modelos textuales y organizadores previos); imaginar mundos de ficción en los que expresar significativa y adecuadamente –en fondo y forma- las propias ideas y emociones; descubrir, a través de las referidas obras cinematográfica y literaria y de la creación personal y grupal (el relato en verso, el storyboard y el karaoke fílmico-literario en primer curso de ESO; el cadáver exquisito verbal e icónico y el rap fílmico-literario en segundo

curso de ESO) resultante de su ensamblaje imaginativo, otros mundos no cotidianos, de fantasía, de información, de aprendizaje lingüístico y de saber, y ponerlos en interacción; usar el cine como ilusión ekfrástica para imaginar historias; asociar obras de cine y literatura no homólogas para estimular la libertad creativa no por imitación sino por transmodalización heterodiegética; trabajar la escritura procesual de relatos intertextuales en verso en primer curso de ESO (planificación, coherencia, cohesión, adecuación, revisión y presentación) y de cadáveres exquisitos en segundo curso de ESO (invención intertextual y sin planificación, coherencia y cohesión aleatorias, adecuación, revisión y presentación); plantear la revisión como heteroevaluación en grupo; releer en primer curso de ESO las narraciones en verso inventadas para dividirlas en secuencias, de modo que los alumnos puedan elaborar dibujos ilustrativos tipo storyborard para confeccionar el karaoke; releer en segundo curso de ESO el cadáver exquisito vernal para elaborar un cadáver exquisito icónico adecuado a su imaginario que le sirva como portada en el rap.

- *Juicio y regulación*: reflexionar sobre el funcionamiento del lenguaje y de las normas de uso de la narración en verso y del cadáver exquisito así como de los géneros en los que serán transformados respectivamente (Karaoke y rap); reflexionar sobre las propias producciones escritas y aceptar críticas con espíritu constructivo, adquirir confianza para expresarse en público y por escrito; comprobar si se han aplicado los objetivos de la tarea al proceso comunicativo de diálogo, la lectura, la escritura y la ilustración icónica como fruto de habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y acción dotándolos de coherencia.

2	**COMPETENCIA MATEMÁTICA**											
Tareas integradas	**Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)**											
Foro cinematográfico	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: listar sucesos fantásticos, listar personajes solitarios.

- *Comprensión*: resumir el argumento de la película con lógica causa-efecto.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: resolver un problema matemático sencillo de cantidades de globos para elevar una casa.

- *Análisis y valoración*: citar ejemplos para verificar hipótesis sobre las cualidades del héroe.

Foro literario	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: hacer un recuento de los objetos mágicos del cuento.

- *Comprensión*: resumir el argumento del cuento con lógica causa-efecto.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Análisis y valoración*: gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento.

Foro intertextual

1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: hacer un recuento de los personajes y objetos mágicos de la película y del cuento.

- *Comprensión*: establecer la lógica causa-efecto como criterio de validez para comparar móviles y situaciones en sus ideas fundamentales.

Se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Análisis y valoración*: gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento comparativo.

Creación del karaoke y del rap y su digitalización y difusión en la Web

1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: acceder con disposición favorable hacia la información con incógnitas y las situaciones problemáticas.

- *Comprensión*: seguir y valorar cadenas argumentales, identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: manejar elementos matemáticos básicos en situaciones simuladas para obtener información y resolver problemas.

- *Análisis y valoración*: gusto por la certeza y su búsqueda a través del razonamiento comparativo.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: utilizar elementos matemáticos cuando la situación lo aconseja.

3	COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO											
Tareas integradas	**Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)**											
Foro cinematográfico	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: localizar los personajes ubicados en el mundo de los vivos y en el mundo de los muertos.

- *Comprensión*: seleccionar personajes bondadosos o malvados en función de su trato a los seres de la naturaleza; captar el tema de la naturaleza sentimental afín a los protagonistas a partir de las aficiones que demuestran y de las decisiones que toman durante la narración; captar el tema de la naturaleza amenazada por el afán de poder maquiavélico del antagonista y de las decisiones que toma durante la narración.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar el viaje hacia el otro mundo de los personajes con la tendencia romántica de los alumnos hacia el amor más allá de las barreras egoístas de la sociedad; enlazar la mansión de los vivos con aquellas conocidas por los alumnos en su entorno cotidiano; enlazar el espacio del cementerio con posibles visitas furtivas de los alumnos a tales lugares; enlazar la presencia de mascotas en la película (perro, gusano y araña) con la fidelidad y la ayuda a sus amos; enlazar el caso ficticio de la novia cadáver con casos reales de mujeres maltratadas.

- *Análisis y valoración*: analizar la relación con los animales que muestran los personajes bondadosos y los personajes malvados; comparar el trato que los personajes dan a los animales con el trato que los alumnos dan a los animales e inferir ideas valorativas para establecer una relación ética al respecto; comparar los espacios del pueblo y del cementerio en sus características físicas y decidir en cuál de ellos se lleva una vida más sana; decidir si el paraje de ultratumba es trampa o paraíso durante la película y valorar su causa; analizar el caso ficticio del maltrato de la novia cadáver en relación con casos reales de mujeres maltratadas del entorno cotidiano (intertexto lector) y valorar causas y efectos de este problema; analizar los casos de las personas que han muerto por llevar un estilo de vida no saludable (tabaco, alcohol).

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: imaginar la redacción de un correo electrónico a un alumno recomendándole la película.

- *Juicio y regulación*: criticar los efectos devastadores que la civilización causa en el entorno natural y humano cuando existe despojo de los valores ecológicos en el comportamiento vital a merced de intereses mercantilistas de seres egoístas.

Foro literario	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: nombrar los personajes exploradores.

- *Comprensión*: captar el tema de la misión de corresponsabilizarse de la salud física de los familiares; captar el tema de la envidia del logro que provoca la muerte del niño protagonista a manos de sus hermanos mayores.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar los motivos temáticos del entorno físico presentes en el cuento con motivos temáticos semejantes conocidos por los alumnos a través de historias, mitos, cómic, videojuegos y películas (intertexto lector).

- *Análisis y valoración*: analizar la relación de los personajes con los animales (el caballo y el león) y contrastar su perspectiva y acciones; comparar el trato que los personajes dan a los animales con el trato que los alumnos dan a los animales e inferir ideas valorativas para establecer una relación ética al respecto; comparar los espacios de la corte y del bosque en sus características físicas.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: estimar en síntesis la moraleja saludable de la película.

- *Juicio y regulación*: criticar los efectos maléficos que la envidia de las posesiones ajenas causa en la salud de las personas.

Foro intertextual

1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: delimitación de los personajes por su procedencia (mundo de los vivos y mundo de los muertos) en el cuento y en la película.

- *Comprensión*: explicar paralelamente los móviles de la acción de ambas obras relacionados con el conocimiento y la interacción de los personajes con el mundo físico.
Se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar ambas obras por la misma cuestión para obrar un análisis pormenorizado y una valoración comparativa de resultados.

- *Análisis y valoración*: la cuestión de este foro centrada en la temática de esta competencia básica está destinada fundamentalmente a analizar y valorar en interacción semántica las perspectivas adoptadas en torno al tema de la enfermedad y de la muerte en las dos obras.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: estimar en síntesis comparativa el argumento más terrible (por la violencia que ejerce sobre el hombre y la naturaleza).

Creación del karaoke y del rap y su digitalización y difusión en la Web

1A	1B	2A	2B	3ª	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: reconocer en la película y el cuento trabajados en el foro así como en otras lecturas complementarias los rasgos esenciales de espacio natural en el que se desarrolla la actividad humana y la interacción de las personas con ese espacio, a fin de preparar la mente para inventar referentes geográficos al respecto.

- *Comprensión*: resumir los aspectos destacados de conocimiento e interacción con el del mundo físico presentes en los textos que son leídos como organizadores previos y modelos textuales que servirán de inspiración para crear las narraciones en verso y los karaokes intertextuales (1º de ESO) así como los cadáveres exquisitos y los raps intertextuales (2º de ESO).

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: asociar las lecturas con la vida particular de los alumnos (intertexto lector) y trasponer su conjugación al planteamiento imaginativo de una narración relacionada con la interacción humana con el medio físico en la que existe un problema (la enfermedad de un ser querido) para el cual se formula el argumento de una historia fantástica donde una flor o un amor correspondido traen la solución.

- *Análisis y valoración*: en primer curso de ESO formular y analizar los elementos narrativos que constituirían tales historias fantásticas en una narración en verso con la estructura de cuento maravilloso en el que se promuevan las condiciones saludables de la biodiversidad natural y humana; en segundo curso de ESO formular y analizar los intertextos que se pretende usar para entramar los cadáveres exquisitos en versos donde expresar su visión y compromiso con el mundo.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: combinar los elementos analizados y valorados para redactar en grupos una narración de planificación reglada (relatos en verso) o de formulación vanguardista (cadáveres exquisitos) que sea transmodalización heterodiegética libre de la película *La novia cadáver* y del cuento *La flor de Lililá*; elaborar dibujos ilustrativos (tipo storyboard) de las secuencias más importantes de cada relato en verso y dibujos ilustrativos de la letra del rap (cadáveres exquisitos icónicos); reunir los trabajos finales (karaokes y raps) en una página Web ("Flores de otro mundo CCC" y "Cadáver exquisito CCC") y en un póster digital homólogo donde se defiende la relación saludable entre el hombre y la naturaleza.

- *Juicio y regulación* escrutinio en los microrrelatos de aquellas cuestiones éticas asociadas a la relación de las personas con la naturaleza y al uso del propio cuerpo, para que sirva como ejemplo significativo de los juicios de los aprendices en defensa del uso responsable de los recursos naturales, de la conservación del medio ambiente y de la diversidad de la Tierra.

4	COMPETENCIA: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL											
Tareas integradas	**Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)**											
Foro cinematográfico	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: recibir la película por medio digital (cañón y reproductor de DVD del ordenador); referir ante un grabador de audio en mp3 las respuestas orales del foro para su posterior reproducción por este medio digital; identificar los objetos multimedia que aparecen en la película (GPS y teléfono móvil); identificación de los objetos impresos que aparecen en la película (notas escritas, álbum de fotos, mapa, billetes para Venezuela).

- *Comprensión*: explicar el conocimiento adquirido a través de la información suministrada en la película gracias al tratamiento organizativo de la guía del foro cinematográfico con cuestiones que invitan a ilustrar, extractar, resumir, traducir y seleccionar aspectos relevantes de la misma.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Análisis y valoración*: analizar el valor motivador que desempeña el álbum ilustrado de los protagonistas en la película; comparar la tecnología 3D con la de los dibujos animados convencionales y mostrar sus preferencias al respecto.

Foro literario	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: recibir el cuento por medio impreso de fotocopia y por medio de la lectura en voz alta; referir ante un grabador de audio en mp3 las respuestas orales del foro para su posterior reproducción por este medio digital.

- *Comprensión*: explicar el conocimiento adquirido a través de la información suministrada en el cuento gracias al tratamiento organizativo de la guía del foro literario con cuestiones que invitan a ilustrar, extractar, resumir, traducir y seleccionar aspectos relevantes de la misma.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar los motivos temáticos del cuento con otros semejantes conocidos por los alumnos y procedentes de fuentes diversas (historias, mitos, cómic, videojuegos y películas).

- *Análisis y valoración*: analizar el valor motivador que desempeña la flor de Lililá en el cuento; elucidar la vigencia actual de los arquetipos de este cuento tradicional trascrito por folkloristas.

Foro intertextual	1ª	1B	2ª	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Comprensión*:
Se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar ambas obras por la misma cuestión para obrar análisis comparativo y una valoración de resultados.

- *Análisis y valoración*: la cuestión de este foro centrada en la temática de esta competencia básica está destinada a analizar y valorar en interacción semántica la función anunciadora de la verdad de dos instrumentos transmisores de información, el álbum de fotos de la película y la flauta con el canto del niño muerto.

Creación del karaoke y del rap y su digitalización y difusión en la Web

1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5ª	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: buscar, recopilar y procesar información desde fuentes y soportes diversos (en Internet han buscado noticias la película *La novia cadáver* así como información relacionada con *La flor de Lililá,* en la biblioteca del centro han consultado antología de intertextos sobre los tópicos literarios que película y cuento revelan) en complementariedad con la guía de organizadores previos; contemplar en la Web películas de rap y de karaoke como modelos de inspiración y de textualización.

- *Comprensión*: leer en papel y en la página Web correspondiente la información facilitada en los organizadores previos sobre los intertextos de la película y del cuento, para extractar aquellos datos e imágenes que puedan servirle como inspiración, resumir los argumentos de la película y del cuento y de los contenidos aquellas cazas del tesoro que han consultado en los organizadores previos para ampliar información; llevar a clase en pendrive el material musical (bases de rap) logrado para compartirlo con el grupo.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: usar el PC en el aula Plumier para trasponer todos los conocimientos aprendidos durante los foros cinematográfico y literario y durante las fases de acceso y comprensión de los documentos preparatorios a la nueva tarea de ideación, composición y difusión de la obra creativa (karaoke para primer curso / rap para segundo curso) de los participantes en grupos colaborativos.

- *Análisis y valoración*: disponer en papel y en la página Web correspondiente de organizadores previos sobre las características de los géneros de escritura creativa (relatos en verso para primer curso y cadáveres exquisitos para segundo curso) a fin de analizar en grupo sus características con ejemplos leídos en clase; usar tales organizadores para guiar la disposición de las obras creativas y valorar si lo previsto guarda relación con los consejos genéricos.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: usar el PC con el procesador de textos de Word para procesar la redacción de las obras creativas y guardar en pendrive sus borradores y versiones acabadas para poder corregirlos en clase en cuanto a su expresión verbal y, en el caso de primer curso, dividir las historias en verso en

secuencias que serán ilustradas; tener presentes los organizadores previos de la página Web para planificar el formato y las dimensiones en que realizarán sus dibujos; escanear los dibujos realizados en pdf.; emplear un programa de edición de video para el montaje audiovisual del texto y los dibujos creados con las bases musicales correspondientes; subir las películas creadas a YouTube; enlazar los vídeos de YouTube a un póster digital (glog) y este a la la página Web de cada experiencia creativa ("Flores de otro mundo CCC" y "Cadáver exquisito CCC") que contiene, además, los materiales didácticos de la investigación creativa y los enlaces pertinentes hacia los intertextos vinculados a la película y el cuento que le sirvieron de inspiración.

- *Juicio y regulación*: juicio sobre la importancia capital que la competencia en el tratamiento de la información y en los medios digitales tiene en la preparación procesual de un trabajo significativo, grupal y creativo que conjuga diferentes lenguajes de procedencia artística y tecnológica para darles difusión social, y sobre las ventajas formativas que reporta el uso responsable y motivado de las TIC, los cuales han sido rescatados por medio de web-quest ubicadas en las páginas Web antes mencionadas.

5	**COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**											
Tareas integradas	**Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)**											
Foro cinematográfico	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: nombrar y definir los personajes de la película para advertir su pluralidad social y su alcance intercultural.

- *Comprensión*: resumir las historias de amor y desamor que se cruzan en la trama (Víctor-Victoria; Víctor-novia cadáver) como ejemplo modélico de la reivindicación romántica de la autonomía personal en igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Análisis y valoración*: comparar los personajes de Víctor y de la novia cadáver en el tema del despojo y la incomprensión ajena de sus ideales para evaluarlos afectiva y racionalmente; analizar cómo resuelven sus conflictos de intereses propios de su diferencia generacional con respecto a sus padres y de su diferencia existencial con respecto a sus medios de supervivencia (mundo de arriba-mundo de abajo) por medio del conocimiento mutuo a través del diálogo; estimar la ayuda mutua que ambos se procuran; y la amistad solidaria que se fortalece con ello. Comparar las acciones de estos personajes con las del personaje malvado de la película, Lord Barkis.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Juicio y regulación*: criticar la condición bondadosa o malévola de los personajes a la luz de lo que debe ser un comportamiento ciudadano coherente con los valores democráticos.

Foro literario	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: identificar la antigüedad tradicional y la procedencia intercultural de este cuento anónimo; nombrar y definir sus personajes.

- *Comprensión*: resumir la historia de amor paterno y envidia entre hermanos como ejemplo modélico de conflictos familiares por motivos de herencia.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar esta narración con otras historias legendarias y míticas que revelen una esencia arquetípica común (intertexto lector).

- *Análisis y valoración*: examinar con detenimiento el cuento y estructurarlo en partes lógicas para encontrar evidencias interpretativas. Comparar el papel de los personajes del príncipe pequeño y sus hermanos mayores en el tema de la envidia para analizar y evaluar los conflictos planteados y sus efectos; estimar la ayuda de personajes fortuitos (la anciana, el pastorcito) y de los objetos mágicos que procuran para que el hijo menor cumpla su misión y se le haga justicia.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Juicio y regulación*: criticar la condición bondadosa o malévola de los personajes con argumentos basados en el modelo de comportamiento ciudadano coherente con los valores democráticos.

Foro intertextual 1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: se apoya en los reconocimientos precedentes.

- *Comprensión*: se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar ambas obras por la misma cuestión para obrar un análisis pormenorizado y una valoración comparativa de resultados.

- *Análisis y valoración*: las cuestiones de este foro centradas en la temática de esta competencia básica están destinadas fundamentalmente a analizar y valorar en interacción semántica los siguientes aspectos temáticos presentes en el cuento y en la película: la motivación emocional que impulsa las acciones humanas de ayuda a los demás y las causas de los conflictos y sus soluciones.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Juicio y regulación*: decidir si en el final de ambas narraciones hace

justicia de acuerdo con los valores democráticos.

Creación del karaoke y del rap y su digitalización y difusión en la Web

1A	1B	2A	2B	3A	3B	4ª	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: reconocer en la película y el cuento trabajados en el foro así como en otras lecturas complementarias los rasgos esenciales de espacio social en el que se desarrollan la acción humana.

- *Comprensión*: resumir los aspectos sociales y ciudadanos donde se promueve la resolución de conflictos y el respeto a la diversidad cultural presentes en los textos que son leídos como organizadores previos y modelos textuales que servirán de inspiración para crear los microrrelatos del álbum ilustrado.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: asociar las lecturas con la vida particular de los alumnos (intertexto lector) y trasponer su conjugación al planteamiento imaginativo de una narración en la que existe un problema de socialización para el cual se formula el argumento de una narración que plantea su solución (invención textual).

- *Análisis y valoración*: formular y analizar los elementos narrativos que constituirían tal hipótesis fantástica en un microrrelato que tendría la estructura de cuento maravilloso en el que se promuevan la empatía y la solidaridad necesarias para la convivencia democrática (disposición textual).

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: combinar los elementos analizados y valorados para redactar en grupos una narración en verso (primer curso) o un cadáver exquisito en verso (segundo curso) que sea transmodalización heterodiegética libre de la película *La novia cadáver* y del cuento *La flor de Lililá*; elaborar dibujos ilustrativos de las secuencias más importantes de cada narración en verso según la técnica del storyboard (primer curso) y cadáveres exquisitos icónicos (segundo curso); reunir los trabajos en un karaoke (primer curso) o en un rap (segundo curso) cuya difusión digital demostrará que la educación en la competencia social y ciudadana en las escuelas es capaz de tender puentes entre la identidad local y la ciudadanía global

- *Juicio y regulación* escrutinio en las obras creativas de aquellas cuestiones éticas asociadas a la conciencia ética de los valores destinados a resolver conflictos mediante el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos, que fundamentan las sociedades democráticas (libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía).

6	COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

Tareas integradas	Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)
Foro cinematográfico	1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: acceder a la obra cinematográfica creada artesanalmente por el procedimiento *stop Motion* e identificar su autoría, producción y galardones por su importancia artística; nombrar los espacios recreados en la intriga de la película.

- *Comprensión*: captar los tópicos del *locus amoenus* y del *carpe diem* que paradójicamente detenta el mundo de ultratumba en contraste con la visión opresiva del mundo urbano de los vivos.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Análisis y valoración*: analizar la diversidad cultural (rusa y victoriana) presente en el texto fílmico; plantear relaciones interculturales entre la película y la mentalidad social de sus receptores; valorar la belleza de los elementos estéticos de la obra, como, por ejemplo, el personaje de la novia cadáver que, aún siendo un esqueleto con andrajos, inspira ternura y belleza romántica. Todo ello acorde con los gustos góticos de Tim Burton.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Juicio y regulación*: apreciar la creatividad del medio artístico cinematográfico y valorar la libertad de expresión a través del mismo.

Foro literario	1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: acceder a un cuento de tradición oral por medio de su trascripción escrita e identificar su proceso de transmisión anónima y sus antecedentes e influencias culturales y artísticas.

- *Comprensión*: captar dos tópicos bíblicos: el tópico del cainismo de los hermanos asesinos en contraste con el tópico de la inmolación y resurrección del hermano víctima.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: aplicar el ejemplo de justicia de este cuento a situaciones problemáticas de la vida real a fin de resolverlos.

- *Análisis y valoración*: analizar la diversidad cultural presente en el texto; plantear relaciones interculturales entre el cuento y la mentalidad social de sus receptores; valorar la belleza retórica del lenguaje literario.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Juicio y regulación*: apreciar la creatividad del medio artístico literario y valorar la expresión de la verdad humana a través del mismo;

contribuir a su difusión para garantizar su pervivencia en la memoria colectiva.

Foro intertextual

1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5ª 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

-*Acceso e identificación*: se apoya en las identificaciones de los foros precedentes.

- *Comprensión*: se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar ambas obras por la misma cuestión para obrar un análisis pormenorizado y una valoración comparativa de resultados.

- *Análisis y valoración*: la cuestión de este foro centrada en la temática de esta competencia básica está destinada a analizar y valorar la incidencia cultural en el cuento y en la película de los mitos románticos de la vida más allá de la muerte.

Creación del karaoke y del rap y su digitalización y difusión en la Web

1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5ª 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: reconocer los aspectos culturales y artísticos que identifican la película y el cuento trabajados en el foro así como otras lecturas literarias complementarias, prestando especial interés por los asuntos patrimoniales.

- *Comprensión*: resumir los aspectos culturales y artísticos presentes en los textos que son leídos como organizadores previos y modelos textuales que servirán de inspiración para crear los microrrelatos del álbum ilustrado.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: asociar las lecturas con la vida particular de los alumnos (intertexto lector) y trasponer su conjugación al planteamiento imaginativo de una narración en verso de inspiración intertextual y aspiración intercultural en la que existe un problema para el cual se formula el argumento de una solución; o bien con el planteamiento de un cadáver exquisito (a imitación de la técnica surrealista) de ideales sociales para solucionar controversias vitales.

- *Análisis y valoración*: formular y analizar los elementos narrativos que constituirían un relato en verso en primer curso con la estructura de cuento maravilloso, género tradicional de valores interculturales y estéticos históricamente probados. Establecer un proceso analítico paralelo de los elementos narrativos emanados de la creación de un cadáver exquisito en segundo curso, género vanguardista de valores interculturales y estéticos también históricamente probados.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: combinar los elementos analizados y valorados para redactar en grupos un relato en verso en primer curso y un cadáver exquisito en verso en segundo curso que sean transmodalización heterodiegética libre de la película *La novia cadáver* y del cuento *La flor de Lililá*; elaborar dibujos ilustrativos según modelo de storyboard para las secuencias más importantes de cada relato en verso creado por los grupos de trabajo de primer curso y elaborar cadáveres exquisitos icónicos para ilustrar los generados en verso; reunir los trabajos en un karaoke (primer curso) o en un rap (segundo curso) donde se defienda la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas; difundir los karaokes y los raps creados y digitalizados en la Web como manifestación de la voluntad de participar en la vida cultural y de contribuir a la regeneración del patrimonio cultural y artístico en nuevos hipertextos creativos.

- *Juicio y regulación* escrutar la expresión original de ideas, experiencias o sentimientos de los alumnos a través de los microrrelatos y los dibujos que forman el álbum ilustrado para apreciar el grado de desarrollo y las necesidades de reconducción de su sentido estético, su capacidad creativa y sus inquietudes culturales.

7	**COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER**											
Tareas integradas	**Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)**											
Foro cinematográfico	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: mostrar confianza en uno mismo para expresar opiniones en el foro y sentirse motivado para aprender con los demás.

- *Comprensión*: anticipar, inferir y comprender diversos aspectos semánticos de la película a partir de las cuestiones que guían el foro.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: asociación del caso del cuento con mundo actual y cotidiano de los alumnos para ofrecer con la simulación estrategias resolutivas para la realidad.

- *Análisis y valoración*: analizar personalmente la diversidad de respuestas dadas en el foro para resolver problemas sencillos planteados en la guía del mismo; apreciar en los héroes de la película la capacidad de autoevaluarse y autorregularse para fortalecer la responsabilidad y el compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Juicio y regulación*: aprender del género comunicativo del foro y del

ejemplo moral de los personajes de la película la competencia estratégica que permite reflexionar sobre los juicios propios para regular la acción personal.

Foro literario 1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: mostrar confianza en uno mismo para expresar opiniones en el foro y sentirse motivado para aprender con los demás.

- *Comprensión*: anticipar, inferir y comprender diversos aspectos semánticos del cuento a partir de las cuestiones que guían el foro.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: asociación del caso del cuento con mundo actual y cotidiano de los alumnos para ofrecer con la simulación estrategias resolutivas para la realidad.

- *Análisis y valoración*: analizar personalmente la diversidad de respuestas dadas en el foro para resolver problemas sencillos planteados en la guía del mismo; apreciar en el héroe del cuento la capacidad de autorregularse para fortalecer la responsabilidad y el compromiso personal por cumplir primero una encomienda y después una venganza.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Juicio y regulación*: aprender del género comunicativo del foro y del ejemplo moral de los personajes bondadosos del cuento la competencia estratégica que permite reflexionar sobre los juicios propios para regular la acción personal.

Foro intertextual 1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: se apoya en las identificaciones de los foros precedentes.

- *Comprensión*: se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar ambas obras por la misma cuestión para obrar un análisis pormenorizado y una valoración comparativa de resultados.

- *Análisis y valoración*: la cuestión de este foro centrada en la temática de esta competencia básica está destinada a analizar y valorar con argumentos propios de dicha competencia cuál de los dos personajes principales es más heroico, el de la película o el del cuento.
Se apoya en los análisis y valoraciones logrados en los foros precedentes.

Creación del karaoke y del rap

1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: ser consciente de lo que se sabe y lo que se necesita aprender en relación a la tarea de la creación del karaoke fílmico-literario (primer curso) o del rap fílmico-literario (segundo curso) para sacar provecho de las propias potencialidades y rectificar las carencias con las estrategias y materiales oportunos.

- *Comprensión*: anticipar, inferir y comprender diversos aspectos semánticos de los siguientes géneros propios de aprendizajes formales e informales: el relato en verso, el cadáver exquisito, el karaoke y el rap, todo ello a través de la interacción entre los organizadores previos que suministran sus características y los ejemplos leídos en clase para comprobarlas.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: transformar la información en conocimiento propio relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos, lo cual se traduce en aprender a asociar las lecturas con la vida particular de los alumnos (intertexto lector) y a trasponer su conjugación al planteamiento imaginativo de una narración en la que existe un problema para el cual se formula un argumento como solución (invención textual).

- *Análisis y valoración*: formular y analizar los elementos narrativos que constituirían tal relato en verso con la estructura de cuento maravilloso cuyo protagonista es un héroe que, con ayuda de los demás, se autoevalúa en sus logros y errores y se autorregula en el esfuerzo para cumplir la misión que le ha sido encomendada (disposición textual).

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: mostrar perseverancia en la realización de una tarea creativa que consta de varias actividades que merecen esfuerzo ya que enriquecen la vida personal y social; combinar los elementos analizados y valorados para redactar en grupos relatos en verso y cadáveres exquisitos que sean transmodalización heterodiegética libre de la película *La novia cadáver* y del cuento *La flor de Lililá*; elaborar dibujos ilustrativos de las secuencias más importantes de cada relato (primer curso) y de cadáveres exquisitos icónicos correspondientes a los verbales (segundo curso); reunir los trabajos en un rap (primer curso) o en un rap (segundo curso) que se difundirá en la Web para fomento del sentimiento de competencia personal de los alumnos, lo cual redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

- *Juicio y regulación* escrutar los microrrelatos y los dibujos que forman el álbum ilustrado para juzgar del ejemplo heroico de sus personajes con

la competencia estratégica que permite, a partir de su espejo, reflexionar sobre los juicios propios para regular la acción personal.

8	COMPETENCIA: AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

Tareas integradas	Diagnóstico de grado de la capacidad demostrada (niveles y descriptores)
Foro cinematográfico	1A 1B 2A 2B 3A 3B 4ª 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: reconocer en las acciones de los personajes principales los retos y oportunidades que les ayudan a cumplir sus objetivos y a mantener su motivación (el espíritu romántico de las pasión) hasta el final de la película; aprovechar el foro como oportunidad para relacionarse y cooperar en equipo de forma asertiva y respetuosa.

- *Comprensión*: ponerse en el lugar del otro y captar el tema del héroe como persona que vence el mal con estrategias calculadas, con el vínculo solidario hacia los demás y con la perseverancia en los propios ideales.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: aplicar como modelo inspirador para la propia vida del alumno el valor y la perseverancia reconocidos en las acciones de los personajes principales gracias a su autonomía e iniciativa para formular retos y aprovechar oportunidades que les ayudan a cumplir sus objetivos.

- *Análisis y valoración*: analizar en la novia cadáver y en Víctor la figura del héroe que no se rinde hasta cumplir sus ideales con honestidad y audacia que aprovecha el cambio como oportunidad; frente al análisis de la figura del antihéroe en Lord Barkis que perece por obcecarse en cumplir sus ambiciones con estafas y osadía. Valorar las ideas de los demás con flexibilidad.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Juicio y regulación*: Extraer conclusiones sobre la importancia capital que la autonomía y la iniciativa personal tienen en la consecución de proyectos de innovación donde hay que afrontar problemas y encontrar soluciones.

Foro literario	1A 1B 2A 2B 3A 3B 4ª 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: reconocer en las acciones del personaje principal los retos y oportunidades que le ayudan a cumplir sus objetivos y a mantener su motivación hasta el final, incluso después de muerto; aprovechar el foro como oportunidad para relacionarse y cooperar en equipo de forma asertiva y respetuosa.

- *Comprensión*: aprovechar el foro para valorar las ideas de los demás con flexibilidad y empatía; captar el tema del héroe como persona que vence el mal con el vínculo solidario hacia los demás, la perseverancia en el cumplimiento de la misión y la voz de la verdad.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: aplicar como modelo inspirador para la propia vida del alumno el valor y la perseverancia reconocidos en las acciones del personaje principal gracias a su autonomía e iniciativa para formular retos y aprovechar oportunidades que le ayudan a cumplir sus objetivos.

- *Análisis y valoración*: analizar en el hijo menor del rey la figura del héroe que no se rinde hasta cumplir su propósito con honestidad y audacia para aprovechar cualquier cambio como oportunidad; frente al análisis de la figura del antihéroe en los dos hermanos envidiosos que son desterrados por obcecarse en cumplir sus ambiciones con un asesinato brutal.

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Juicio y regulación*: extraer conclusiones sobre la importancia capital que la autonomía y la iniciativa personal tienen en la consecución de proyectos de innovación donde hay que afrontar problemas y encontrar soluciones.

Foro intertextual

1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: se apoya en las identificaciones de los foros precedentes.

- *Comprensión*: se apoya en el acceso y la comprensión logrados en los foros precedentes.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: enlazar ambas obras por la misma cuestión para obrar un análisis pormenorizado y una valoración comparativa de resultados.

- *Análisis y valoración*: la cuestión de este foro centrada en la temática de esta competencia básica está destinada a analizar y valorar con argumentos propios de dicha competencia cuál de los dos personajes principales es más heroico, el de la película o el del cuento.
Se apoya en los análisis y valoraciones logrados en los foros precedentes.

Creación del karaoke y del rap y su digitalización y difusión en la Web

1A 1B 2A 2B 3A 3B 4A 4B 5A 5B 6A 6B

Acciones cognitivas de reproducción:

- *Acceso e identificación*: ser consciente del reto y la oportunidad que brinda a los alumnos esta tarea para comprometerse con el cumplimiento

de los objetivos y el logro de la tarea emprendida con una sana ambición personal, académica y profesional.

- *Comprensión*: anticipar, inferir y comprender diversos aspectos semánticos de los géneros formales (relato en verso) e informales (cadáver exquisito, karaoke, rap) trabajados con la interacción entre los organizadores previos que suministran sus características y los ejemplos leídos en clase para comprobarlas.

Acciones cognitivas de conexión:

- *Aplicación*: transformar los objetivos en acciones por un proceso de reelaboración de los planteamientos previos con nuevas ideas en busca de soluciones prácticas; aplicar las lecturas a la vida particular de los alumnos (intertexto lector) para cambiar los referentes previos con la imaginación personal de una narración en la que existe un argumento como solución a un problema (invención textual).

- *Análisis y valoración*: trabajar en equipo con los compañeros con espíritu de diálogo y negociación que valora las ideas del otro y expone las propias con asertividad para formular y analizar los elementos narrativos que constituirían tal argumento en un relato en verso con la estructura de cuento maravilloso cuyo protagonista es un héroe que, con ayuda de los demás, se autoevalúa en sus logros y errores y se autorregula en el esfuerzo para cumplir la misión que le ha sido encomendada (disposición textual).

Acciones cognitivas de reflexión:

- *Síntesis y creación*: mostrar flexibilidad y actitud positiva hacia la innovación en la realización de una tarea creativa que consta de varias actividades que combinan los elementos analizados y valorados para redactar en grupos un relato en verso y un cadáver exquisito en verso que sea transmodalización heterodiegética libre de la película *La novia cadáver* y del cuento *La flor de Lililá*; elaborar dibujos ilustrativos de las secuencias más importantes de cada relato en verso (primer curso) y cadáveres exquisitos icónicos para ilustrar los verbales (segundo curso); reunir los trabajos en un karaoke (primer curso) o en un rap (segundo curso) que se difundirá en la Web para fomento del sentimiento de competencia personal de los alumnos.

- *Juicio y regulación*: escrutar los microrrelatos y los dibujos que forman el álbum ilustrado para juzgar del ejemplo heroico de sus personajes con la competencia estratégica que permite, a partir de su espejo, reflexionar sobre los juicios propios para regular la autonomía y la iniciativa personal en la consecución de proyectos de innovación donde hay que afrontar problemas y encontrar soluciones.

3. ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR E INTERTEXTUAL ENTRE CINE Y LITERATURA EN PRIMER CURSO DE BACHILLERATO

ANEXO 3.1. CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO DE PRIMER CURSO DE BACHILLERATO SOBRE EL CINE Y LA LITERATURA COMO RECURSOS EDUCATIVOS

Con este cuestionario queremos conocer tus preferencias sobre el cine y la literatura.
Lee con atención las preguntas formuladas y contesta con sinceridad.
Muchas gracias por tu participación

Curso_____ / Alumno _____Alumna_____ / Edad_____

1) ¿Te gusta ver películas en el Instituto?

NO ¿Por qué?

_____

_____

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

2) Cuando veis una película en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien

No veo películas en clase	Debates	Recreaciones artísticas
Ninguna actividad	Análisis de la obra	(indicar)_____
	Comentarios críticos	Otras (indicar)_____

3) ¿Te gusta leer obras clásicas de la literatura en el Instituto?

NO ¿Por qué?

_____

_____

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

4) Cuando leéis una obra literaria en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien.

No leo textos literarios en clase	Debates	Recreaciones artísticas (indicar)_____
Ninguna actividad	Análisis de la obra	
	Comentarios críticos	Otras (indicar)_____

5) ¿Te gustaría comentar con tus compañeros en qué se parecen una película vista en clase y un texto literario leído en clase que guarden relaciones ocultas?

NO ¿Por qué?

_____

_____

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

6) ¿Te gustan las películas basadas en clásicos de la literatura?

NO ¿Por qué?

_____

_____

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

7) ¿Qué tipo de películas son tus preferidas? ¿Por qué? (Marcar sólo una opción)

	De animación virtual en 3D
	De dibujos animados
	Grabadas en escenarios reales
	Grabadas con imágenes documentales

8) ¿Qué tipo de argumentos te gusta en cine? (Numerar por orden de preferencia)

	De aventuras ficticias
	De sucesos históricos
	De denuncia social

	De conflictos bélicos
	De asunto amoroso
	De asunto humorístico
	De temas de actualidad

9) ¿Qué tipo de argumentos te gusta en literatura? (Numerar por orden de preferencia)

	De aventuras ficticias
	De sucesos históricos
	De denuncia social
	De conflictos bélicos
	De asunto amoroso
	De asunto humorístico
	De temas de actualidad

10) ¿Qué prefieres, el cine o la literatura? ¿Por qué?

_____

_____

11) ¿Piensas que las películas y la literatura te ayudan a conocer mejor el mundo donde vives?

NO ¿Por qué?

_____

_____

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

12) ¿Te gustan las historias donde se resuelven bien los conflictos entre los personajes?

NO ¿Por qué?

SÍ ¿Por qué?

13) ¿Te gusta que en las obras fílmicas y literarias exista un final justo para los personajes?

NO ¿Por qué?

SÍ ¿Por qué?

14) ¿Te gustaría investigar de modo personal los protagonistas, los argumentos y los temas de obras literarias y fílmicas?

NO ¿Por qué?

SÍ ¿Por qué?

15) ¿Te sientes capaz de hacer un trabajo de investigación científica interrelacionando cine y literatura con perspectiva crítica?

NO ¿Por qué?

SÍ ¿Por qué?

ANEXO 3.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS DEL CUESTIONARIO INICIAL PARA EL ALUMNADO DE PRIMER CURSO DE BACHILLERATO SOBRE EL CINE Y LA LITERATURA COMO RECURSOS EDUCATIVOS

Curso

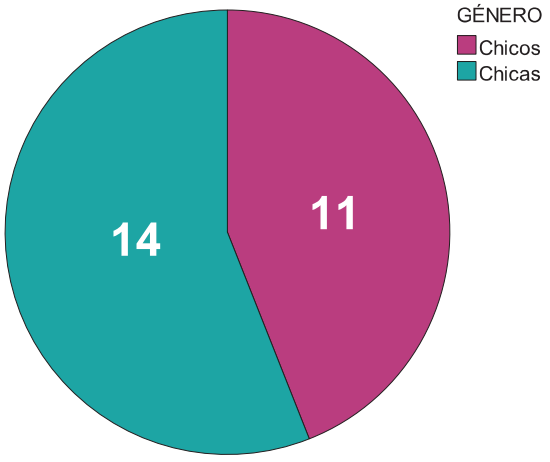
CURSO		
CURSO	RECUENTO	%
1º BACHILLERATO	25	100
TOTAL	25	100

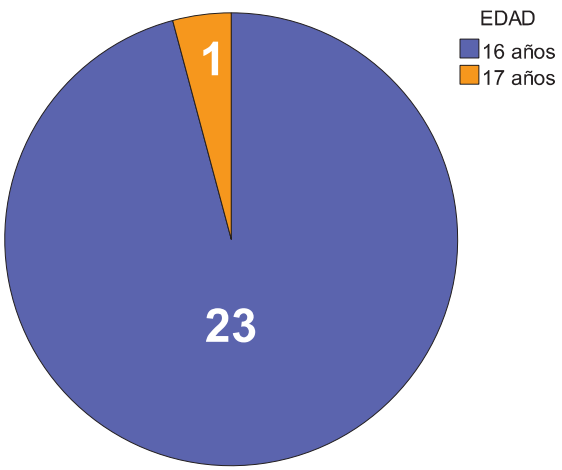
Sexo

CURSO		
SEXO	RECUENTO	%
CHICOS	11	56
CHICAS	14	44
TOTAL	25	100

Edad

EDAD		
EDAD	RECUENTO	%
16 AÑOS	23	92
17 AÑOS	1	4
NC	1	4
TOTAL	25	100





1) ¿Te gusta ver películas en el Instituto?

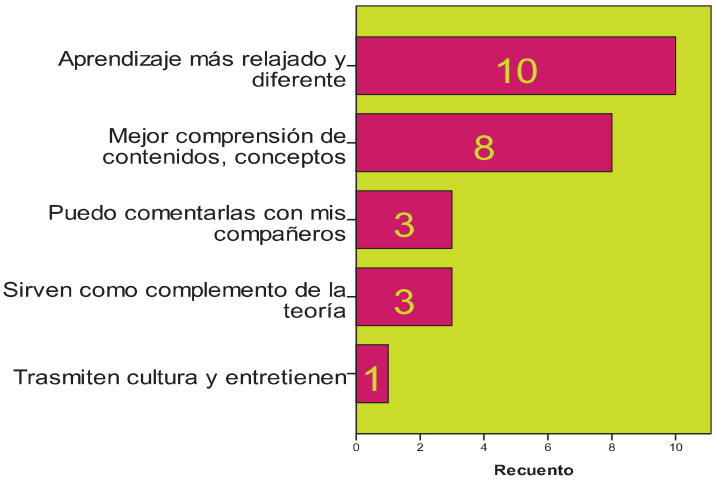
VER PELÍCULAS		
RESPUESTA	RECUENTO	%
SÍ	25	100
NO	0	0
TOTAL	25	100

NO ¿Por qué?

NO VER PELÍCULAS		
RESPUESTA	RECUENTO	%
SÍ	0	0
NO	0	0
TOTAL	0	100

SÍ ¿Por qué?

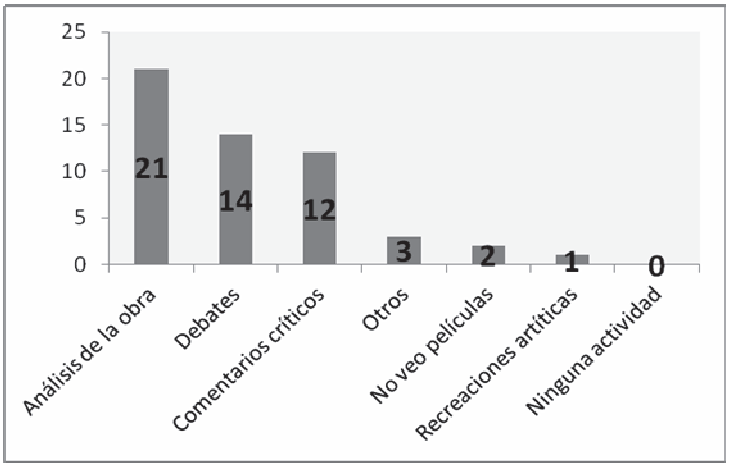
ME GUSTA VER PELÍCULAS PORQUE…		
RESPUESTA	RECUENTO	%
Aprendizaje más relajado y diferente	10	40
Mejor comprensión de contenidos, conceptos	8	32
Sirve como complemento de la teoría	3	12
Puedo comentarlas con mis compañeros	3	12
Trasmiten cultura y entretienen	1	4
TOTAL	25	100

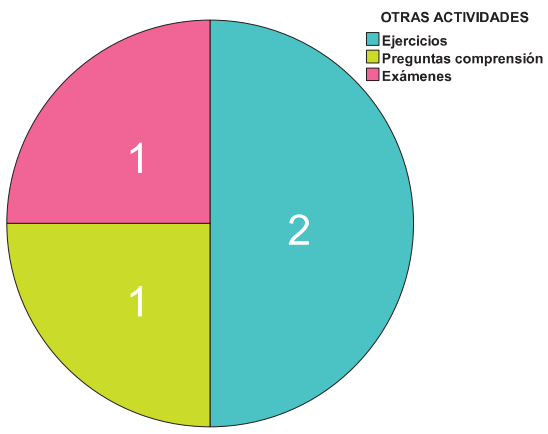


2) Cuando veis una película en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien

No veo películas en clase	**Dibujos**	**Manualidades**
Ninguna actividad	**Canciones**	**Juegos**
Debates	**Ejercicios de números y**	**Otras (indicar)_____**
Obra de teatro	**letras**	

ACTIVIDADES DESPUÉS DE VER UNA PELÍCULA		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Análisis de la obra	**21**	**40**
Debates	**14**	**26**
Comentarios críticos	**12**	**23**
Otros	**3**	**6**
No veo películas	**2**	**3**
Recreaciones artísticas	**1**	**2**
Ninguna actividad	**0**	**0**
TOTAL	**53**	**100**





3) ¿Te gusta leer obras clásicas en el Instituto?

LEER OBRAS CLÁSICAS		
RESPUESTA	RECUENTO	%
SÍ	24	96
NO	1	4
TOTAL	25	100

NO ¿Por qué?

NO ME GUSTA LEER CUENTOS CLÁSICOS PORQUE…		
RESPUESTA	RECUENTO	%
Hay cosas más importantes	1	100
TOTAL	1	100

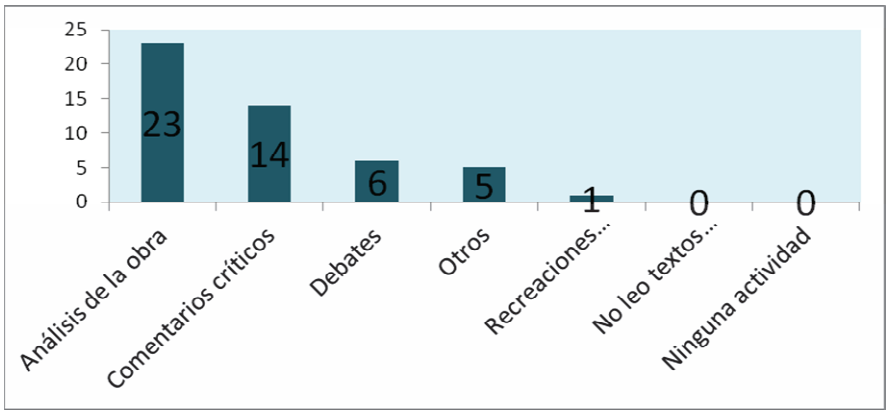
SÍ ¿Por qué?

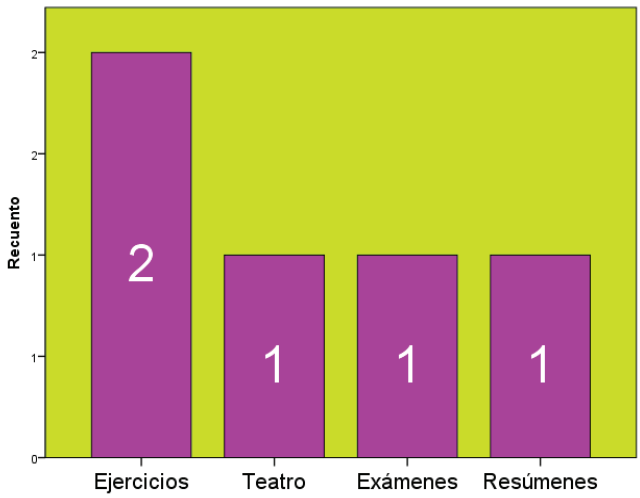
ME GUSTA LEER OBRAS CLÁSICAS PORQUE…		
RESPUESTA	RECUENTO	%
Nos dan la oportunidad de hacerlo y solo no podría leerlos	6	26
Ayuda a comprender la teoría	5	21
Fomenta nuestra cultura	5	21
Son interesantes y divertidas	3	12
Me gusta leer	2	8
Podemos entenderlo mejor	1	4
Fomento de lectura	1	4
Cambio de rutina	1	4
TOTAL	24	100

4) Cuando leéis un cuento en clase ¿Qué actividades hacéis después? Subraya las opciones que necesites para responder bien.

No leo cuentos en clase	**Dibujos**	**Manualidades**
Ninguna actividad	**Canciones**	**Juegos**
Debates	**Ejercicios de números y**	**Otras (indicar)_____**
Obra de teatro	**letras**	

ACTIVIDADES DESPUÉS DE LEER TEXTOS LITERARIOS		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Análisis de la obra	**23**	**49**
Comentarios críticos	**14**	**29**
Debates	**6**	**12**
Otros	**5**	**10**
No leo textos literarios	**0**	**0**
Recreaciones artísticas	**0**	**0**
Ninguna actividad	**0**	**0**
TOTAL	**48**	**100**





5) ¿Te gustaría comentar con tus compañeros en qué se parece la película vista en clase y un texto literario en clase que guarden relaciones ocultas?

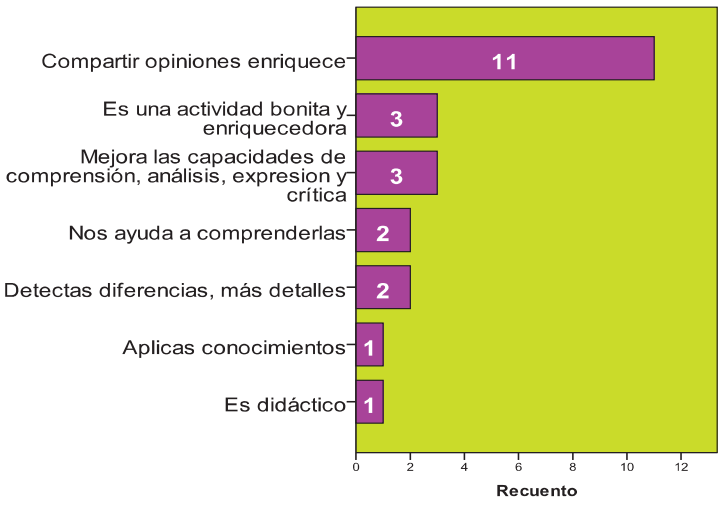
COMENTAR SEMEJANZAS		
RESPUESTA	RECUENTO	%
SÍ	23	92
NO	2	8
TOTAL	25	100

NO ¿Por qué?

NO ME GUSTA COMENTAR RELACIONES PORQUE…		
RESPUESTA	RECUENTO	%
----------	0	0
TOTAL	0	100

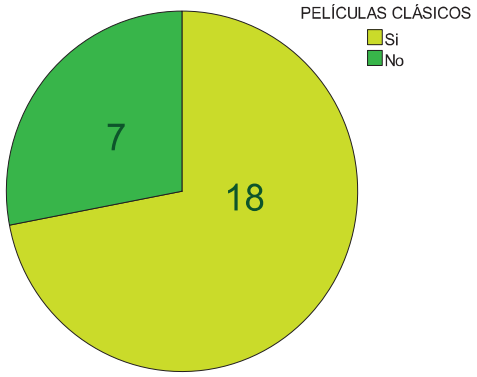
SÍ ¿Por qué?

ME GUSTA COMENTAR RELACIONES PORQUE…		
RESPUESTA	RECUENTO	%
Compartir opiniones enriquece	11	52
Mejora las capacidades de comprensión, análisis, expresión y crítica	3	14
Es una actividad bonita y enriquecedora	3	14
Nos ayuda a comprenderlas	2	10
Detectas diferencias, más detalles	1	5
Es didáctico	1	5
TOTAL	1	100



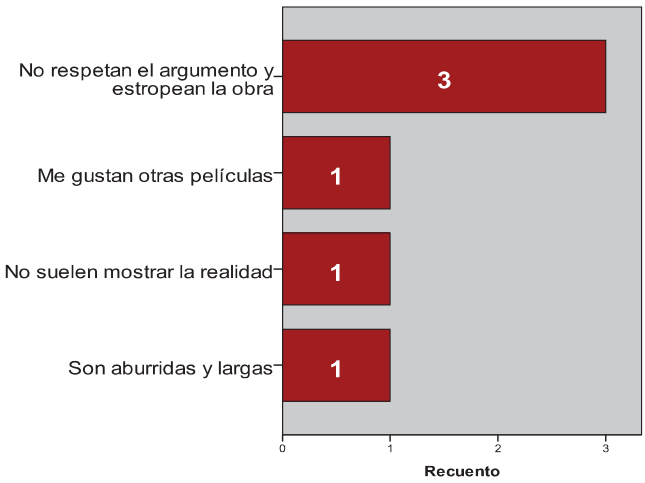
6) ¿Te gustan las películas basadas en clásicos de la literatura?

PELÍCULAS CLÁSICOS		
RESPUESTA	RECUENTO	%
SÍ	18	78
NO	7	22
TOTAL	25	100



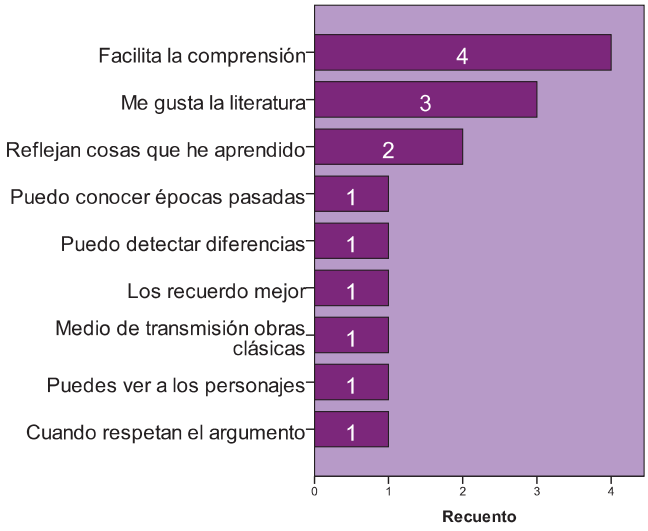
NO ¿Por qué?

NO ME GUSTAN PELÍCULAS CLÁSICOS PORQUE…		
RESPUESTA	RECUENTO	%
No respetan el argumento y estropean la obra	3	50
Me gustan otras películas	1	16
No suelen mostrar la realidad	1	16
Son aburridas y largas	1	16
TOTAL	6	100



SÍ ¿Por qué?

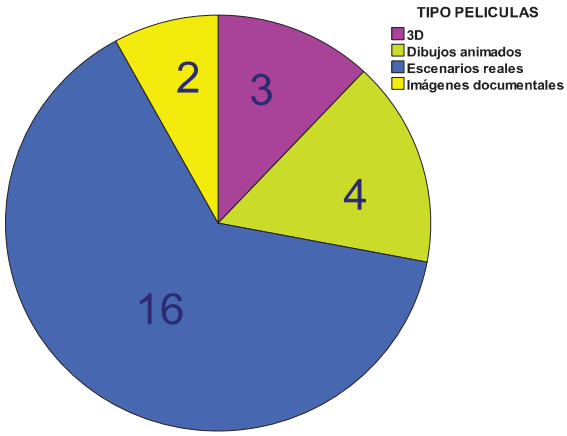
ME GUSTAN PELÍCULAS CLÁSICOS PORQUE…		
RESPUESTA	RECUENTO	%
Facilitan la comprensión	4	26
Me gusta la literatura	3	19
Reflejan cosas que he aprendido	2	13
Puedo conocer épocas pasadas	1	7
Puedo detectar diferencias	1	7
Las recuerdo mejor	1	7
Medio de transmisión de las obras clásicas	1	7
Puedo ver a los personajes	1	7
Cuando respetan el argumento	1	7
TOTAL	6	100



7) ¿Qué tipo de películas son tus preferidas? ¿Por qué? (Marcar sólo una opción)

	De animación virtual en 3D
	De dibujos animados
	Grabadas en escenarios reales
	Grabadas con imágenes documentales

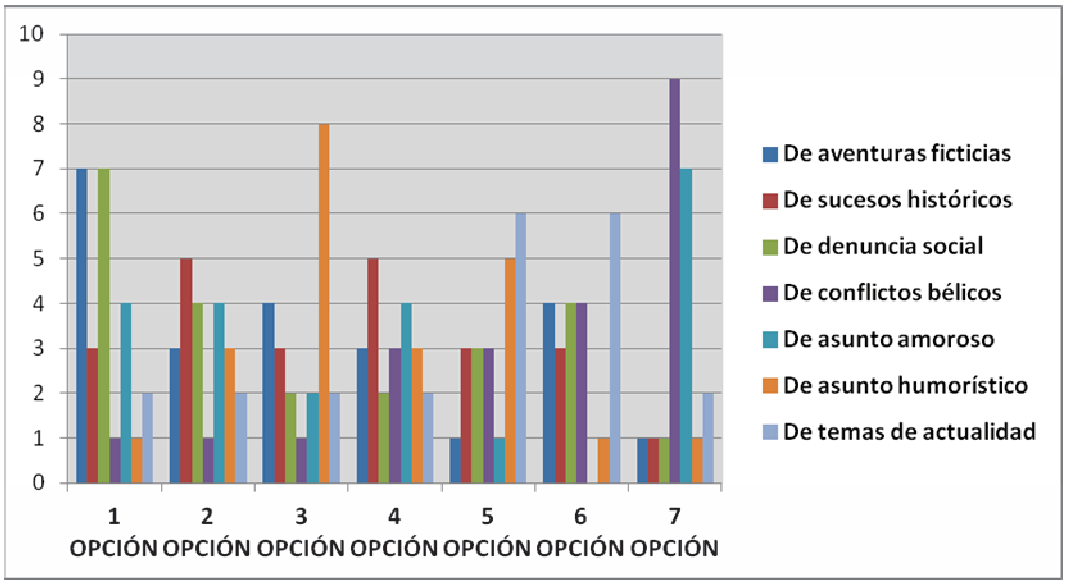
TIPO DE PELÍCULAS PREFERIDAS		
RESPUESTA	RECUENTO	%
Grabadas en escenarios reales	16	64
Dibujos animados	4	16
De animación virtual 3D	3	12
Grabadas con imágenes documentales	2	8
TOTAL	25	100



8) ¿Qué tipo de argumentos te gusta ver en cine? (Numerar por orden de preferencia)

	De aventuras ficticias
	De sucesos históricos
	De denuncia social
	De conflictos bélicos
	De asunto amoroso
	De asunto humorístico
	De temas de actualidad

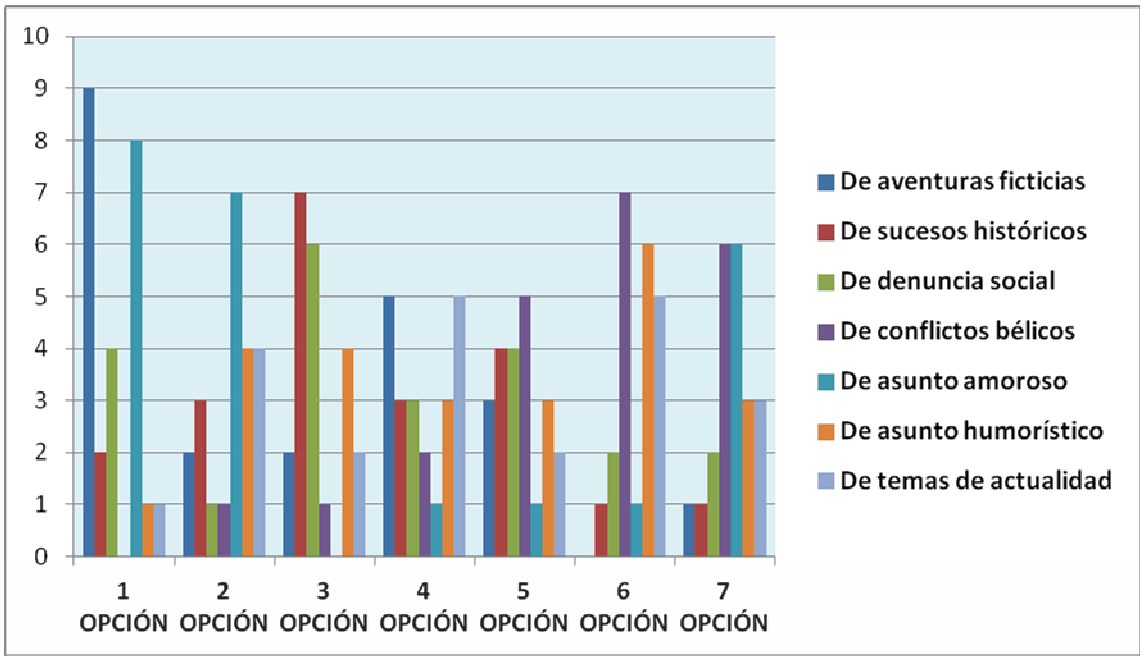
RANKING TIPO ARGUMENTOS CINE	
De aventuras ficticias	1
De sucesos históricos	2
De asunto humorístico	3
De asunto amoroso	4
De temas de actualidad	5
De denuncia social	6
De conflictos bélicos	7



9) ¿Qué tipo de argumentos te gusta en literatura? (Numerar por orden de preferencia)

	De aventuras ficticias
	De sucesos históricos
	De denuncia social
	De conflictos bélicos
	De asunto amoroso
	De asunto humorístico
	De temas de actualidad

RANKING TIPO ARGUMENTOS LITERATURA	
De aventuras ficticias	1
De asunto amoroso	2
De sucesos históricos	3
De temas de actualidad	4
De denuncia social	5
De asunto humorístico	6
De conflictos bélicos	7

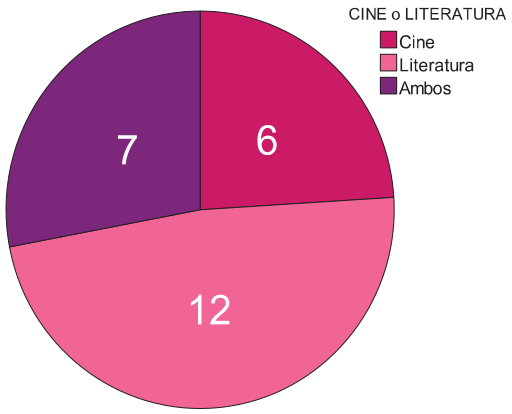


RANKING CINE	
De aventuras ficticias	1
De sucesos históricos	2
De asunto humorístico	3
De asunto amoroso	4
De temas de actualidad	5
De denuncia social	6
De conflictos bélicos	7

RANKING LITERATURA	
De aventuras ficticias	1
De asunto amoroso	2
De sucesos históricos	3
De temas de actualidad	4
De denuncia social	5
De asunto humorístico	6
De conflictos bélicos	7

10) ¿Qué prefieres, el cine o la literatura? ¿Por qué?

CINE O LITERATURA		
RESPUESTA	RECUENTO	%
LITERATURA	12	48
AMBOS	7	28
CINE	6	24
TOTAL	25	100



PREFIERO EL CINE PORQUE…		
RESPUESTA	RECUENTO	%
No me gusta leer	2	33
Me emociono más	2	33
Es más entretenido	2	33
TOTAL	6	100

PREFIERO LA LITERATURA PORQUE…		
RESPUESTA	RECUENTO	%
Relación más íntima con la obra, conecto más con la historia	3	27
Mayor riqueza expresiva y creativa	3	27
Me gusta imaginar	3	27
Refleja sentimientos, es más afectiva	2	19
TOTAL	11	100

PREFIERO AMBOS PORQUE…		
RESPUESTA	RECUENTO	%
Me aportan cosas diferentes	1	100
TOTAL	1	100

11) ¿Piensas que las películas y la literatura te ayudan a conocer mejor el mundo donde vives?

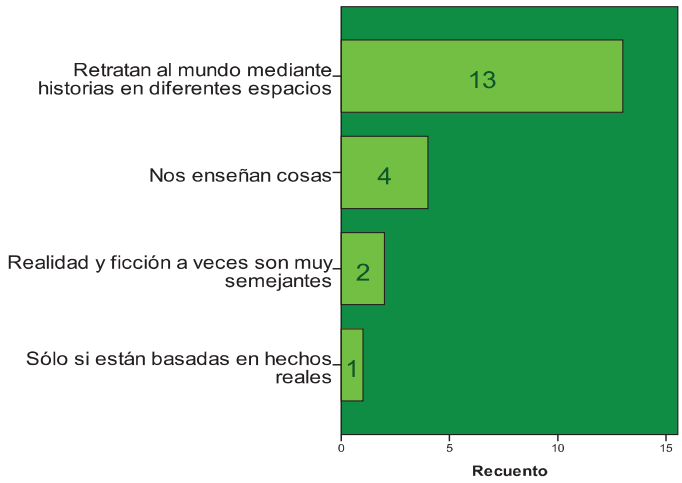
CONOCER MEJOR MUNDO		
RESPUESTA	RECUENTO	%
SÍ	23	92
NO	2	8
TOTAL	25	100

NO ¿Por qué?

NO AYUDAN A CONOCER MEJOR		
RESPUESTA	RECUENTO	%
Subjetividad del autor	1	100
TOTAL	1	100

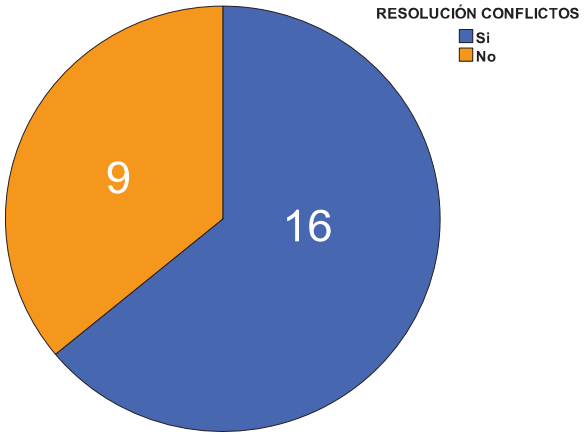
SÍ ¿Por qué?

SÍ AYUDAN A CONOCER MEJOR		
RESPUESTA	RECUENTO	%
Retratan al mundo mediante historias en diferentes espacios	13	
Nos enseñan cosas	4	
Realidad y ficción a veces con muy semejantes	2	
Sólo si están basadas en hechos reales	1	
TOTAL		100



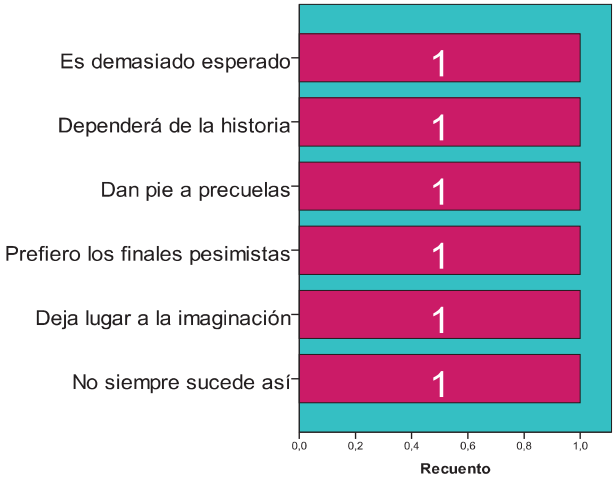
12) ¿Te gustan las historias donde se resuelven bien los conflictos entre los personajes?

CONOCER MEJOR MUNDO		
RESPUESTA	RECUENTO	%
SÍ	16	64
NO	9	36
TOTAL	25	100



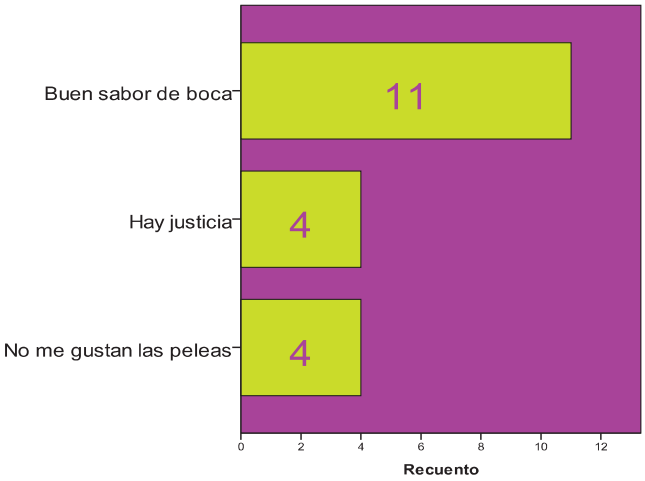
NO ¿Por qué?

NO RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS		
RESPUESTA	RECUENTO	%
Es demasiado esperado	1	16
Dependerá de la historia	1	16
Dan pie a precuelas	1	16
Prefiero los finales pesimistas	1	16
Deja lugar a la imaginación	1	16
No siempre sucede así	1	16
TOTAL	6	100



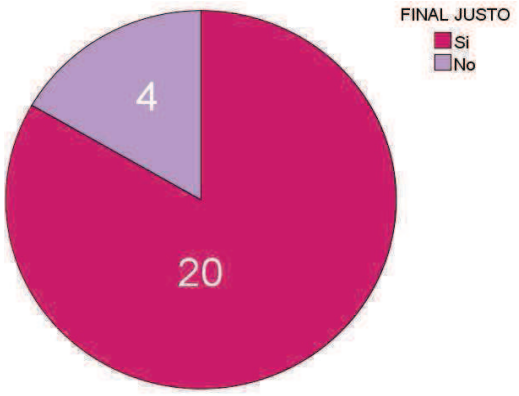
SÍ ¿Por qué?

SÍ RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS		
RESPUESTA	RECUENTO	%
Buen sabor de boca	11	
Hay justicia	4	
No me gustan las peleas	4	
TOTAL	6	100



13) ¿Te gustan que en las obras fílmicas y literarias exista un final justo para los personajes?

FINAL JUSTO		
RESPUESTA	RECUENTO	%
SÍ	20	83
NO	4	7
TOTAL	24	100

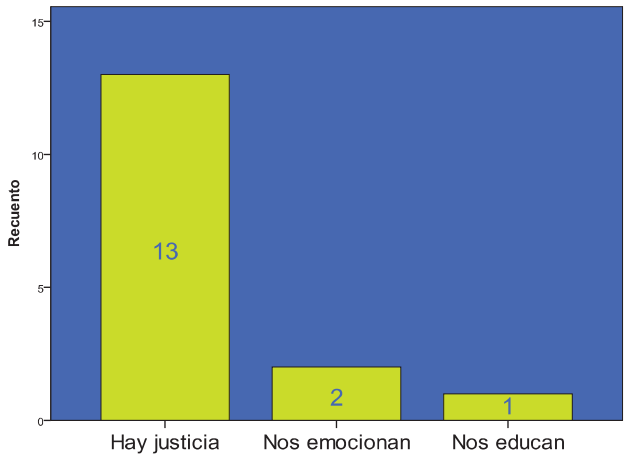


NO ¿Por qué?

NO ME GUSTA FINAL JUSTO		
RESPUESTA	RECUENTO	%
Me gusta que sean imprevisibles	2	50
El mundo no es justo y deberían reflejarlo	2	50
TOTAL	4	100

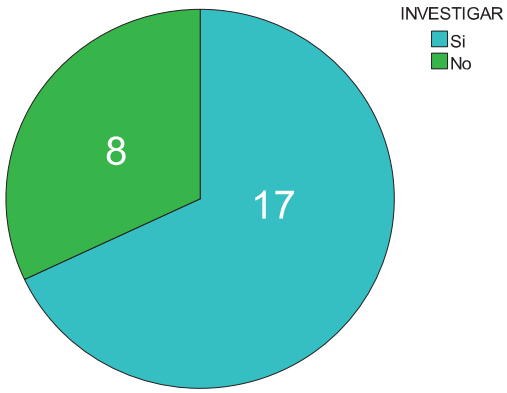
SÍ ¿Por qué?

ME GUSTA FINAL JUSTO		
RESPUESTA	RECUENTO	%
Hay justicia	13	81
Nos emocionan	2	12
Nos educan	1	7
TOTAL	16	100



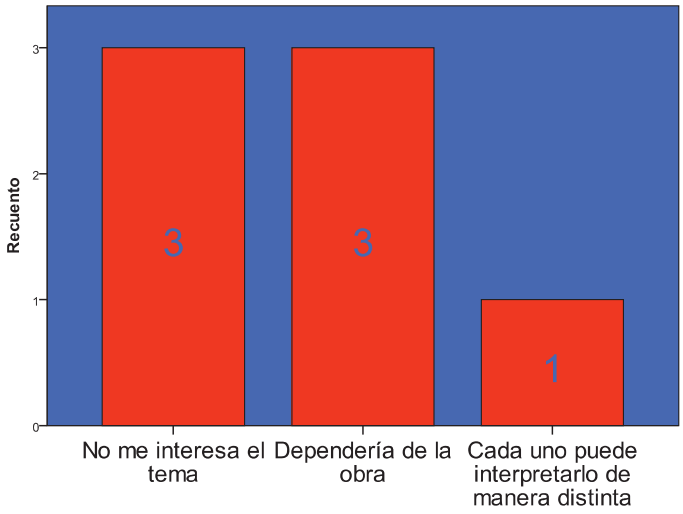
14) ¿Te gustaría investigar de modo personal los protagonistas, los argumentos y los temas de obras literarias y fílmicas?

INVESTIGAR OBRAS		
RESPUESTA	RECUENTO	%
SÍ	17	68
NO	8	32
TOTAL	25	100



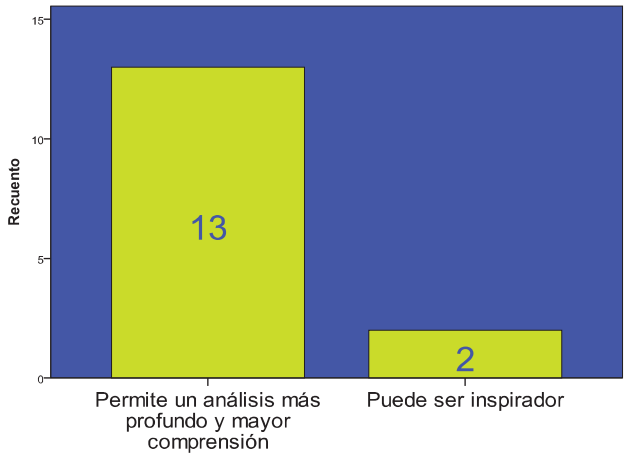
NO ¿Por qué?

NO INVESTIGAR		
RESPUESTA	RECUENTO	%
No me interesa el tema	3	42
Dependería de la obra	3	42
Cada uno puede interpretarlo de manera distinta	1	16
TOTAL	7	100



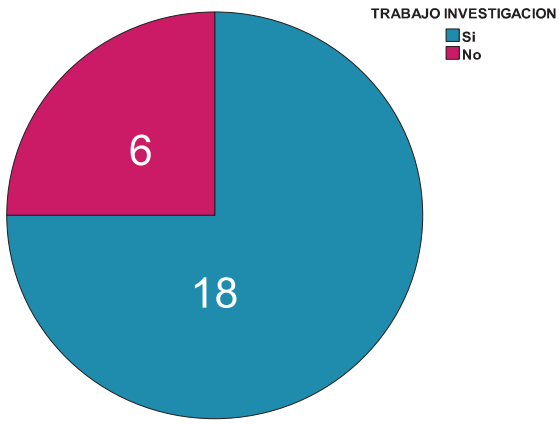
SÍ ¿Por qué?

SÍ INVESTIGAR		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Permite un análisis más profundo y mayor comprensión	13	86
Puede ser inspirador	2	14
TOTAL	15	100



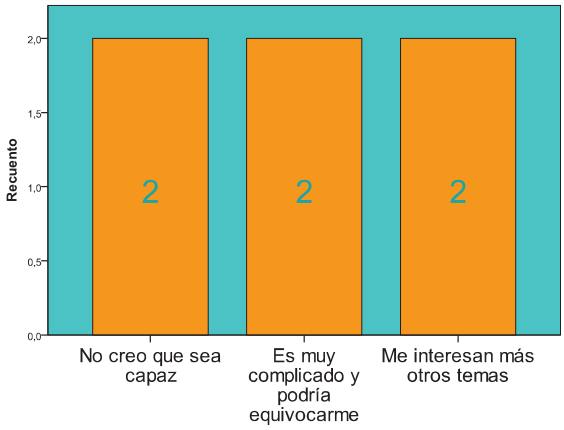
15) ¿Te sientes capaz de hacer un trabajo de investigación científica interrelacionando cine y literatura con perspectiva crítica?

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
SÍ	18	75
NO	6	25
TOTAL	24	100



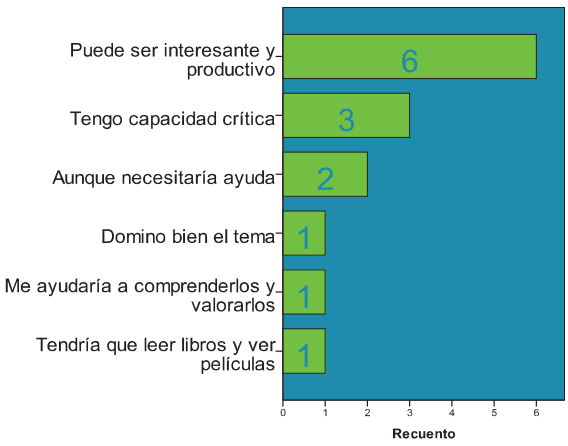
NO ¿Por qué?

SÍ TRABAJO INVESTIGACIÓN		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
No creo que sea capaz	2	33
Es muy complicado y podría equivocarme	2	33
Me interesan más otros temas	2	33
TOTAL	6	100



SÍ ¿Por qué?

TRABAJO INVESTIGACIÓN		
RESPUESTA	**RECUENTO**	**%**
Puede ser interesante y productivo	6	43
Tengo capacidad crítica	3	22
Aunque necesitaría ayuda	2	14
Dominio bien el tema	1	7
Me ayudaría a comprenderlos y valorarlos	1	7
Tendría que ver leer libros y ver películas	1	7
TOTAL	14	100



ANEXO 3.3. CUESTIONARIO FINAL PARA EL ALUMNADO DE PRIMER CURSO DE BACHILLERATO: AUTOEVALUACIÓN

NOMBRE_____APELLIDOS_____

Marca con una cruz una de las tres opciones para estas 40 preguntas:

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación del proyecto)	Mucho	Poco	Nada
1. Las reuniones que he mantenido con el coordinador del proyecto, el tutor del trabajo de investigación y con mis compañeros de proyecto me han ayudado a realizar bien mi cometido participando respetuosamente y dando a conocer allí mis dudas, hallazgos, opiniones, gustos y experiencias.			
2. He analizado y comparado textos con sentido crítico			
3. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura			
4. He utilizado operaciones matemáticas básicas (contar elementos).			
5. He utilizado operaciones matemáticas básicas para resolver problemas.			
6. He usado enumeraciones ordenadas para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.			
7. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.			
8. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.			
9. He identificado problemas sociales y medioambientales.			
10. He reflexionado sobre el consumo racional para la salud.			
11. He buscado, obtenido, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.			

12. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).			
13. He utilizado la tecnología como instrumento de trabajo intelectual.			
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).			
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.			
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.			
17. He generado producciones creativas y responsables.			
18. He seleccionado y valorado la información que aportan las innovaciones tecnológicas.			
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.			
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.			
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).			
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.			
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.			
24. Me he expresado con diversos lenguajes (icónico, verbal, gestual).			
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.			
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.			
27. He disfrutado del patrimonio cultural			
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES			
29. He sentido motivación por el aprendizaje.			
30. Me he concentrado para resolver paso a paso el trabajo de			

investigación.			
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso del trabajo de investigación.			
32. He aceptado los propios errores para superarme.			
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.			
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.			
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.			
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.			
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.			
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación y la investigación.			
39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.			
40. Me siento responsable de mi obra.			

RAZONA TU RESPUESTA:

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	

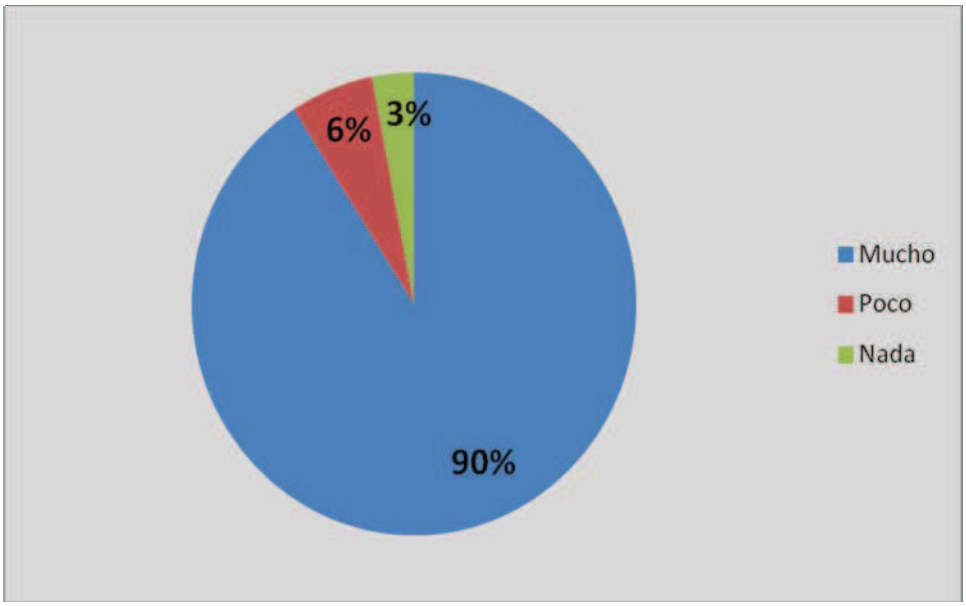
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	

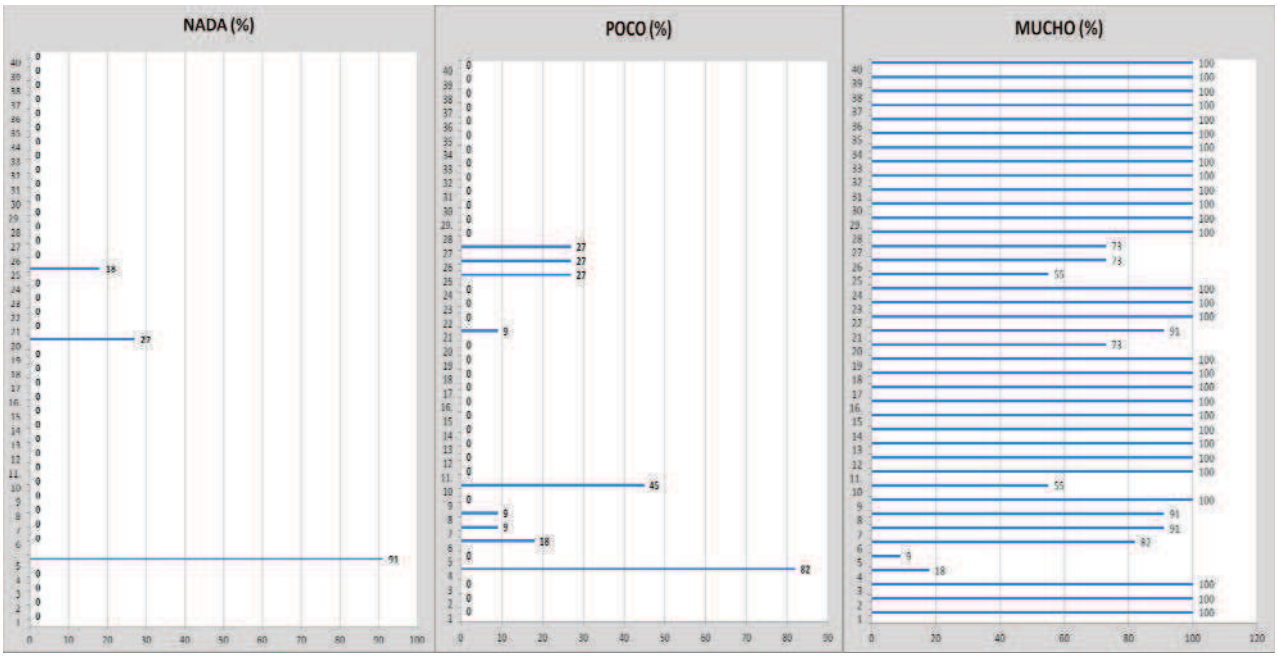
ANEXO 3.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS DEL CUESTIONARIO FINAL PARA EL ALUMNADO DE PRIMER CURSO DE BACHILLERATO: AUTOEVALUACIÓN

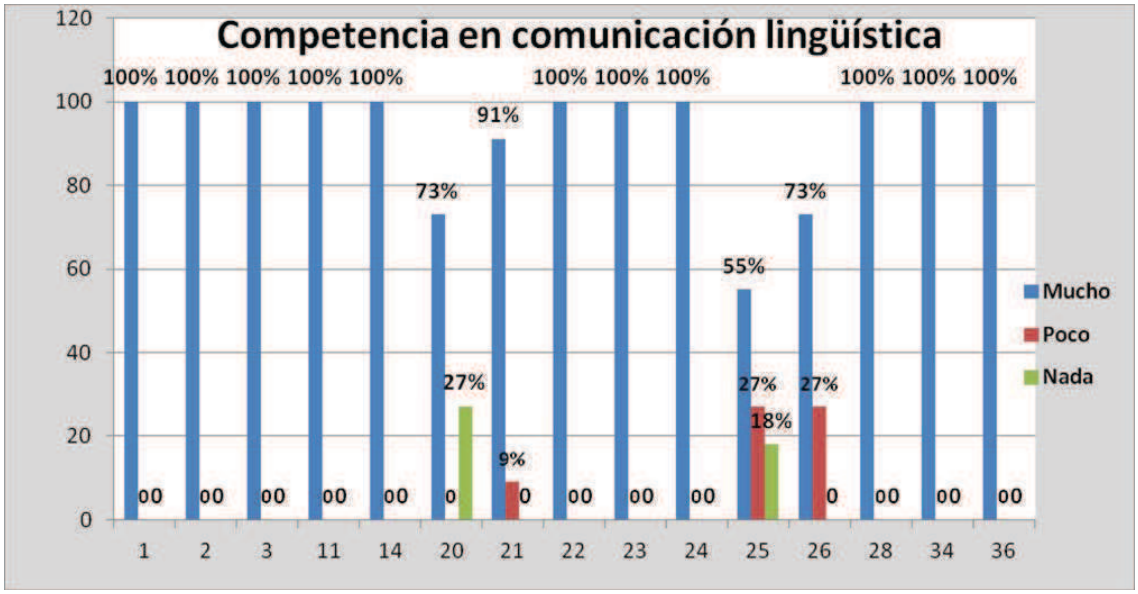
Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación del proyecto)	Mucho	Poco	Nada
1. Las reuniones que he mantenido con el coordinador del proyecto, con el tutor del trabajo de investigación y con mis compañeros de proyecto me han ayudado a realizar bien mi cometido participando respetuosamente y dando a conocer allí mis dudas, hallazgos, opiniones, gustos y experiencias.	100%	0%	0%
2. He analizado y comparado textos con sentido crítico	100%	0%	0%
3. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura	100%	0%	0%
4. He utilizado operaciones matemáticas básicas (contar elementos).	18%	82%	0%
5. He utilizado operaciones matemáticas básicas para resolver problemas.	9%	0%	91%
6. He usado enumeraciones ordenadas para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.	82%	18%	0%
7. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.	91%	9%	0%
8. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.	91%	9%	0%
9. He identificado problemas sociales y medioambientales.	100%	0%	0%
10. He reflexionado sobre el consumo racional para la salud.	55%	45%	0%

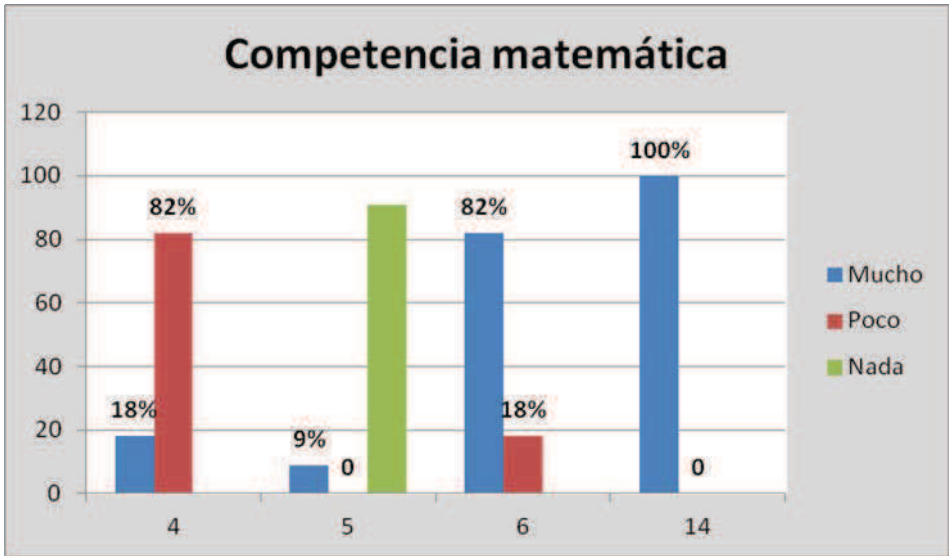
11. He buscado, obtenido, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.	100%	0%	0%
12. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).	100%	0%	0%
13. He utilizado la tecnología como instrumento de trabajo intelectual.	100%	0%	0%
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).	100%	0%	0%
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.	100%	0%	0%
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.	100%	0%	0%
17. He generado producciones creativas y responsables.	100%	0%	0%
18. He seleccionado y valorado la información que aportan las innovaciones tecnológicas.	100%	0%	0%
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.	100%	0%	0%
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.	73%	0%	27%
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).	91%	9%	0%
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.	100%	0%	0%
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	100%	0%	0%
24. Me he expresado con diversos lenguajes (icónico, verbal, gestual).	100%	0%	0%
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.	55%	27%	18%

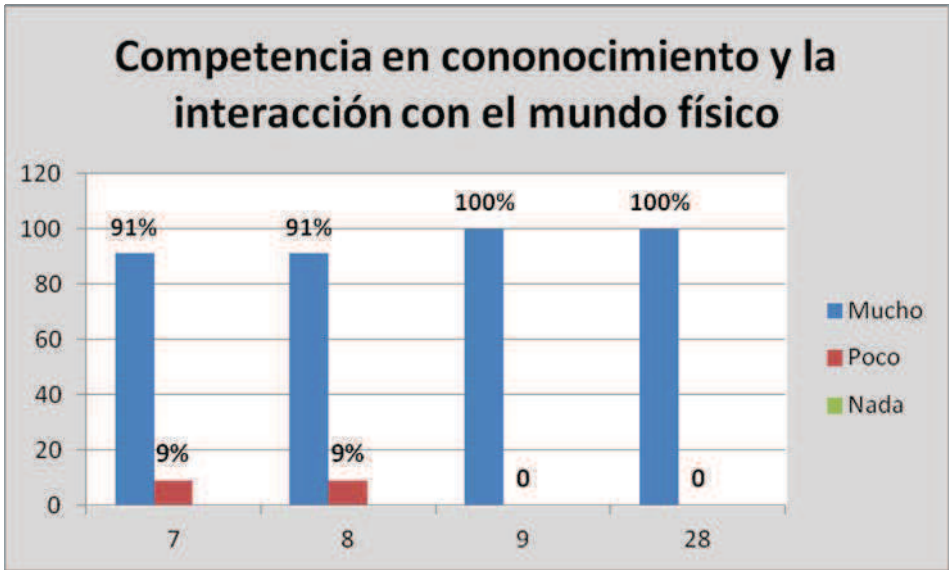
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.	73%	27%	0%
27. He disfrutado del patrimonio cultural	73%	27%	0%
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES	100%	0%	0%
29. He sentido motivación por el aprendizaje.	100%	0%	0%
30. Me he concentrado para resolver paso a paso el trabajo de investigación.	100%	0%	0%
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso del trabajo de investigación.	100%	0%	0%
32. He aceptado los propios errores para superarme.	100%	0%	0%
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.	100%	0%	0%
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.	100%	0%	0%
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.	100%	0%	0%
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	100%	0%	0%
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.	100%	0%	0%
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación y la investigación.	100%	0%	0%
39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.	100%	0%	0%
40. Me siento responsable de mi obra.	100%	0%	0%

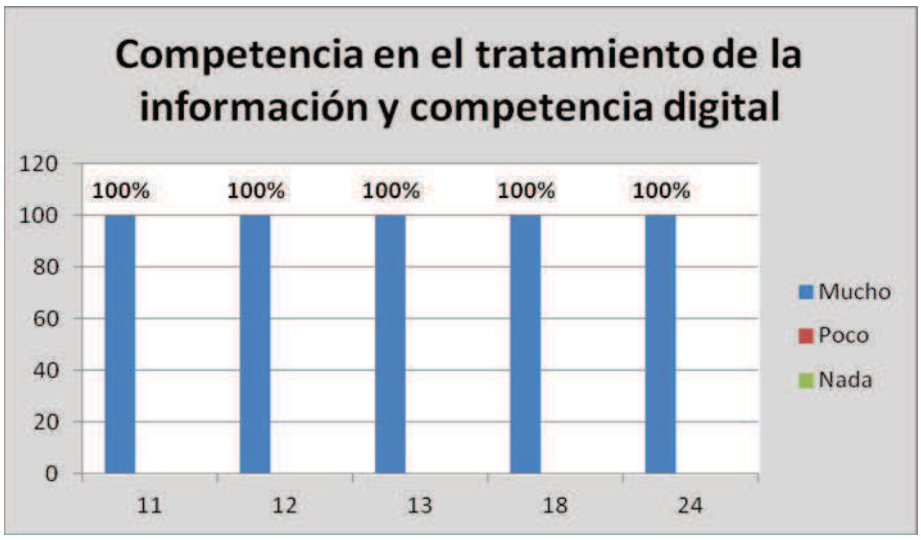

6%
3%
90%
Mucho
Poco
Nada

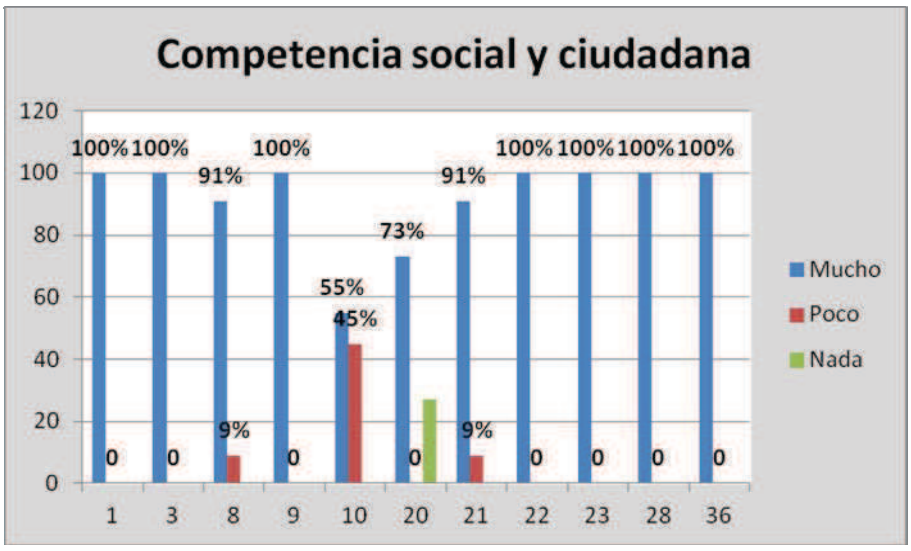

NADA (%)
POCO (%)
MUCHO (%)

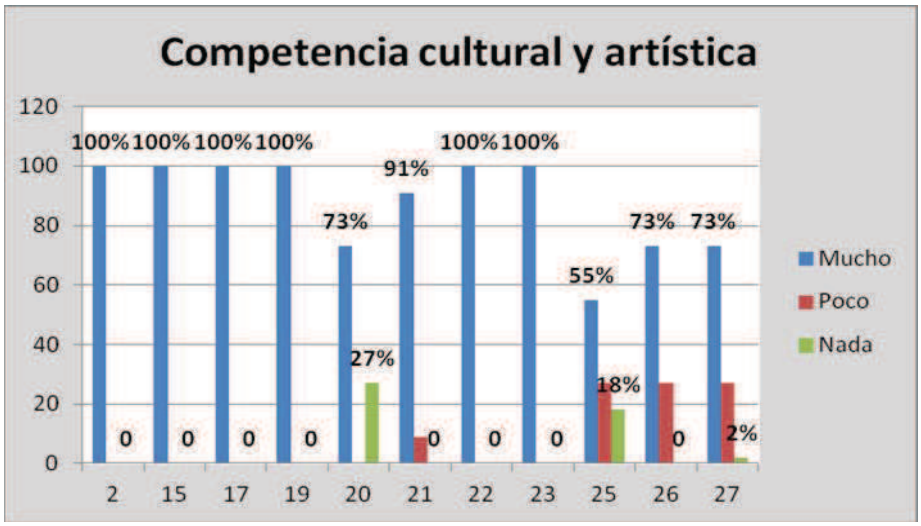

Competencia en comunicación lingüística
120
100
80
60
40
20
0
100% 100% 100% 100% 100% 73% 91% 100% 100% 100% 55% 73% 100% 100% 100%
27% 9% 27% 18% 27%
00 00 00 00 00 0 0 00 00 00 00 0 00 00 00
1 2 3 11 14 20 21 22 23 24 25 26 28 34 36
Mucho
Poco
Nada

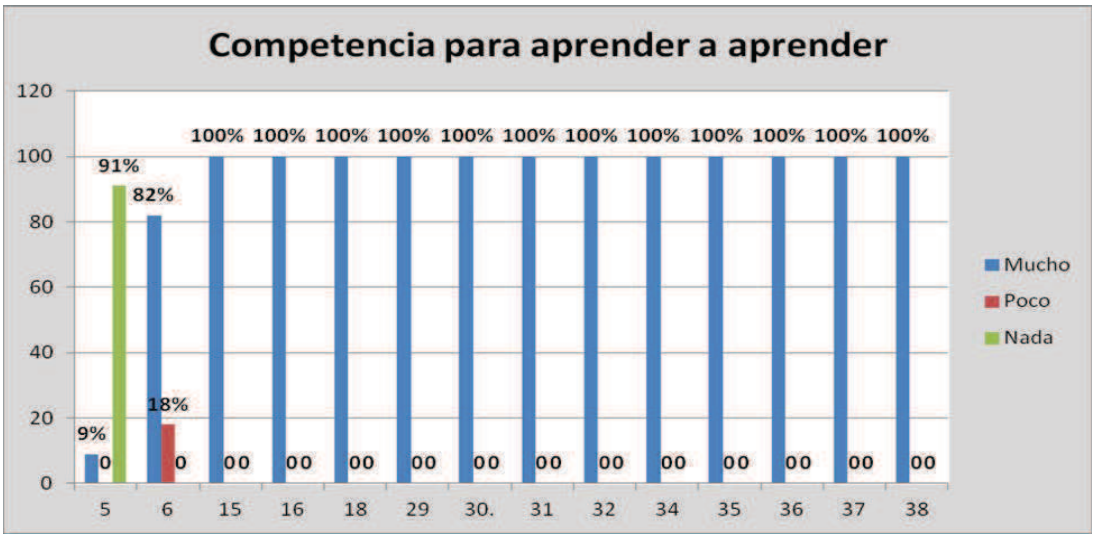

Competencia matemática
120
100
80
60
40
20
0
18% 82% 9% 0 82% 18% 100% 0
4 5 6 14
Mucho
Poco
Nada

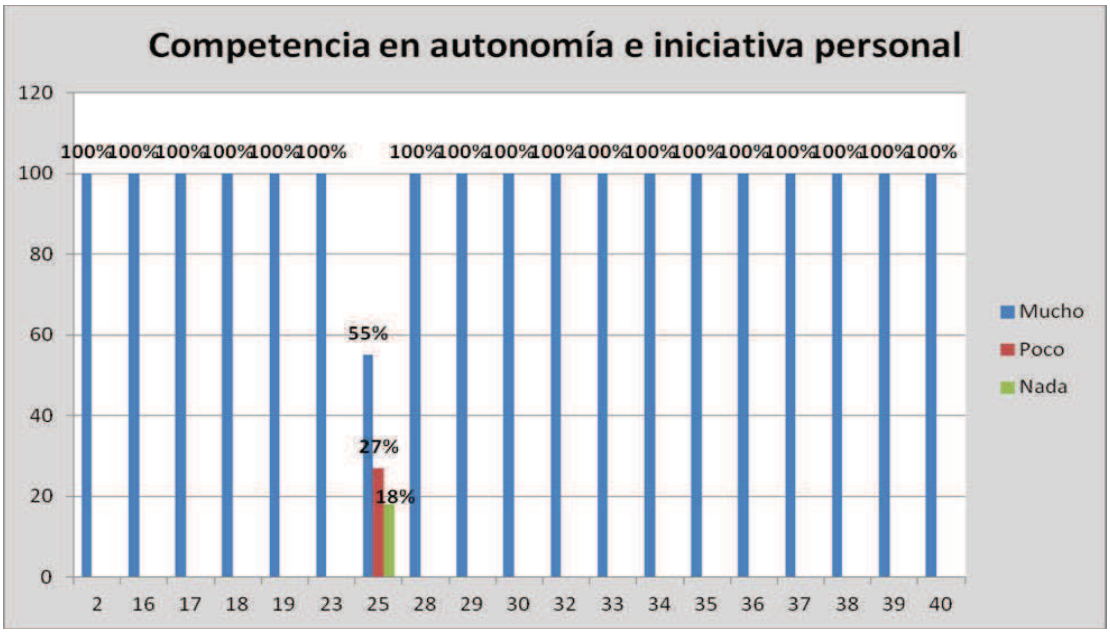

Competencia en cononocimiento y la interacción con el mundo físico
120
100
80
60
40
20
0
91% 9% 91% 9% 100% 0 100% 0
7 8 9 28
Mucho
Poco
Nada

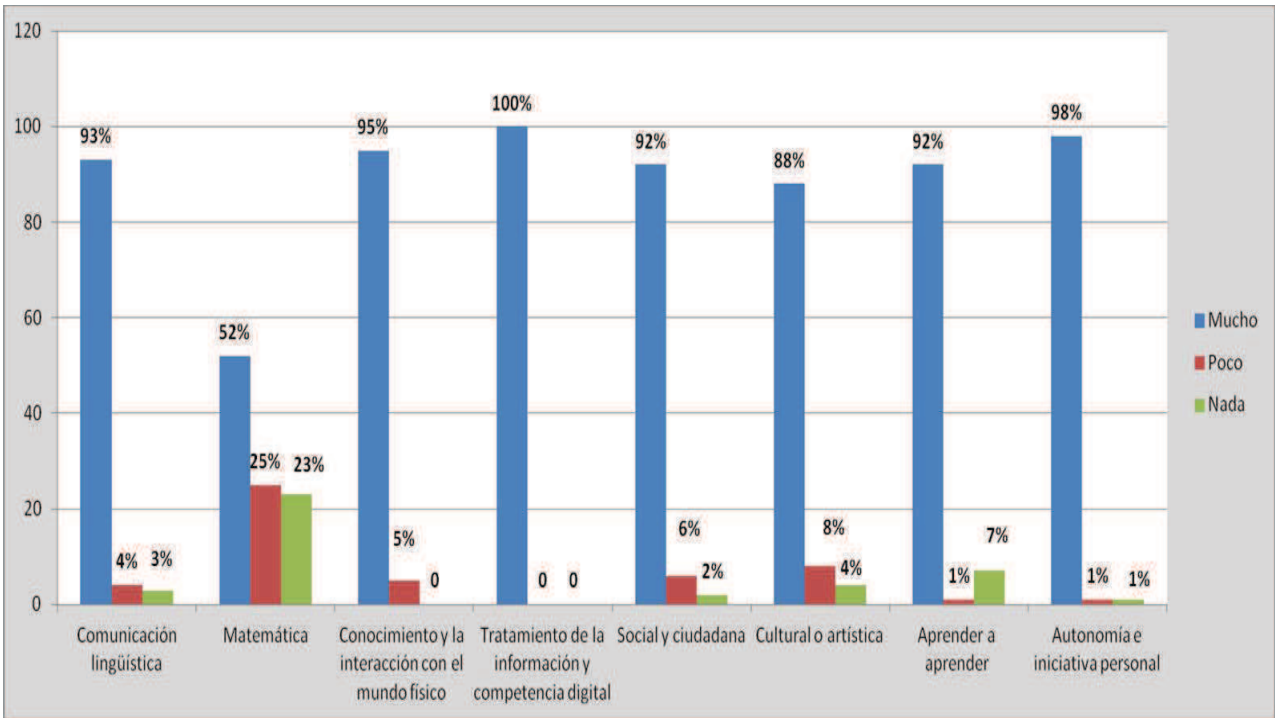

Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital
120
100
80
60
40
20
0
100%
100%
100%
100%
100%
11
12
13
18
24
Mucho
Poco
Nada


Competencia social y ciudadana
120
100
80
60
40
20
0
100% 100%
91%
100%
55%
45%
73%
91%
100% 100% 100% 100%
9%
9%
0
1
3
8
9
10
20
21
22
23
28
36
Mucho
Poco
Nada


Competencia cultural y artística
120
100
80
60
40
20
0
100% 100% 100% 100%
73%
91%
100% 100%
55%
73% 73%
27%
18%
2%
0
2
15
17
19
20
21
22
23
25
26
27
Mucho
Poco
Nada


Competencia para aprender a aprender
120
100
80
60
40
20
0
91%
82%
18%
9%
100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100%
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
5 6 15 16 18 29 30. 31 32 34 35 36 37 38
Mucho
Poco
Nada


Competencia en autonomía e iniciativa personal
120
100
80
60
40
20
0
100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100% 100%
55%
27%
18%
2 16 17 18 19 23 25 28 29 30 32 33 34 35 36 37 38 39 40
Mucho
Poco
Nada


120
100
80
60
40
20
0
93% 4% 3%
52% 25% 23%
95% 5% 0
100% 0 0
92% 6% 2%
88% 8% 4%
92% 1% 7%
98% 1% 1%
Comunicación lingüística
Matemática
Conocimiento y la interacción con el mundo físico
Tratamiento de la información y competencia digital
Social y ciudadana
Cultural o artística
Aprender a aprender
Autonomía e iniciativa personal
Mucho
Poco
Nada

RESPUESTAS CUALITATIVAS AL CUESTIONARIO FINAL PARA EL ALUMNADO DE PRIMER CURSO DE BACHILLERATO: AUTOEVALUACIÓN

Soy consciente de lo que he aprendido

(Autoevaluación del proyecto)

1. Las reuniones que he mantenido con el coordinador del proyecto, con el tutor del trabajo de investigación y con mis compañeros de proyecto me han ayudado a realizar bien mi cometido participando respetuosamente y dando a conocer allí mis dudas, hallazgos, opiniones, gustos y experiencias.

- En efecto, las dudas, las decisiones y los hallazgos que acontecieron durante el proceso de mi investigación fueron atendidas presencialmente por el profesorado responsable de la coordinación del proyecto general donde se insertaba este trabajo así como de su tutorización específica. También las reuniones con mis compañeros me fueron útiles para su regulación eficaz.
- Mi tutor me ha ayudado mucho y la coordinadora general también nos ayudó a conjuntar todas las obras del equipo. He puesto mi grano de arena en el proyecto de todos los compañeros.
- Las reuniones con los organizadores del Bachillerato de Investigación implicados en la realización de proyectos y, en especial, con la coordinadora del proyecto "Cinta de luz" al que pertenezco y las reuniones con el profesor de la especialidad de Filosofía que me ha tutorizado me han servido para ponerme al día en todo lo tocante a la organización del trabajo que he ido realizando. También mantener reuniones con mis compañeros me ha servido para aclarar dudas menores.
- Dialogar nos ha servido mucho a todos, y en especial que la coordinadora del proyecto se reuniera con nosotros para asesorarnos y darnos la visión completa del trabajo. También han sido muy útiles los consejos de mi tutor para que mi trabajo llegara a buen puerto. Con mis compañeros he tratado más cuando ya habíamos acabado el trabajo individual y teníamos que preparar la exposición con PowerPoint.
- He encontrado apoyos muy valiosos en la coordinadora del proyecto para guiar la visión de conjunto de mi trabajo. Yo fui quien le propuso a ella la idea de mi investigación titulada "Redes sociales ¿comunicación o manipulación?" y la aceptó gustosamente. Mi tutor, profesor de Economía, me orientó en su estructuración y bibliografía de interés. Y con mis compañeros he mantenido conversaciones para reajustarnos todos al objetivo central del

proyecto donde cine y ciencia ayudan para comprender la vida actual.

- Las reuniones que he mantenido con el coordinador del proyecto, con el tutor del trabajo de investigación y con mis compañeros de proyecto me han ayudado a realizar bien mi cometido participando respetuosamente y dando a conocer allí mis dudas, hallazgos, opiniones, gustos y experiencias.

- La tutora de mi trabajo de investigación era mi profesora de Latín. Las reuniones con ella me orientaron mi tarea desde el principio. También las reuniones con la coordinadora sobre el sentido global del trabajo, los objetivos y por supuesto nuestro cometido final.

- Por consenso de mis compañeros (los once componentes del equipo del proyecto de investigación "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida") fui elegida coordinadora principal del proyecto en el que se integra mi trabajo de investigación. Debo a María González toda su dedicación, cuidado y creatividad para habernos coordinado profesionalmente en este proyecto que fue idea suya. También agradezco la atención tutorial proveniente de la especialidad de Biología pues en las reuniones que tuvimos recibí orientación muy valiosa para esclarecer mi ruta de investigación. El trabajo me ha gustado mucho porque ha sido un aprendizaje auténtico, ya que han entrado en juego mis gustos, mis dudas y mis descubrimientos en conjunción con la sabiduría de mis profesores y los problemas que en el equipo hemos ido superando con diálogo e iniciativa.

- Julia y yo realizamos juntos el mismo trabajo dirigido por nuestro tutor Jesús Lozano, de quien recibimos muy buenos consejos para realizarlo a medias. También mantuvimos buena relación con los compañeros para resolver los problemas que salieron al paso, y la coordinadora del proyecto "cinta de luz" nos informó de todo lo necesario sobre su desarrollo y sistema de evaluación.

- En efecto, todas las reuniones de coordinación de tutoría me han ayudado mucho a poder llevar por buen camino mi investigación. También valoro muy positivamente el haberme coordinado con mis compañeros del proyecto "Cinta de luz" para que su exposición y defensa estuviera cuidada en todos sus aspectos teóricos y prácticos.

- He tenido la suerte de que la coordinadora del proyecto y la tutora de mi trabajo eran la misma persona, así que fui muy bien atendido por ella a la hora de resolverme dudas, de estimar mis hallazgos y de dejar que trabajara según mis gustos en relación con el tema que he investigado (Lope de Vega, monstruo de la naturaleza).

Además, con mis compañeros he trabajado mucho, porque me asignaron la función de subcoordinador del proyecto, dado que yo mantenía contacto laboral con la coordinadora del proyecto y además me llevo bien con mis compañeros.

2. He analizado y comparado textos con sentido crítico

- Mi trabajo de investigación "Chernobyl y Fukushima, centrales al descubierto" pretendía

analizar ambos accidentes nucleares y la manipulación informativa que de ello hicieron los medios de comunicación de masas. Luego el desarrollo del sentido crítico era indispensable para conseguir este objetivo central.

- Me he documentado sobre el tema de la guerra de Troya.
- Debido a la naturaleza de mi trabajo (analizar las falacias de la publicidad) era sustancial tener una actitud crítica hacia la falta de crítica que suele tener la sociedad cuando recibe anuncios publicitarios.
- La temática del proyecto y de mi trabajo de investigación requiere actitud crítica.
- He comparado distintas biográficas sobre el matrimonio Curie, unas en versión impresa y otras en versión cinematográfica.
- Claro que sí. Precisamente mi trabajo consistía en contrastar la información que aportaba distintas fuentes escritas sobre la figura de Julio César con sentido analítico y crítico, extrayendo mis propias conclusiones.
- El tema de mi trabajo abarcaba un espectro de estudio amplísimo pues su título es "La belleza y su manipulación". No obstante, la belleza era tomada aquí desde el patrón psicológico que tiene Occidente del cuerpo bello femenino. Así que su manipulación en nuestro siglo proviene del canon que imponen los medios de comunicación. Este es el tema central de mi trabajo y los textos que he buscado para comparar sus efectos con sentido crítico provenían de tales fuentes, con especial atención a los efectos que ello causa en el estudio científico de la Biología.
- El tema del conflicto palestino-israelí solo puede ser tratado con sentido crítico. No cabe la indiferencia, por lo menos en mi caso.
- He trabajado con textos se William Shakespeare y de estudiosos de su obra que dan versiones controvertidas sobre su interpretación. Por ello he tenido que desarrollar mi sentido crítico para sacar certezas de su comparación.
- Me tenido que estudiar la obra de Lope de Vega, tanto lo que él escribió como lo que se ha escrito sobre él, y extraer mis propias ideas. Esta ha sido la base de mi trabajo investigador.

3. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura

- Además de ser consciente de que tenía que llevar a cabo mi parte del trabajo, yo he contribuido a coordinar los trabajos integrados en el proyecto conjunto y además, movido por mi afición hacia el dibujo manga, he sido autor de la portada del mismo. Todo ello se ha realizado por vía de procedimientos escritos.
- Nos hemos enviado correos electrónicos y también por medio de las entregas de los borradores del trabajo.
- El grupo nos comunicábamos mucho por correos electrónicos y redes sociales.
- Estaba en contacto permanente con mis compañeros de trabajo a través de correos

electrónicos para saber cómo lo estaban haciendo y qué ritmo llevaban.

- Desde el primer día los compañeros que formábamos el grupo de trabajo nos pasamos las direcciones de correo y nos hemos comunicado constantemente para resolver dudas y organizarnos.
- Debido a mi labor como coordinadora de este trabajo, he estado en contacto permanente con mis compañeros a través de correos para hacer un seguimiento y un apoyo en equipo de las necesidades que nos fueran surgiendo.
- Sobre todo con mi compañera de trabajo.
- Sí. Se trata de un trabajo escrito y de carácter grupal por estar vinculado a un proyecto mayor.
- Debido a que era subcoordinador de este trabajo, creo que soy una de las personas que más contacto ha mantenido con sus compañeros por escrito, especialmente a través de correos electrónicos donde nos enviábamos materiales y comentábamos dudas.

4. He utilizado operaciones matemáticas básicas (contar elementos).

- He utilizado poco estas herramientas, si bien contar elementos sí ha sido una de las acciones de mi actividad intelectual al respecto.
- Si se trata de contar elementos, ese ejercicio sí lo he hecho para ordenar mi trabajo.
- Conté elementos para preparar las cuestiones de una encuesta y para hacer el recuento de sus resultados.
- Al manejar la historia de dos científicos expertos en radioactividad, creo que me he aproximado más que mis compañeros a los asuntos matemáticos fundamentales.
- Sí he contado elementos.
- He contado elementos para ordenar mis materiales de trabajo y facilitar su exposición.
- Mi trabajo era poco matemático, pero es verdad que procedimientos sencillos como contar elementos sí los he realizado. Por ejemplo, a la hora de elaborar el índice de mi trabajo.

5. He utilizado operaciones matemáticas básicas para resolver problemas.

- Sumar, restar o dividir, también pensar con la lógica de causa-efecto, han sido operaciones básicas que he trabajado un poco en mi investigación.
- Diseñé una encuesta para conocer los gustos, las aficiones, la participación y el tiempo que dedicaba una serie de participantes que yo elegí para mi investigación con respecto a las redes sociales. E hice el análisis estadístico de sus resultados.
- Lo he hecho en poca medida.
- Esto no lo he hecho.
- Ya que la parte del trabajo que yo realicé no era de índole matemática y por tanto no requería la utilización de dichas herramientas.
- No entiendo bien esta pregunta. No sé a qué tipo de operaciones matemáticas se refiere. He

contestado nada por desconocimiento, pero tal vez debería haberla dejado en blanco.

6. He usado enumeraciones ordenadas para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.

- En efecto. No podría haber organizado mi informe de investigación sin tales operaciones.
- Sí, y a las enumeraciones se les añadía razonamientos lógicos para desvelar falacias.
- Sí. He realizado esquemas numerados.
- Categoricé las ideas fundamentales extraídas de la encuesta en enumeraciones descriptivas.
- Soy muy ordenado.
- Para llevar un orden riguroso con las distintas partes que formaban mi trabajo usé enumeraciones esclarecedoras de los puntos de interés del mismo.
- Si he realizado enumeraciones ordenadas.
- Ha sido mucho porque la lógica es lo que me ha permitido organizar todo el trabajo.
- Era necesario para organizar bien el trabajo.

7. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.

- No mucho. Muchísimo. Mi idea central era captar la influencia terrible que han ejercido esos desastres nucleares en las personas afectadas y desvelar las manipulaciones que quieren ocultar datos verdaderos al respecto.
- En mi trabajo he estudiado varios personajes históricos implicados en la guerra de Troya y he podido comprobar que esta guerra influyó poderosamente en los destinos de los pueblos del Mediterráneo.
- Bastante, puesto que mi trabajo consistía en analizar el conflicto entre Palestina e Israel y en ese tema la cuestión del entorno (la tierra por la que se pelean) es fundamental.
- Sobre todo el entorno digital de la comunicación por redes sociales que tanto funciona hoy en día.
- Marie Curie fue una heroína sacrificada por luchar contra las presiones de su entorno para que dejara sus investigaciones.
- Al estudiar la figura de Julio César y sus distintas batallas y conquistas, he podido apreciar la importancia que tiene el entorno en la vida de las personas, cómo este configura tu personalidad. Además he contratado el entorno de este personaje histórico con el mí.
- Puesto que mi trabajo trata el tema de la manipulación de la belleza para violentar la biología, la consideración del entorno físico y social es fundamental.
- El tema de investigación tiene mucho que ver con un análisis del entorno donde sucede este conflicto.
- La obra de William Shakespeare me gusta precisamente por eso.
- He analizado las obras principales de Lope y su teatro me ha llevado a valorar cómo el entorno influye sobre los comportamientos humanos.

8. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.

- La solidaridad es lo que impulsa a investigar. Hace falta una concepción ecológica del mundo y de la historia para reforzar esta conducta.
- He analizado campañas publicitarias dirigidas por el gobierno para concienciar a la sociedad de la necesidad de ser solidarios con los desfavorecidos.
- La intención crítica de mi trabajo es precisamente reflexionar para la solidaridad y el entendimiento entre los pueblos.
- Quienes investigan para la salud de todos nos enseñan a ser solidarios.
- Hay casos de personas manipuladas por estos cánones opresivos de belleza que han llegado a situaciones límite, como es la anorexia. A tales personas hay que tratarlas con solidaridad y darles todo el apoyo psicológico y médico que necesitan.
- Es solidaridad lo que necesita el pueblo palestino, aunque nuestro tutor no quiso que tomáramos partido por ningún bando, sino que analizáramos los hechos con objetividad.
- Las versiones cinematográficas de este clásico de la literatura nos dan una imagen de un artista solidario que interactúa con los actores y es sensible a los problemas que le circundan.
- Obras como "Fuenteovejuna" son perfectas para reflexionar sobre ello.

9. He identificado problemas sociales y medioambientales.

- El tema central de mi investigación es precisamente identificar un problema social y medioambiental.
- La guerra trae problemas sociales y medioambientales siempre.
- He analizado anuncios sobre el grave problema social de las drogas.
- Por supuesto. El problema social que trato también es medioambiental, porque la guerra, sea cual sea su escala, destruye paisaje y personas.
- Las redes sociales tienen ventajas pero también inconvenientes de problemática social.
- El matrimonio Curie trabajaban con materiales muy contaminantes. Los pobres no sabían que eran cancerígenos. Así que a través de ellos he tratado tales problemas.
- Me he acercado a los problemas sociales y medioambientales de la época de Julio César, cómo la guerra es devastadora y solo conlleva destrucción, dando lugar a una serie de problemas sociales terribles. Este personaje histórico era, ante todo, un guerrero y un conquistador, sus actos tuvieron unas consecuencias terribles para algunos pueblos como Egipto.
- El culto a la belleza y su sombras (la anorexia, las constantes operaciones de cirugía estética, las dietas " milagrosas" que destrozan órganos, etc.) son un verdadero problema social.
- Ha sido un tema directamente implicado en mi investigación.

- En apariencia, el tema de trabajo tenía poco que ver con este aspecto de la realidad, dejando poco espacio para su estudio exclusivo. Pero también es verdad que la literatura permite abordar cualquier tema, y Shakespeare es un artista a la hora de explicar bellamente problemas de la sociedad antigua y de siempre.
- En algunas de las obras de Lope que he analizado los problemas sociales son la causa de su trama. También influyen los lugares donde sucede (Olmedo, Fuenteovejuna) y en ese sentido también se estudia lo medioambiental.

10. He reflexionado sobre el consumo racional para la salud.

- El tema de la salud va ligado al de la crítica de acciones peligrosísimas como las que sucedieron en Chernobyl y Fukshima. El consumo energético racional y su control riguroso influyen directamente en ello.
- He analizado anuncios sobre los efectos nocivos de la adicción al tabaco.
- No es un tema directamente relacionado con mi investigación, pero la cuestión de la guerra toca el tema de la salud.
- Los frikis suelen llevar una vida sedentaria que es uno de los problemas sociales y de salud de estas redes, entre otros problemas de índole psicológica.
- El tema de mi trabajo de investigación está muy relacionado con esto.
- Es el tema central de mi trabajo. Hace falta racionalizar a esta sociedad consumista de patrones vacíos y estúpidos para recuperar hábitos saludables.
- Ha sido un tema secundario.

11. He buscado, obtenido, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.

- Mi documentación teórica ha buscado muchos recursos en Internet y el ordenador ha sido imprescindible para escribirlo y archivarlo todo
- Tratándose del tema de las redes sociales, este aspecto ha sido muy intenso.
- El procesador de textos e Internet eran dos herramientas indispensables para poder realizar mi trabajo, algunos de los documentos que he analizado los he encontrado en la red, que es hoy en día una fuente de información muy importante.
- Los he utilizado mucho. Eran absolutamente necesarios.
- Era necesario en todo momento.
- Los personajes teatrales de Lope padecen físicamente, pero no es un tema que haya tratado directamente.

12. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).

- He utilizado muchas fuentes, pero las más influyentes en mi trabajo han sido las de tipo audiovisual porque el testimonio de cada imagen vale por mil palabras.
- Claro. Buena parte de la información viene con imágenes impactantes que vienen de periódicos y de otros medios.
- Está muy relacionado con mi tema de trabajo.
- El cine, ya sea documental o de películas de ficción (que son las que yo he utilizado), es una fuente de información destacada. Pero también he obtenido datos de bibliotecas y de la Web.
- Claro, las fuentes escritas no han sido las únicas que me han reportado información. He visionado las películas más importantes que sobre la figura de Julio César se han hecho, pues tenía que contrastar la información entre las distintas fuentes utilizadas y estas tenían que ser múltiples.
- Por el tema especial que toco en mi trabajo, la imagen es una fuente de información principal para mi investigación.
- Sobre todo de tipo periodístico y documental.
- Sí. Todas estas modalidades informativas han sido consultadas puesto que relacionaba literatura y cine en mi trabajo de investigación.
- Sí. Porque asocié cine y literatura y muchas referencias de Lope en ambos sentidos están en la Web.

13. He utilizado la tecnología como instrumento de trabajo intelectual.

- Está muy relacionado con mi tema de trabajo.
- En cualquier trabajo de investigación que se precie esta presente la tecnología como instrumento de trabajo. Es casi imposible hoy en día trabajar dando la espalda a la tecnología.
- Los medios tecnológicos de hoy en día son buenos recursos para ello.
- Era necesario en todo momento.
- La he utilizado para tratar tanto la información literaria como la de cine.

14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).

- Sí. De hecho, como he dicho antes, me encargué de hacer la portada del proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida". Para ello, al igual que para ultimar mi trabajo, tuve que emplear varios lenguajes.
- Además del lenguaje verbal me ha importado mucho manejar pinturas ilustrativas de la guerra de Troya y de sus personajes.
- La publicidad reclama que yo analice sus múltiples estrategias provenientes de lenguajes diversos (icónico, verbal, musical, etc.) para poder entender bien los efectos comunicativos de sus lenguajes para disimular las mentiras con promesas que engañan al consumidor.
- Sí. Los he manejado tanto a la hora de leerlos como de componer mi trabajo.
- Está muy relacionado con mi tema de trabajo.

- Ya he comentado que he tenido que ver distintas películas y documentales sobre este personaje histórico. Para mí han sido un instrumento más de trabajo.
- Los instrumentos multimedia contienen todos estos lenguajes.
- Sí, porque trabajar con productos multimedia te obliga a manejarlos interactivamente.
- El cine contiene multitud de los lenguajes que aquí se mencionan. Así que los he manejado.

15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.

- Siempre me han preocupado este tipo de temas y agradezco que se me haya brindado la oportunidad de investigar en ellos en este Instituto.
- Sí. Gran parte del día lo pasamos recibiendo mensajes publicitarios. Analizarlos es contar con todo nuestro bagaje sobre el tema y, en mi caso, con mis opiniones personales en contra de sus persuasiones falsas.
- En todo momento. Es un tema que me interesa mucho y sobre el que quería aprender más.
- Este tema me preocupa desde hace varios años. Está muy relacionado con mis conocimientos anteriores y opinión personal sobre redes sociales. Por ello, he disfrutado trabajándolo.
- Yo conocía ya quién era Julio César, he estudiado latín y cultura clásica en años anteriores, pero nunca me había preguntado si este hombre se correspondía con la idea que yo tenía en la cabeza. Este trabajo me ha enseñado a investigar concienzudamente y que sólo contrastando informaciones varias se llega a conocer la verdad.
- Yo tenía ciertas ideas sobre lo que era la anorexia y los problemas de salud que se derivaban de esta enfermedad, pero tras esta investigación soy mucho más consciente de lo importante que es cuidar nuestra salud.
- Solo así he podido desarrollar mi sentido crítico. No he podido evitar la subjetividad.
- Lo que más me gusta del cine y la literatura es esto precisamente: sentirme cerca de sus personajes.
- Yo ya conocía a Lope desde 3º de ESO y me atrajo su biografía tan alucinante para aquella época. Así que he relacionado este trabajo con lo que ya sabía y con lo que me atrae en su forma de vida.

16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.

- Lo mejor que tiene aprender metodología de investigación es que los conocimientos no se "empollan" y punto, sino que deben ser procesados para hacer algo nuevo y personal que se sostenga por conclusiones válidas.
- Esta es una de las mejores cosas que he aprendido con este trabajo, pues todo lo que había aprendido antes en destrezas para el estudio tuve que ponerlo en marcha para sacar adelante este trabajo tan nuevo y complejo.
- Este es uno de los aspectos que más me gusta del hecho de investigar. Creo que me voy a

aficionar a investigar, porque disfruto transformando contenidos ajenos con sentido crítico y personal para lograr obras útiles.

- Los materiales de lectura no han sido memorizados sino transformados en mi nueva investigación.

- Mi investigación es personal y trata el asunto de la creatividad literaria vista a través del cine.

- Este trabajo es una nueva situación de aprendizaje que, en mi opinión, resulta mucho más valioso que lo que yo pueda memorizar en los libros de texto. Lo que he leído me ha servido para llevarlo a mi mundo.

17. He generado producciones creativas y responsables.

- Creo que mi trabajo de investigación es prueba evidente de mi producción responsable y creativa en la medida que ha tocado un tema de modo original (es decir, no hay copia ni refrito sino puras deducciones particulares sobre la información recabada).

- Especifico que mi producción merece "mucho" en "responsable", pero que lo creativo es "poco" si entendemos la creación como hacer algo artístico o desde la nada.

- Por el mismo motivo es creativa y responsable porque lo he llevado hasta el final por mí misma.

- Como digo, he hecho una obra original a partir de lecturas comparativas de obras sobre Lope de distintos géneros y lenguajes. Creo que he sido bastante responsable haciéndola.

18. He seleccionado y valorado la información que aportan las innovaciones tecnológicas.

- He podido comprobar que gracias a las innovaciones tecnológicas que tenemos a mano en Internet es mucho más fácil para mí acceder a información actualizada sobre mi tema de investigación.

- Está muy relacionado con mi tema de trabajo.

- No solo me importan las innovaciones tecnológicas de la información y la comunicación sino sobre todo las de la ciencia física y química en las que se apoyan los grandes avances médicos.

- Las he seleccionado y valorado en función de sus efectos beneficiosos y nocivos desde el punto de vista clínico.

- Claro que sí. Las innovaciones tecnológicas me han acercado mucha información literaria y cinematográfica sobre Lope de Vega sin tener que moverme de mi casa.

19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.

- El tema de mi trabajo era de rabiosa actualidad por lo reciente que estaba el desastre de Fukushima cuando empecé la investigación. La realidad social ha sido el reclamo para

esforzar por establecer razonamientos válidos para explicarla.

- Precisamente en mi trabajo tenía que analizar la realidad social de esos dos países en conflicto. Así que he razonado bastante sobre los motivos que tienen los dos bandos y sobre las consecuencias de sus acciones.

- Sucede que, a escala global, la realidad social es cada día más virtual y que el contacto humano ya no es físico sino a través de redes sociales.

- He adoptado una actitud crítica y racional ante esta investigación. Pienso que sólo con una postura analítica donde se utiliza la razón podremos llegar a unas conclusiones valiosas. Con este trabajo he analizado y contratado la realidad social adoptando esta actitud

- Mi trabajo ha consistido en abordar e interpretar una realidad social cada vez más palpable y preocupante: el culto maquiavélico a la belleza que esclaviza a esta sociedad.

- He tenido que razonar constantemente ante la naturaleza social de mi trabajo de investigación intentando comprender los motivos de uno y otro bando.

- La realidad social que estudié en la época de Lope son la honra y el honor, y estos hoy en día están desfasados. Esa ha sido mi interpretación.

20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.

- Los problemas nucleares abordados me han acercado a la cultura oriental y a la de Europa del Este, y al tiempo me han hecho pensar que tales problemas también podrían ocurrir en España.

- Griegos y troyanos son pueblos que están en nuestras raíces interculturales.

- Para reflexionar sobre mi tema de investigación con bases reales he tenido que conocer las culturas y costumbres de estos dos países, Israel y Palestina, y lógicamente los he comparado con mi propia cultura.

- Más que afirmación de la riqueza intercultural, mi estudio se centra en la falta de riqueza intercultural porque las redes manipulan para homologar las mentes en clichés para todos.

- Por supuesto. He contrastado y analizado la realidad intercultural de la época de Julio César y comparado con nuestra realidad actual. Esto ha dotado de gran riqueza y profundidad a mi trabajo.

- Por supuesto. He contrastado y analizado la realidad intercultural de la época de Julio César y comparado con nuestra realidad actual. Esto ha dotado de gran riqueza y profundidad a mi trabajo.

- La cultura judaica ha sido contrastada con la que tenemos los españoles.Y esto ha aumentado mi conciencia intercultural.

- El tema de trabajo tenía poco que ver con este aspecto de la realidad, dejando poco espacio para su estudio, ya que se centraba en el mundo inglés. De todas formas, he conectado con dicha cultura desde la mía propia, la española.

- Lope de Vega escribió en una España multicultural, pues en el Barroco había judíos, cristianos y musulmanes.

21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).

- Los pobres suelen ser los explotados en trabajos peligrosos y las víctimas de toda catástrofe. Hacia la reivindicación de sus derechos de seguridad ciudadana en el trabajo camina esta investigación.
- Una de las falacias que más me preocupan es la falsa igualdad de derechos que promete la publicidad con sus sueños de libertad. Pero en realidad manipula a las personas como si fueran objetos.
- No solo he estudiado el colectivo de los países sino que también me ha preocupado el tema de la mujer y de la infancia, que son los más perjudicados en los conflictos bélicos.
- Por desgracia, a Marie Curie le costó mucho ser reconocida por los científicos de la época debido al hecho de ser mujer. El recordarla en sus grandes avances para ciencia es hacer justicia a su derecho de reconocimiento social.
- Precisamente porque he analizado una época en la que no había igualdad entre hombres y mujeres, entre ricos y pobres sino que reinaba la injusticia, pienso que ahora debemos obrar con justicia e igualdad y que esta sociedad dote de los mismos derechos y deberes a todos.
- Por desgracia, el culto a la belleza alta y muy delgada se ceba en el sexo femenino como efecto del machismo que sigue poniendo las reglas del juego de la mujer-objeto. Defender el derecho a una belleza real, distinta a estos cánones, es por ello no solo un acto de reivindicación sanitaria sino también de reivindicación de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres
- En este caso han sido los colectivos judío y palestino.
- El teatro de William Shakespeare pone en danza a personas de todas las clases sociales. Al estudiarlo yo también me hago eco de sus reivindicaciones humanas sobre la igualdad de derechos de distintos colectivos.
- Pienso que el teatro de Lope tenía tanto público por eso, porque sabía agradar a personas de las diferentes clases sociales, sexo y edad, y defender sus derechos. El haberlo estudiado me ha llevado a ello. Pienso, por ejemplo, en “La dama boba”.

22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.

- He procurado ser así no solo haciendo mi trabajo de investigación, sino también ejerciendo mi labor de coordinación del equipo al que he pertenecido.
- Mi comportamiento ha sido democrático (respetuoso y defensor de las libertades humanas y de los derechos fundamentales) con respecto a los compañeros y con respecto a mi posición ideológica en este tema de investigación tan controvertido.

- Creo que he ejercido mi función subcoordinadora de grupo con actitud democrática.

23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.

- La finalidad última de mi investigación es precisamente esto.
- Al estudiar este conflicto he visto la necesidad de que todas las naciones se impliquen para que haya una solución internacional a este problema. Ello me ha concienciado de la necesidad de comprometernos todos y no dar la espalda a lo que ocurre fuera de nuestras fronteras.
- Esta investigación está muy ligada a mi compromiso personal por descubrir la manipulación que hay detrás de las redes sociales y de sus fáciles comunicaciones.
- Mi trabajo de investigación responde a este compromiso de mejora social.
- Pienso que analizando los problemas que se presentaron en épocas pasadas, adoptando una actitud crítica y reflexiva sobre nuestro pasado, podremos comprender mejor nuestro presente y quizás esto nos ayude a solucionar los problemas que tenemos en estos momentos.
- Mi trabajo de investigación tiene entre sus objetivos prioritarios el compromiso por contribuir a la mejoría de nuestra sociedad.
- Por los mismos motivos de la pregunta anterior.
- En las conclusiones de mi trabajo expreso la necesidad de que todos debemos comprometernos para mejorar la sociedad y que no se comentan injusticias tan grandes como en la época de Lope

24. Me he expresado con diversos lenguajes (icónico, verbal, gestual).

- Los he desarrollado en la composición de mi trabajo, de la portada del proyecto y del PowerPoint para su exposición oral con medios digitales.
- Icónico y verbal haciendo el trabajo y gestual exponiéndolo
- Creo que los he empleado todos en la exposición escrita y oral de mi trabajo.

25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.

- He puesto parte de mi carácter creativo en el diseño de la portada del proyecto “Cinta de luz” donde hay un rostro juvenil amordazado, con la frente ajustada a un cinturón y con unas manos ajenas sobre su cabeza que manejan su mente como si fuera un títere previsible por la información que en ella enlatan los mass media.
- He usado la imaginación para ponerme en la piel del otro que sufre en aquellas tierras en contienda. He creado un trabajo de investigación sobre un tema específico, pero la creatividad entendida en un sentido artístico no la he cultivado.
- Aquí lo importante no ha sido la imaginación, sino la constatación de una realidad.
- La imaginación siempre es necesaria para la investigación, puesto que trabajamos con expectativas y verdades provisionales, y ante todo porque solo con imaginación podemos

empatizar los problemas del otro, en este caso con los de las personas manipuladas por los medios de dicho canon estético hasta el punto de sufrir traumas y degeneraciones físicas muy difíciles de controlar.

- He utilizado más el juicio y el análisis que la imaginación.
- El tema de mi trabajo ha favorecido esta actitud.
- Lope sí que era creativo. Yo no tanto. Mi trabajo ha sido más bien interpretativo.

26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.

- La publicidad pone el arte al servicio del poder del dinero. Pero bien es verdad que a través de ella se hace referencias a muchas obras de artes diversas. El cine y la fotografía, y el toque retórico de la literatura son usados para maquillar la realidad.
- He analizado distintas obras maestras de carácter literario y cinematográfico que me ha aportado un gran enriquecimiento personal, acercándome a obras que de otra forma no hubiera visto ni leído.
- El tema de mi trabajo se centra precisamente en este contenido.
- Me he acercado a la obra de un genio.

27. He disfrutado del patrimonio cultural

- La cultura clásica es, en mi opinión, nuestro primer patrimonio cultural importante. Por eso soy de letras puras.
- He comparado la riqueza cultural de esos dos países (Israel y Palestina) con la de mi propio país y he observado la importancia de la religión en los mismos.
- El patrimonio cultural no solo es artístico, sino también científico
- Es indudable el increíble patrimonio cultural que dejó tras de sí a los largo de los siglos la civilización romana tanto en Europa como en España.
- Especialmente del patrimonio cultural que nos dan los grandes clásicos de la literatura y de la difusión de su obra a través de la gran pantalla de cine.
- En gran medida del patrimonio cultural de la literatura española.

28. He contribuido a la vida cultural de mi IES

- Como todos mis compañeros, creo que hemos contribuido a ello a través de nuestro trabajo de investigación, del que da constancia el documento archivado en la biblioteca del centro y la exposición oral pública de nuestro proyecto ante la comunidad educativa.
- He participado mucho en la vida cultural de mi Instituto. Lo hemos comentado todos los compañeros del proyecto.
- Expusimos este trabajo en el salón de actos de mi Instituto. Todo el mundo estaba invitado (padres y profesores).
- Me gusta estar implicada en actividades que tengan que ver con mi IES. He sido delegada

de grupo varios años, mi madre está en el AMPA. Y este trabajo y proyecto han sido comunicados y difundidos en mi IES con todos los honores, puesto que están el su biblioteca y hubo una acto público para su exposición que llenó el salón de actos.

- Mi IES tiene nuestros trabajos de investigación y se hizo un acto cultural para que los expusiéramos delante de padres y profesores.
- Creo que mi trabajo, al quedar en la biblioteca, es una aportación nueva a esta vida cultural del IES. También lo es que lo expusiéramos en el salón de actos.
- Mi trabajo está en la biblioteca del Instituto a disposición de los lectores y también lo expuse en el salón actos.

29. He sentido motivación por el aprendizaje.

- Este tema que propuso la coordinadora del proyecto al que me apunté me pareció muy interesante y conectaba con mis reivindicaciones culturales. Por eso opté por él, y tuve la suerte de que finalmente me fuera asignado.
- Sí. Esta experiencia ha sido todo un reto para mí. Y me he sentido muy motivada a la hora de llevarlo a cabo porque me gusta el tema que elegí y que finalmente tuve la suerte de que me lo asignaran compartido con mi compañero Fulgencio.
- Mi motivación ha sido muy intensa. Este tema fue idea mía y agradezco mucho que fuera incluido en el proyecto "cinta de luz".
- He estado muy motivado con este trabajo desde el principio. Una de mis asignaturas favoritas es el latín y me alegré mucho cuando se me asignó esta parte del trabajo.
- Este tema de investigación y esta manera de trabajar con autonomía y hallazgos propios me motiva mucho.
- Agradezco haber podido hacer este trabajo. Nos lo concedieron a medias a Julia y a mí. A los dos nos ha motivado mucho.
- En todo momento, pues me dieron el tema que elegí.
- Me ha gustado mucho hacerlo. Creo que soy de letras, letras.

30. Me he concentrado para resolver paso a paso el trabajo de investigación.

- He seguido todos los pasos metodológicos que me fueron indicados desde la asignatura "Iniciación a la investigación" y desde la coordinación específica del proyecto "cinta de luz".
- Es que era necesario. Si no hubiera sido así, el trabajo no habría salido adelante.
- Pues, por mi forma de trabajar, me he concentrado en obtener el máximo de información general posible, para solo más tarde pasar a ordenar esta información y buscar datos concretos propios de cada parte del trabajo.

31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso del trabajo de investigación.

- Mi tutor me orientó para que todo fuera sobre ruedas.
- Mi tutor, el profesor Antonio Lorente que da clases de Griego, me ha ayudado mucho a clarificar mis ideas.
- He tenido mucha suerte con mi tutor. Es muy responsable y me ha ayudado en todo lo que necesitaba.
- La coordinadora y mi tutor me han asesorado muy bien.
- Me dirigió el trabajo de investigador una persona experta en el tema (catedrático de Química) y sus apuntes en las tutorías eran certeros para que yo no distorsionara por ignorancia.
- A través de las tutorías con mi tutora y la coordinadora tenía claro qué pasos tenía que seguir para realizar mi trabajo. Me organicé desde el principio.
- Sí, porque he recibido buenas orientaciones en los seminarios de coordinación del proyecto y en las tutorías.
- Creo que hemos sido muy bien asesorados por todos los organizadores de este proyecto de investigación sobre "cine y ciencia para la vida" al que me apunté.
- Mi tutora, profesora de inglés experta en el tema, y la coordinadora general, profesora de Lengua que sabe mucho sobre cine y literatura en general, me han ayudado mucho en este sentido.
- La profesora María González me ha orientado en todo lo que necesitaba para que las tareas fueran realizadas con soltura.

32. He aceptado los propios errores para superarme.

- Me gusta aceptar mis errores. Sé por experiencia que lo mejor que tengo me viene de haberlos reconocido porque así los he superado.
- Esto también era necesario. Solo de los propios errores se puede aprender de verdad.
- Los errores me ayudan a mejorar cunado los descubro o me los muestran. Creo que ser humilde es una cualidad intelectual.
- Se aprende de los errores. Ignorarlos es tontería.
- Es así como mejor aprendo.
- La verdad es que he tenido pocos errores, pero, por supuesto, los he aceptado todos.

33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.

- Soy perfeccionista. No me quedo tranquilo hasta que una obra no acaba conforme a mis expectativas, y perseverar en ello es la única forma de conseguirlo. Creo que me he sentido cómodo haciendo este trabajo por ese motivo de mi carácter.
- Mi compromiso lo he llevado a cabo y ha sido bien evaluado.
- Suelo tener una actitud responsable ante los trabajos que tengo que realizar en las distintas asignaturas, en este trabajo, además otros dependían de mí para que el trabajo encajara

perfectamente así que mi trabajo estuvo terminado y corregido en el tiempo convenido y ayudé a mis compañeros en todo lo que pude

- Soy una persona bastante responsable y por ello trabajo lo que necesario para cumplir con mis compromisos, más todavía si son colectivos.

- Tenía un compromiso con el equipo del proyecto y especialmente con mi compañera de trabajo. Y eso me ha motivado para ser perseverante.

34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.

- Me preocupa mucho mi expresión lingüística, porque sé que la lengua es el vehículo principal para poder expresar mis ideas con profundidad.

- En este Instituto he cogido la costumbre de revisar bien mis trabajos antes de entregarlos.

- He cuidado mi expresión escrita y creo que mi trabajo no tenía ninguna falta de ortografía.

- Me gusta escribir literatura. Escribo cuentos y acepto críticas constructivas porque me gusta revisar mis escritos en todas sus facetas lingüísticas, incluso las que se me escapan.

- Siempre reviso mis trabajos antes de entregarlos, además no suelo cometer faltas de ortografía y también acentúo correctamente.

- Suelo revisar mis escritos. No me gusta hallar errores ortográficos o de vocabulario.

- Suelo hacerlo, porque de vez en cuando se me escapa alguna falta y también tildes.

- Mi tutora y coordinadora era la profesora de Lengua, y yo he procurado estar a la altura de sus exigencias.

35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.

- De modo espontáneo los compañeros nos autoevaluábamos con consejos mutuos para la perfección global del proyecto. También he ejercido autoevaluación a partir de los consejos de mi tutor, y este cuestionario es también una autoevaluación de las capacidades que he desarrollado en mi investigación.

- El cuestionario era, en cierto modo, una evaluación inicial de un estado de la cuestión de las redes sociales en mi entorno. También creo que nos hemos coevaluado en el grupo de compañeros de este proyecto y que mi tutor y mi coordinadora nos evaluaban en el proceso del trabajo así como también lo ha hecho el tribunal en la exposición final. Por parte, opino que este cuestionario es una atoevaluación sobre mi visión de mi aprendizaje en la investigación que he realizado.

- En varias ocasiones. Una de ellas es esta.

36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.

- Este aspecto ha sido indispensable en la dinámica de trabajo cooperativo que implica hacer un proyecto de investigación interdisciplinar. Supongo que a los profesores les habrá pasado lo mismo.

- Mi trabajo era una parte del gran proyecto "Cinta de luz" y era necesario trabajar en equipo para que todo fuera bien.
- Esto era un trabajo en equipo. Tuvimos reuniones entre nosotros para repartirnos las partes comunes del trabajo (metodología, cronograma, conclusiones, bibliografía general). Cada uno se hacía responsable ante los demás de la parte que le tocara.
- Aunque soy coordinadora, las decisiones han sido del equipo. Solamente he actuado con iniciativa propia cuando mis compañeros se veían en atolladeros y siempre he consultado con el profesorado que me tutoriza y coordina.
- Decisiones en equipo y en diálogo con mi compañera de trabajo.
- Era necesario para preparar la exposición y defensa final del proyecto de nuestro equipo.
- Como he dicho antes, he sido subcooordinador del equipo del proyecto "Cinta de luz" y he tomado no pocas decisiones sobre el tema. Pero siempre consensuadas.

37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.

- Mi actitud ha sido siempre colaboradora y resolutiva.
- Sí, tuve que buscar soluciones ante los problemas que se me presentaban. Por ejemplo, tenía más información que páginas podía escribir, tuve que resumir mucho mi trabajo.
- Enfrentarse a los problemas es la mejor manera de aprender auténticamente. Cuando todo está demasiado facilitado, resulta que sirve de poco si después, en la vida de la calle, tenemos que usarlo, porque la vida está llena de problemas.
- Como subcoordinador me he tomado en serio este aspecto.

38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación y la investigación.

- El ejemplo del matrimonio Curie me hace pensar en lo importante que es mantener esta actitud positiva para avanzar en los estudios.
- Me gusta investigar, leer y analizar lo que lee. Para mí esto ha sido una oportunidad de hacer lo que me gusta, incluso he participado en un concurso de jóvenes investigadores.
- No se puede investigar sin ganas y no se puede innovar sin deseos de hacerlo. Yo no he perdido la ilusión en ningún momento ni me he sentido obligada con trabajo.
- Me gusta investigar en cosas nuevas tanto de ciencias como de letras.

39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.

- Una de mis mejores aprendizajes para mi vida personal logrados con este trabajo de investigación ha sido haber desarrollado mi espíritu crítico ante la realidad que me rodea y el otro es tener valor para exponer públicamente esta perspectiva personal. Me ha servido para afirmarme ante los demás.
- Insisto en que el sentido crítico era la columna que sostenía mi trabajo de principio a fin.

- Nuestros profesores dicen que cuando las conclusiones contienen evidencias objetivas y también reflexiones particulares fundadas el trabajo de investigación es productivo. Es por eso que he cuidado este aspecto especialmente.
- Me gusta mucho sacar conclusiones reflexivas personales sobre lo que hago o consigo. Y en este trabajo ha sido una actividad importante.
- El trabajo se finaliza con una reflexión crítica que es suma de las restantes.

40. Me siento responsable de mi obra.

- Es el primer trabajo del que me siento realmente "responsable", no por estar bien o mal hecho, sino porque en él he depositado mi propia personalidad y he defendido ante todos mi perspectiva crítica. También me siento "corresponsable", y esto es muy importante para mí: creo que en mi futuro profesional tendré que ejercer muchas tareas de corresponsabilidad y por ese motivo este proyecto es realmente formativo.
- Estoy muy contento con el resultado final de mi trabajo.
- Se puede decir que es mi primer trabajo realmente personal y que siento orgullosa de haberlo hecho y de haberlo defendido.
- He tenido que superar muchas trabas personales (mi timidez la principal) para exponer en público mi trabajo, pero lo he hecho firmemente porque me siento muy responsable de mi obra.
- Soy responsable de todo lo que he escrito y creo que ha quedado bastante bien. Se da una visión bastante aproximada del tema que tenía que investigar.
- Me siento corresponsable de mi obra. Creo que tanto Julia como yo hemos dado lo mejor de nosotros a este trabajo.
- De mi obra de investigación y de coordinación.

ANEXO 3.5. ORGANIZADORES PREVIOS PARA LA COORDINACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR: SELECCIÓN, TEMPORALIZACIÓN Y EVALUACIÓN

ORGANIZACIÓN DE LA SELECCIÓN

ASIGNACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN AL ALUMNADO

Se ofertan tres proyectos de investigación interdisciplinar sobre temas de envergadura social y global, de actualidad, con gran interés y que vinculen ciencias-letras. El alumnado se reparte equitativamente entre los tres y participa en una materia. Son coordinados preferentemente por un profesor de materia común con apoyo de la asignatura Iniciación a la Investigación, que coordina a profesores y alumnos. Serán expuestos y debatidos públicamente.

PROYECTOS OFERTADOS, PROFESORES Y ALUMNOS QUE LO HAN ELEGIDO

Título	Profesor/a coordinador	Otros profesores implicados	Aspecto específico	Alumnos (30)
1				
2				

3				

ORGANIZACIÓN DE LA TEMPORALIZACIÓN

El calendario previsto para la organización institucional del desarrollo de los proyectos de investigación interdisciplinar destinados al primer curso del Bachillerato de Investigación del IES "Infante Don Juan Manuel" durante el curso académico 2011-2012 es el siguiente:

1. Oferta de trabajos por el coordinador: hasta 30 de septiembre. Objetivos, hipótesis e hilo conductor.
2. Asignación de trabajos al alumnado: hasta 10 de octubre. Se hace en el horario de clases de la asignatura "Iniciación a la Investigación".
3. Reunión inicial coordinador/profesores: del 17 al 21 de octubre. Desglose por materias, objetivos, contenidos y recursos. Asignación de alumnos.
4. Reunión inicial coordinador/alumnos. Pautas generales del trabajo: del 24 al 28 de octubre. Asignación de alumnos. Desglose por materias, objetivos, contenidos y recursos.
5. Reunión inicial de cada profesor/alumnos. Pautas específicas de trabajo: del 2 al 4 de noviembre.
6. Entrega del proyecto del trabajo de investigación individual (según modelo de IAI) Control 1: 9 de diciembre. Entrega a IAI y coordinador.
7. Seguimiento tutorial de los trabajos de investigación. Investigación finalizada: viernes 24 de febrero.
8. Seguimiento tutorial de los trabajos de investigación. Redacción finalizada: 23 de marzo.

9. Seguimiento del coordinador del proyecto interdisciplinar. Redacción de la memoria conjunta: 16 de abril. Entrega al coordinador para su revisión.
10. Entrega de la memoria del proyecto de investigación interdisciplinar: 30 de abril.
11. Exposiciones de los proyectos de investigación interdisciplinar: segunda semana de mayo.

- Las reuniones indicadas se consideran el mínimo necesario y las fechas marcan el final de la tarea. Cada profesor podrá hacer las reuniones intermedias que estime necesarias.
- Exposición en el salón de actos, ante tribunal de tres profesores: tutor, uno de letras y otro de ciencias ajenos al grupo. El tribunal evalúa la exposición y asigna una calificación que supondrá el 20% de la nota final. El coordinador y equipo de profesores participantes valora la realización y el trabajo final de investigación y asigna una calificación que supone el 60%. Dos profesores especialistas ajenos al grupo valoran el trabajo o memoria final y asignan una calificación que supondrá el 20%.

ORGANIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

SEGUIMIENTO DE LOS TRABAJOS: REVISIONES

Revisión del proyecto del trabajo de investigación individual

Datos alumno y trabajo

Objetivos e hipótesis: válido // por retocar

Metodología y recursos: válido // por retocar

Índice: válido // por retocar

Cronograma: válido // por retocar

Bibliografía: suficiente // por completar

Revisión del trabajo de investigación individual finalizado

Datos alumno y trabajo

Antecedentes o investigaciones previas (estado de la cuestión): válido // por retocar

Datos parciales y finales de la investigación // Informaciones seleccionadas de los textos // Materiales gráficos…: válido // por retocar

Índice actualizado.

Revisión de la memoria del proyecto de investigación interdisciplinar finalizada

Datos alumno y trabajo

Revisión de la memoria: válida // Retocar apartados:…..
Secciones: 1. Portada / 2. Índice / 3. Resumen (abstract) / 4. Palabras clave (keywords) / 5. Introducción / 6. Marco teórico /7. Metodología / 8. Estudio y resultados / 9. Conclusión / 10. Agradecimientos / 11. Referencias bibliográficas / 12. Anexos.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO INTERDISCIPLINAR

Son evaluadas la memoria escrita del proyecto de investigación interdisciplinar y la exposición del mismo por parte de los alumnos en el salón de actos y ante un tribunal de tres profesores: tutor/profesor de IAI, profesor/a de letras y profesor/a de ciencias, ambos ajenos al grupo de profesores que les imparte docencia a los alumnos en dicho año académico. Estos son los criterios de calificación:

- ✓ **Valoración de la investigación y la memoria escrita por parte del coordinador/a y los profesores participantes (60%)**

  El profesor/a coordinador y el equipo de profesores participantes valoran la realización y el trabajo final de investigación y asignan una calificación por **consenso** de hasta 6 puntos.

- ✓ **Valoración de la memoria escrita por dos profesores especialistas (20%)**

  Forman el tribunal dos profesores/as especialistas (ciencias/letras) ajenos al grupo, valoran la memoria escrita y asignan una calificación hasta 2 puntos.

  - Letras (ajeno al curso)
  - Ciencias (ajeno al curso, que impartan o hayan impartido CMC)

- ✓ **Valoración de la exposición (20%)**

  La exposición se realiza en las siguientes condiciones:

  - Tiempo de exposición: 30 minutos y 10 más de preguntas.
  - Fecha: miércoles, 16 de mayo de 2012.
  - Hora: 17 h. Salón de actos
  - Orden:

    1º.- "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida".

    2º.- "La impostura en las ciencias y en las humanidades".

    3º.- "Mens sana in corpore sano".

  El tribunal se constituye con tres profesores/as:

  - IAI : Josefina Pérez Martínez-Patiño

- Letras: Nieves Jiménez Cillero
- Ciencias: Magdalena Martínez Boscadas.

- **Criterios de calificación.** Ficha para los profesores evaluadores. Calificar poniendo solo un decimal.

FICHA DE CALIFICACIÓN DEL TRABAJO INTERDISCIPLINAR

<table>
<tr><td>Título del trabajo</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Profesor/a que evalúa</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="4">INVESTIGACIÓN REALIZADA Y MEMORIA ESCRITA
(valorada por el profesor/a coordinador y los profesores participantes)
Hasta 6 puntos</td></tr>
<tr><td colspan="3">Se evalúa investigación realizada y memoria escrita.(6 puntos)
Los profesores participantes y el profesor/a coordinador, dan, por consenso, la calificación definitiva.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">MEMORIA ESCRITA
(valorada los dos profesores especialistas)
Hasta 2 puntos</td><td colspan="2">EXPOSICIÓN ORAL
(valorada por los tres profesores/as del tribunal)
Hasta 2 puntos</td></tr>
<tr><td>Contenidos: (1 punto)
rigor, profundidad, desarrollo y ajuste al tema</td><td></td><td>Exposición equilibrada, ordenada, clara y con lenguaje adecuado
(1 punto)</td><td></td></tr>
<tr><td>Integración ciencias letras: (0,7 puntos)
planteamiento, hilo conductor, conclusiones</td><td></td><td>Soporte audiovisual
(0,5 puntos)</td><td></td></tr>
<tr><td>Aspectos formales: (0,3 puntos)
estructura, presentación y bibliografía</td><td></td><td>Dominio del tema y ajuste de las respuestas
(0,5 puntos)</td><td></td></tr>
<tr><td>TOTAL</td><td></td><td>TOTAL</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">CALIFICACIÓN:…….</td></tr>
</table>

NOTA: Todos los profesores que califican investigación y memoria entregan la nota en sobre cerrado al Director antes de la exposición **(hasta el 15 de mayo).** Los coordinadores preparan la exposición oral con los alumnos correspondientes: soporte audiovisual y orden de los participantes.

CALIFICACIÓN FINAL DE LOS TRABAJOS

En el IES "Infante Don Juan Manuel" se dispuso para el curso 2011-2012 que el alumnado de primer curso del Bachillerato de Investigación hiciera dos tipos de trabajos

de investigación: uno específico de una asignatura y otro trabajo de orientación interdisciplinar, pues la asignatura a la que correspondía se integraba en un proyecto conjunto de varias disciplinas. Este último tipo es el correspondiente a la investigación recogida en este informe.

A la hora de emitir la calificación final que los alumnos obtienen por sus trabajos de investigación, se estipuló que esta sería resultado de la suma de las notas medias obtenidas en ambos trabajos (el interdisciplinar y el específico) y su división por dos. La calificación final máxima asciende hasta 4 puntos y se formula siempre que el alumno haya aprobado los trabajos con suficiente (5). Tal calificación se aplicará a la calificación definitiva de cualquier materia del curso, preferentemente a las que más hayan participado en los trabajos.

La calificación final de los trabajos superior a 5 puede suponer hasta 4 puntos de subida en la evaluación final. Estos puntos se aplican a la calificación definitiva de cualquier materia del curso, preferentemente de las que más hayan participado en los trabajos. La subida se realiza en Junta de evaluación. El Director se hace cargo de la recogida de notas y el cálculo de las calificaciones definitivas. He aquí su esquema:

<table>
<tr><th colspan="4">CALIFICACIÓN DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN 1º BTO.</th></tr>
<tr><td colspan="2">MEMORIA TRABAJO ESPECÍFICO</td><td>EXPOSICIÓN TRABAJO ESPECÍFICO</td><td rowspan="2">El Director/a recoge las notas y calcula la calificación total.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Profesor/a director:
70%</td><td>Profesor/a de IAI:
30%</td></tr>
<tr><td colspan="2">MEMORIA TRABAJO INTERDISCIPLINAR</td><td>EXPOSICIÓN TRABAJO INTERDISCIPLINAR</td><td rowspan="2">El Director/a recoge las notas de los distintos evaluadores y calcula la calificación total.</td></tr>
<tr><td>Profesor/a coordinador y profesores participantes:
60%</td><td>Dos profesores/as especialistas (ciencias/ letras) ajenos al grupo:
20%</td><td>Tribunal formado por profesor/a de IAI, profesor/a de letras y profesor/a de ciencias:
20%</td></tr>
<tr><td colspan="4">El Director/a calcula la calificación final de los trabajos de investigación.</td></tr>
<tr><td colspan="3">50%</td><td>50%</td></tr>
<tr><td colspan="4">La calificación final de los trabajos superior a 5, puede suponer una subida de hasta 4 puntos, aplicada en la sesión de evaluación a la calificación definitiva de cualquier materia del curso, preferentemente de las que más hayan participado en los trabajos.</td></tr>
</table>

ANEXO 3.6. ORGANIZADORES PREVIOS PARA LA COORDINACIÓN DEL PROYECTO INTERDISCIPLINAR "CINTA DE LUZ: CINE Y CIENCIA PARA LA VIDA"

ORGANIGRAMA DE LA COORDINACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

COORDINACIÓN GENERAL DEL PROYECTO INTERDISCIPLINAR			**CURSO 2011-2012**
TÍTULO	**CINTA DE LUZ: CINE Y CIENCIA PARA LA VIDA**	**COORDINADOR/A**	**MARÍA GONZÁLEZ GARCÍA**
HILO CONDUCTOR	El cine y los medios audiovisuales de comunicación social pueden manipular la información relacionada con cualquier campo del conocimiento a lo largo de la Historia. Investigar la manipulación que en el cine y otros medios audiovisuales de comunicación social ejercen sobre la información venida de todos los campos del conocimiento a lo largo de la historia.		
OBJETIVO	Se trata de elegir un tema/materia, investigar la realidad objetiva y presentar la manipulación en el cine o en el medio audiovisual.		

DISCIPLINAS	**OBJETIVOS**	**CONTENIDOS**	**ALUMNOS/AS**
INTRODUCCIÓN			
MARCO TEÓRICO. PRIMERA PARTE: PERSONAJES			
FÍSICA Y QUÍMICA	Cuestionar si el cine y los MAV han sido justos en la imagen sociohistórica que han ofrecido de los Curie.	1.1. El matrimonio Curie. Estudiar las investigaciones llevadas a cabo por los Curie y sus efectos actuales.	– Enrique Gómez Imbernón
INGLÉS	Cuestionar si el cine y los MAV han sido verosímiles en la imagen sociohistórica que han ofrecido de este escritor.	1.2. La controvertida figura de William Shakespeare. Estudiar la vida, obra y contexto sociohistórico de este escritor con especial hincapié en las lagunas y misterios de su persona.	– Inmaculada Fernández Albert
LENGUA	Cuestionar si el cine y los MAV han sido verosímiles en la imagen sociohistórica que han ofrecido de este escritor.	1.3. Lope de Vega, el monstruo de la naturaleza. Estudiar la vida, obra y contexto sociohistórico de este escritor con especial hincapié en su vida licenciosa y los prodigios de su obra.	– Germán Sánchez Arce
GRIEGO		Versiones cinematográficas de las obras homéricas.	– Laura de Lara Gil
LATÍN		El personaje de Julio César. Documentos históricos y cinematográficos (contrastar).	– Ramón Romero Hernández
MARCO TEÓRICO. SEGUNDA PARTE: ACONTECIMIENTOS Y HECHOS HISTÓRICOS.			
HISTORIA	Cuestionar si el cine y los MAV han sido justos en la imagen sociohistórica que han ofrecido de este	2.1. El conflicto palestino-israelí. Estudiar los acontecimientos fundamentales de este conflicto indagando en sus causas y consecuencias.	– Julia Cárceles Martínez

	conflicto internacional.		– Fulgencio Morales Quereda
TECNOLOGÍA	Cuestionar la información que nos llega de los accidentes nucleares.	2.3. Manipulación existente en torno a la energía nuclear; Chernóbyl y Fukushima. Estudiar los elementos tecnológicos empleados.	– Miguel Ballesteros Herráiz
MARCO TEÓRICO. TERCERA PARTE: TEMAS ACTUALES			
BIOLOGÍA	Cuestionar de qué modo el cine y los MAV han contribuido a gestar este problema de salud física y mental en la sociedad actual.	3.1. Las dietas milagrosas de adelgazamiento (anorexia y bulimia) Estudiar los mecanismos y modelos que tales medios han usado para influir en los espectadores hacia la afección de este problema.	– Mª del Mar Aracil Cayuela
ECONOMÍA	Cuestionar la influencia de las redes sociales en el pensamiento y actitudes. Película La red.	3.2. Redes sociales Estudiar cómo nacen; las más importantes, su influencia.	– Pablo López Pellicer
MARCO TEÓRICO. CUARTA PARTE: RAZONES DE PERSUASIÓN			
FILOSOFÍA	Cuestionar la lógica como instrumento "natural" de razonamiento objetivo que lleva a la verdad.	4.1. Falacias y publicidad. Estudiar los tipos de falacias y el uso que se hace de ellas en la publicidad.	– Álvaro García Ródenas
METODOLOGÍA Y RECURSOS			
CONCLUSIONES			
BIBLIOGRAFÍA, ETC.			
MONTAJE DEL TRABAJO	Se hace teniendo en cuenta el hilo conductor, selección de los resultados, integración y secuenciación. Se redactan la introducción (objetivos, hipótesis, etc.) y las conclusiones. Se confecciona el índice y los anexos, con especial atención a las referencias bibliográficas. Se diseña la portada, las ilustraciones, gráficos, tablas. Se edita correctamente el texto del documento y se revisan citas y referencias a las fuentes. Se imprime y se encuaderna.		

PROYECTOS INTERDISCIPLINARES. REPARTO ALUMNADO/TRABAJO

MENS SANA IN CORPORE SANO	**Coordinadora: CARMEN GÓMEZ SERRANO**
ALUMNO/A	**ASIGNATURA**
1. BELLVER VALCÁRCEL, PEDRO	Biología
2. FERNÁNDEZ JORNET, ALEJANDRA	Inglés
3. GONZÁLEZ TUDELA, CARMEN	Matemáticas
4. MUÑOZ HERNÁNDEZ, BELÉN	Matemáticas
5. PALAO JORNET, CONSTANZA	Física y Química
6. PATRICIA SÁNCHEZ ALBADALEJO	Filosofía
7. EGEA MARTÍNEZ, DOLORES	Economía
8. FERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, MARÍA	Historia
9. MATEOS MULERO, JAVIER	Griego
10. MORENO GUILLÉN, JULIA	Educación Física
CINTA DE LUZ: CINE Y CIENCIA PARA LA VIDA	**Coordinadora: MARÍA GONZÁLEZ GARCÍA**
ALUMNO/A	**ASIGNATURA**
1. ARACIL CAYUELA, M. DEL MAR	Biología
2. BALLESTEROS HERRAIZ, MIGUEL	Tecnología
3. FERNÁNDEZ ALBERT, INMACULADA	Inglés
4. GARCÍA RÓDENAS, ÁLVARO	Filosofía
5. GÓMEZ IMBERNÓN, ENRIQUE	Física y Química
6. CÁRCELES MARTÍNEZ, JULIA 7. MORALES QUEREDA, FULGENCIO	Historia
8. ROMERO HERNÁNDEZ, RAMÓN	Latín
9. LÓPEZ PELLICER, PABLO	Economía
10. LARA GIL, LAURA DE	Griego
11. SÁNCHEZ ARCE, GERMÁN	Lengua
LA IMPOSTURA EN LAS CIENCIAS Y EN LAS HUMANIDADES	**Coordinador: JOSÉ F. MARTÍNEZ SOLANO**
ALUMNO/A	**ASIGNATURA**
1. ARNALDOS BERNAL, JAVIER	Filosofía
2. ESPINOSA SÁNCHEZ-CAMPILLO, PABLO	Biología
3. FUENTES NIETO, ANA	Física y Química
4. GARCÍA MAQUILÓN, ELENA	Lengua
5. MONTOYA EGEA, JOSÉ MARIANO	Ciencias Mundo Contemporáneo
6. SÁNCHEZ MOÑINO, CRISTINA	Ciencias Mundo Contemporáneo
7. TORRECILLAS DÍAZ, BELÉN	Tecnología
8. BELMONTE MESEGUER, ALBERTO	Historia
9. DÍEZ IZQUIERDO, MARTA	Economía
10. ORTUÑO LÓPEZ, JUAN JESÚS	Educación Física

SEGUIMIENTO DE ACUERDOS, REVISIONES Y ENTREGAS DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y DEL PROYECTO INTERDISCIPLINAR

TÍTULO DEL TRABAJO	Profesor coordinador/a	Profesores/as	Alumnos/as

Seguimiento	Aspectos tratados	Acuerdos, decisiones…
Reunión inicial coordinador/profesores Fecha:		
Reunión inicial coordinador/ alumnos Fecha:		
Control de reunión inicial tutores/alumnos ¿Se han reunido los profesores de cada materia con los alumnos para darles las pautas iniciales de trabajo?		
Control de reunión final tutores/alumnos ¿Se han reunido los profesores de cada materia con los alumnos para revisar su trabajo de investigación finalizado?		
Revisión de la redacción del proyecto de investigación Fecha:		
Entrega de la memoria del proyecto de investigación. 30 de abril		
Supervisión de los organizadores previos de la exposición del proyecto de investigación Fecha:		
Exposición Fecha:		

ANEXO 3.7. ORGANIZADORES PREVIOS PARA LA TUTORIZACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN INTERTEXTUAL "LOPE DE VEGA, EL MONSTRUO DE LA NATURALEZA"

Todas las indicaciones de esta guía tutorial de realización del trabajo de investigación "Lope de Vega, el monstruo de la naturaleza" deberán aparecer en la sección de "Planificación" del portafolio del alumno.

ORIENTACIÓN SOBRE LAS BASES METODOLÓGICAS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Asuntos tales como los objetivos, la hipótesis, el tipo de metodología (en este caso, cualitativa de análisis interpretativo de textos), la creación de fichas bibliográficas para obtener los datos editoriales correspondientes y anotar los datos temáticos de interés con las citas oportunas, así como el sistema de citas son aprendidos de modo conceptual y práctico por los alumnos en la asignatura "Iniciación a la Investigación".

Por tal motivo, no se incluyen aquí orientaciones tutoriales sobre su definición y su redacción. El tutor parte de estos conocimientos previos del alumno y refuerza su adquisición con observaciones concretas durante todo el proceso de iniciación, seguimiento y revisión final del trabajo.

ORIENTACIÓN SOBRE EL PROCESO Y LA ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN INTERTEXTUAL

ORIENTACIÓN SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN EL TEMA "LOPE DE VEGA, EL MONSTRUO DE LA NATURALEZA":

1º) Búsqueda y lectura de varios estudios científicos sobre la biografía de Lope de Vega

Finalidad: el alumno estudiará documentos fidedignos y extraerá de ellos un perfil realista del contexto histórico-social, de su personalidad, de los acontecimientos que marcaron su existencia, y de su producción literaria lírica y dramática.

2º) Búsqueda y lectura de una tragedia y de una comedia de Lope de Vega: *El caballero de Olmedo* y *El perro del hortelano.*

Finalidad: el alumno cultivará su competencia literaria en el conocimiento directo de dos obras completas del dramaturgo, donde apreciará por sí mismo y de modo placentero sus características formales e ideológicas, las cuales asociará con sus propios conocimientos previos sobre el tema.

3º) Búsqueda y visionado de dos películas, una sobre la vida de Lope de Vega y otra sobre una obra suya: *Lope* de Andrucha Waddington y *El perro del hortelano* de Pilar Miró.

Finalidad: el alumno cultivará la competencia cinematográfica en la recepción directa de dos largometrajes sobre el dramaturgo, donde apreciará por sí mismo y de modo crítico sus características formales e ideológicas, las cuales comparará con sus lecturas científicas y literarias previas al respecto para advertir la manipulación que el cine hace de la realidad cuando sus propósitos son meramente comerciales o bien el respeto que el cine demuestra al versionar los clásicos de la literatura con propósitos verosímiles y estéticos.

4ª) Esquematización de semejanzas y diferencias entre los documentos artísticos y analíticos referidos a Lope de Vega que han sido consultados y las dos películas visionadas.

Finalidad: el alumno cultivará la competencia intertextual en el análisis contrastivo entre los estudios científicos sobre la vida y obra de Lope y la película *Lope* así como entre el drama *El perro del hortelano* y su adaptación fílmica respetuosa. En el caso de los relatos biográficos de Lope contrastará sus

argumentos y en el caso de la obra teatral de Lope contrastará su texto y su ambientación.

ORIENTACIÓN SOBRE LA ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN:

El trabajo de investigación del alumno formará parte del marco teórico del proyecto de investigación intertextual "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida". Por ello, participara de los objetivos, la hipótesis y la metodología general de dicho proyecto.

Por tratarse de una investigación de análisis de contenidos a partir de la conexión intertextual de obras provenientes del cine y la literatura, la estructura de su informe contendrá los siguientes apartados:

1º) Introducción: allí se indicará el propósito de esta investigación, los objetivos y la metodología empleada.
2º) Epígrafes sobre el tema del trabajo de investigación
3º) Conclusiones
4º) Bibliografía

El alumno configurará en su portafolio la estructura concreta y ordenada de tales epígrafes

ORIENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Las búsquedas bibliográficas se centrarán en fuentes impresas y digitales extraídas de bibliotecas y de la Web.

BIBLIOGRAFÍA IMPRESA SOBRE LOPE DE VEGA EN LA BIBLIOTECA REGIONAL DE MURCIA

La Biblioteca Regional de Murcia es una biblioteca "informatizada" (no "digital"). Ello significa que puedes hacer búsquedas en la Web sobre su catálogo, pero, a diferencia de las bibliotecas "digitales" (que ofrecen acceso a las obras en línea, por ejemplo, la Biblioteca de Cervantes Virtual), los ejemplares hay que buscarlos y pedirlos en préstamo en su sede. He aquí el enlace para hacer búsquedas en su catálogo: http://www.bibliotecaregional.carm.es/Biblioteca/faces/catalogo

Sobre la vida y obra de Lope de Vega, resalto varios documentos de interés por su calidad científica (la cual comento en breve), de los que hay ejemplares en dicha biblioteca para su consulta o préstamo. Indico también al pie de cada referencia y a modo de ejemplo las referencias que el alumno debe apuntar para acceder a ellos (el acceso, la ubicación y la signatura en el lomo de cada volumen):

Libros:

Alborg, J. L. (1980). *Historia de la literatura española. Tomo 2. Época Barroca.* Madrid: Gredos.

(Acceso: consulta. Ubicación: planta 1ª. Signatura: AC 82.09 ESPA ALB-II)

Es una obra de referencia erudita en Filología Hispánica. Ofrece una visión panorámica y rigurosa sobre la vida y obra de Lope en atención a sus estudios críticos. No admite préstamo. Su consulta es muy aconsejable.

Castro, A. y Rennert, H. (1969). *Vida de Lope de Vega. (1562-1635).* Salamanca: Anaya.

(Acceso: préstamo. Ubicación: depósito planta 1ª. Signatura: DEP 28992)

A pesar de su antigüedad, sigue siendo la mejor biografía de Lope. Tiene rigor y profundidad crítica y enhebra los eventos vitales del autor con los literarios.

Vega, Lope de (1986). *El caballero de Olmedo.* Madrid: Anaya.

(Acceso: préstamo. Ubicación: general, planta 0. Signatura: AP 82-2 VEG cab)

Esta obra es muy didáctica porque su edición por parte de Ignacio Sáez Jiménez aporta introducción, notas, comentario y apéndice que ayudan a contextualizar el texto y a comprender su contenido.

Vega, Lope de (1997). *El perro del hortelano.* Madrid: Bruño.

(Acceso: préstamo. Ubicación: infantil y juvenil, planta 0. Signatura: IP 82-2 VEG per Z)

Esta obra también es muy didáctica porque su edición por parte del hispanista Felipe B. Pedraza Jiménez ofrece introducción, notas y actividades que amplían el marco de referencia del texto.

Zamora Vicente, A. (1969). *Lope de Vega: su vida y obra*. Madrid: Gredos.

(Acceso: préstamo. Ubicación: depósito planta 1ª. Signatura: DEP 28586)

Alonso Zamora Vicente es autor de numerosos estudios de prestigio sobre los clásicos hispánicos y miembro de la Real Academia Española de la Lengua. Su biografía sobre Lope rezuma rigor y humor.

Vídeos:

El perro del hortelano (Vídeo). Dirección y guión: Pilar Miró. Producción: Enrique Cerezo Producciones Cinematográficas*;* versión de Rafael Sierra. Madrid: Buena Vista Home Entertainment, 1997. 109 minutos. Ganadora de 7 premios Goya.

(Acceso: préstamo. Ubicación: videoteca 1ª planta. Signatura: AVV 791- CO PER)

BIBLIOGRAFÍA SOBRE LOPE DE VEGA EN LA BIBLIOTECA DEL IES "INFANTE DON JUAN MANUEL" DE MURCIA:

Vega, L. de. (1982). *Teatro*. Barcelona: Océano.

Este voluminoso libro contiene numerosas obras dramáticas de Lope de Vega: *Fuenteovejuna, El caballero de Olmedo, Peribáñez y el comendador de Ocaña* y *La dama boba.* También un enjundioso prólogo de Guillermo de la Torre. Admite préstamo largo.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE LOPE DE VEGA EN PÁGINAS WEB:

Página Web "Lope de Vega" en la Biblioteca digital de Cervantes Virtual: http://www.cervantesvirtual.com/bib/bib_autor/Lope/

Es una página de calidad científica. Ofrece numerosos recursos en su directorio: Presentación / autor / Obra / Estudios / Fonoteca / Imágenes / Enlaces de interés. En la sección "Estudios", el alumno encontrará muchísimos enlaces directos a documentos científicos sobre el autor y su obra que puede leer en línea. Están clasificados en cuatro categorías: "Catálogo por autor", "catálogo por título", "Bibliografía selecta" y Tesis doctorales".

Página "Lope de Vega" en la Wikipedia:
http://es.wikipedia.org/wiki/Lope_de_Vega

Es una página de calidad divulgativa. Ofrece una visión panorámica sobre su biografía y su obra, así como información sobre sus biógrafos, sus obras específicas, bibliografía selecta y enlaces externos.

ANEXO 3.8. TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN DE "CINTA DE LUZ: CINE Y CIENCIA PARA LA VIDA". ÍNDICE Y POWERPOINT DE LA EXPOSICIÓN ORAL

Cinta de Luz

Cine y Ciencia para la vida»

03/05/2012

Aracil Cayuela, Mª del Mar (Coord.)
Ballesteros Herráiz, Miguel
Cárceles Martínez, Julia
De Lara Gil, Laura
Fernández Albert, Inmaculada
García Rodenas, Álvaro
Gómez Imbernón, Enrique
López Pellicer, Pablo
Morales Quereda, Fulgencio
Romero Hernández, Ramón
Sánchez Arce, Germán

Profesora coordinadora: María González García

RESUMEN

Con esta investigación hemos pretendido demostrar la siguiente tesis: los medios de comunicación de masas manipulan la información que suministran al individuo, atendiendo siempre a un interés partidista, solo un ciudadano bien instruido que acuda a diferentes fuentes de información y tenga capacidad crítica, será difícilmente manipulado. Internet ha creado a nuestro alrededor la ilusión de que pertenecemos a "una aldea global" que en ningún momento de su historia ha estado tan informada, pero, ¿es verdadera información lo que los mass-media nos transmiten? Esta idea central que vertebra este trabajo queda ejemplificada a través de temas como la visión que se ha dado del conflicto palestino o el accidente nuclear de Fukushima o la presencia y los peligros que entrañan las redes sociales en nuestras vidas.

PALABRAS CLAVE

Manipulación, Internet, red social, cine, individuo, información.

ABSTRACT

With this research we have tried to prove the following thesis: mass media manipulates the information that they supply to the individual, due to party interests, only a well-instructed citizen that looks up for different resources and has a critical capacity will be hardly manipulated. The Internet has created around us the illusion that we belong to a "global village" that at no time of its history has been as informed as it is now, but, is it real information what the mass media transmits us? This main idea that structures this project is illustrated through topics like the vision that has been given to the Palestinian conflict or the Fukushima's nuclear accident or the presence and dangers of social networks in our lives.

KEY WORDS

Manipulation, Internet, social network, cinema, individual, information

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN 6
Objetivos 6
Hipótesis 6

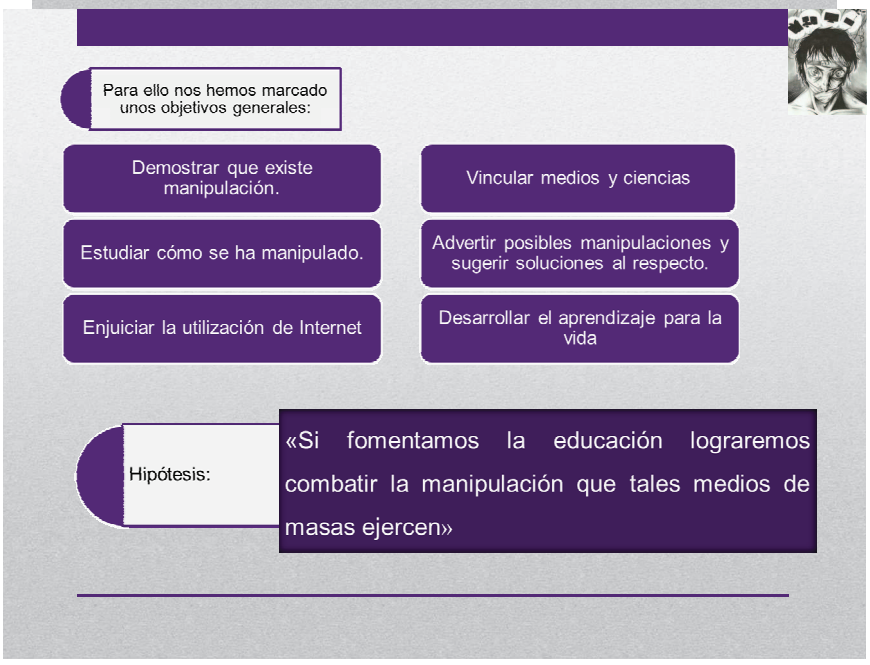
MARCO TEÓRICO 7
Parte I: personajes 7
1. Matrimonio Curie: controversia de sus investigaciones 7
1.1. Concepto de radioactividad 8
1.2. Antecedentes 9
1.3. Marco histórico y social del matrimonio Curie 9
1.3.1. Biografía de los Curie 9
1.3.2. Los Curie y la industria 13
1.3.3. Los Curie. Aplicaciones fisiológicas del radio 13
1.4. Consecuencias de sus investigaciones en la actualidad 14
1.5. Crítica de la imagen del matrimonio dada en los MAV 15
2. Vida y mentiras de William Shakespeare 17
2.1. Antecedentes 17
2.2. Vida y mentiras de William Shakespeare 18
2.2.1. Consideraciones previas 18
2.2.2. El misterio de la autoría 20
2.2.3. William Shakespeare en los medios de comunicación 23
3. Lope de Vega, el monstruo de la naturaleza 25
3.1. La España de Lope de Vega 26
3.2. Biografía 27
3.2.1. Personalidad de Lope 27
3.2.2. Infancia y juventud 27
3.2.3. Adultez 28
3.2.4. Vejez 31
3.3. Protectores 32
3.4. Obra dramática 33
3.5. Representación de Lope en los medios de comunicación 34
3.5.1. Lope (2009) 34
4. Agamenón: vida en la sombra 38
4.1. Antecedentes del personaje: la maldición de los Átridas 38

4.2. Hechos previos a la Guerra de Troya 40
4.3. El "factor Ifigenia" 40
4.4. Su papel en la Guerra de Troya 41
4.5. ¿Qué hacen en Mecenas, mientras, Clitemnestra y Egipto? 41
4.6. Agamenón no muerte en Troya 42
4.7. Agamenón tras la Guerra de Troya 42
4.8. Muerte de Agamenón y presencia en el recuerdo de sus hijos 43
4.9. Repaso de los acontecimientos posteriores a su muerte 43
5. Polémicas sobre Julio César 43
5.1. Pregunta general 44
5.2. Marco histórico, antecedentes y consecuencias 44
5.3. Figura histórica de Julio César 45
5.4. Reformas históricas de Julio César en la política romana 47
5.5. Personalidad de Julio César 49
5.6. Julio César como personaje cinematográfico 50
Parte II: acontecimientos y hechos históricos 53
6. Conflicto palestino-israelí 54
6.1. Antecedentes 55
6.2. Origen del conflicto: el sionismo 57
6.3. Desarrollo del conflicto 59
6.3.1. Primera Guerra (1948) 59
6.3.2. Segunda Guerra, Guerra de Suez 60
6.3.3. Tercera Guerra, Guerra de los Seis Días 61
6.3.4. Cuarta Guerra, Guerra den Tom Kippur 61
6.4. Actuaciones de los medios de información 62
6.4.1. Proceso de paz 63
6.5. Reivindicaciones de ambas partes 64
6.5.1. Reivindicaciones de los israelíes 64
6.5.2. Reivindicaciones de los palestinos 64
7. Chernobyl y Fukushima, centrals al descubierto 65
7.1. Antecedentes de la energía nuclear 67
7.2. Accidente nuclear de Chernobyl 68
7.2.1. El accidente 68
7.2.2. Consecuencias del accidente 69
7.2.3. Manipulación de la información 70
7.3. Accidente nuclear de Fukushima 71

7.3.1. El accidente 71
7.3.2. Consecuencias del accidente 72
7.3.3. Manipulación de la información 73
Parte III: temas actuales 75
8. La belleza y su manipulación 76
8.1. Canon de belleza a lo largo de la historia 76
8.2. Técnicas de manipulación en la transmisión al actual canon de belleza 79
8.3. Consecuencias de la confrontación canon de belleza transmitido/realidad corporal 81
8.3.1. Productos y dietas milagrosas 81
9. Redes sociales, ¿Comunicación o manipulación? 89
9.1. Redes sociales 90
9.2. Las redes sociales en la economía 90
9.3. Antecedentes de las redes sociales 91
9.4. Tipos de redes sociales 92
9.5. ¿Cómo obtiene beneficios una red social? 92
9.6. Efectos de las redes sociales 93
9.7. Importancia de las redes sociales en la actualidad 94
Parte IV: razones de persuasión 95
10. Publicidad engañosa: falacias y manipulación 95
10.1. Concepto de falacia 96
10.2. Clasificación y tipos de falacias 97
10.3. La publicidad y las falacias 97
10.3.1. Ejemplos de falacias en la publicidad 98
10.4. Conclusiones 101
Metodología y recursos 102
Desarrollo y fases de intervención 102
Estrategias utilizadas en el proceso de investigación 102
Espacios y recursos utilizados 103
Conclusiones finales 105

Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo
Proyecto «Cinta de Luz»
"La falta de información, acaso del mismo modo que el sueño de la razón, produce monstruos"
Curso académico 2011-2012
I.E.S. Infante Don Juan Manuel, 1ºB-F

Introducción Proyecto «Cinta de Luz»
Se pretendía con este trabajo investigar la manipulación que los medios audiovisuales ejercen sobre la información.
De esta manera, hemos titulado nuestro trabajo «Cinta de Luz»
El trabajo queda dividido en cuatro secciones. A saber:
Personajes
Acontecimientos y hechos históricos
Temas actuales
Razones de persuasión.


Para ello nos hemos marcado unos objetivos generales:
Demostrar que existe manipulación.
Estudiar cómo se ha manipulado.
Enjuiciar la utilización de Internet
Vincular medios y ciencias
Advertir posibles manipulaciones y sugerir soluciones al respecto.
Desarrollar el aprendizaje para la vida
Hipótesis:
«Si fomentamos la educación lograremos combatir la manipulación que tales medios de masas ejercen»

PRIMERA PARTE: PERSONAJES

1. Matrimonio Curie: Controversia de sus investigaciones

Enrique Gómez Imbernón

Matrimonio Curie

- Objetivos:
  - Proporcionar una visión verídica de sus aportes a la sociedad
  - Analizar si los MAV han difamado su trayectoria científica
- Hipótesis:
  - *Los Curie revolucionaron la Ciencia con sus descubrimientos. La extracción del radio y del polonio abrió un nuevo campo de investigación: la radioactividad.*

"Se puede imaginar que en manos criminales el radio pueda hacerse muy peligroso, y en este punto nos podemos preguntar si la humanidad extrae ventajas conociendo los secretos de la naturaleza, si está madura para beneficiarse o si este conocimiento no le resultará perjudicial."

Crítica en los M.A.V.

- Marie y Pierre Curie eran un matrimonio consagrado a la Ciencia y a sus investigaciones, con una vida sencilla y sin grandes sobresaltos. Por tanto, una película que los muestra felices , ilusionados y excesivamente enamorados no tiene el rigor suficiente para representar su vida.

Del material audiovisual analizado en este trabajo, se ha observado que:

- El modelo dado por el cine.
- La rigurosidad de un documental.
- La vida de Marie.

Conclusiones

- Merecedores del premio Nobel, dos en el caso de Marie, su trabajo influyó en todos los ámbitos posibles de su época, por tanto las conclusiones de este trabajo irán enfocadas a aspectos muy dispares relacionados con su vida.
  - **Vida**.
  - **Ciencia**.
  - **Sociedad**.
  - **MAV**.

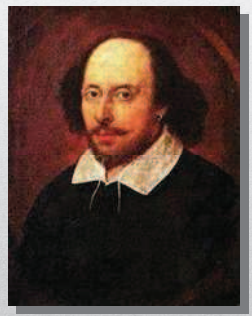
2. Vida y mentiras de William Shakespeare

Inmaculada Fernández Albert

Introducción

Objetivos:

- Estudiar:
  - Su persona.
  - Su autoría.
  - Su imagen.



Hipótesis

- Shakespeare escribió sus obras.
- El Shakespeare de las películas no es un fiel reflejo del verdadero escritor.

Biografía y Autoría

- **Biografía**
  - Stratford (1564-1616).
  - Actividad literaria (1592-1611).
  - Últimos años (1611-1616).

- **Teorías:**

Francis Bacon

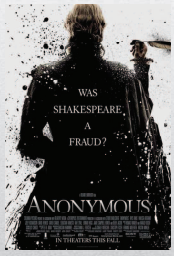
Christopher Marlowe

Edward de Vere

Shakespeare en los medios de comunicación

Miguel y William

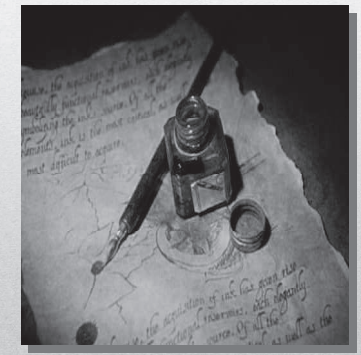
Shakespeare in love

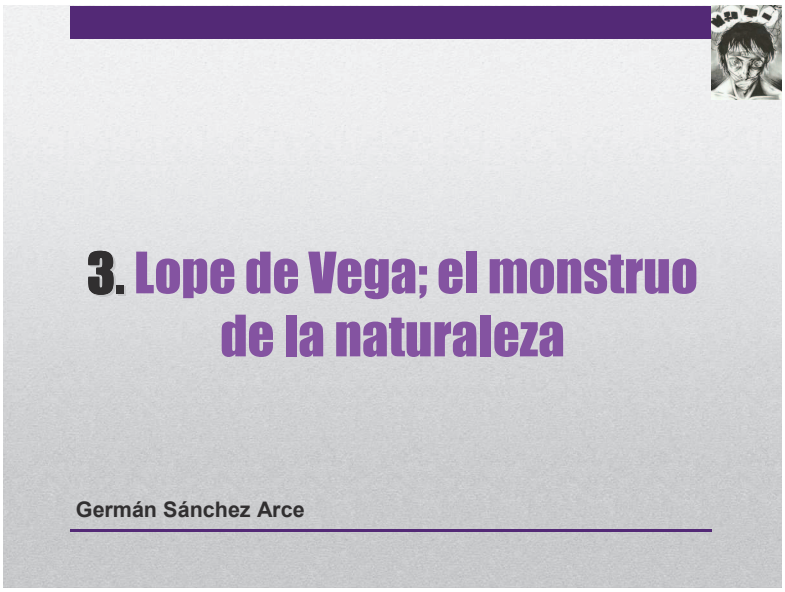


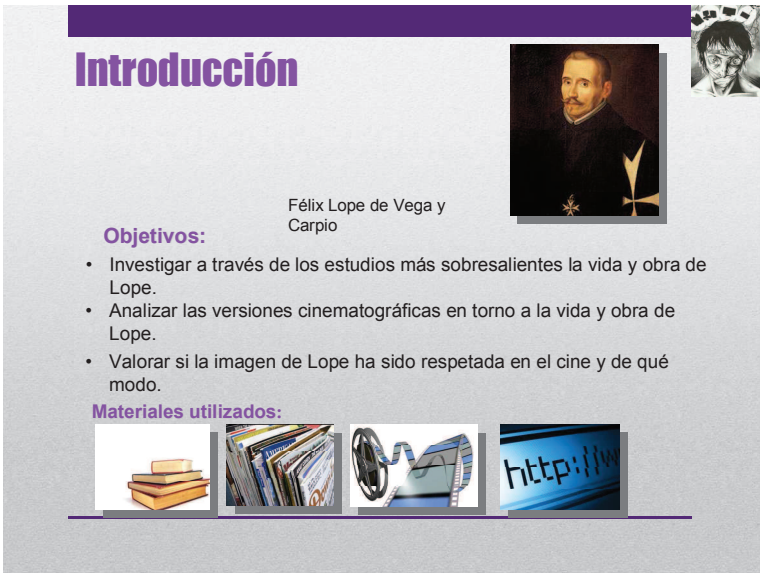
Anonymous

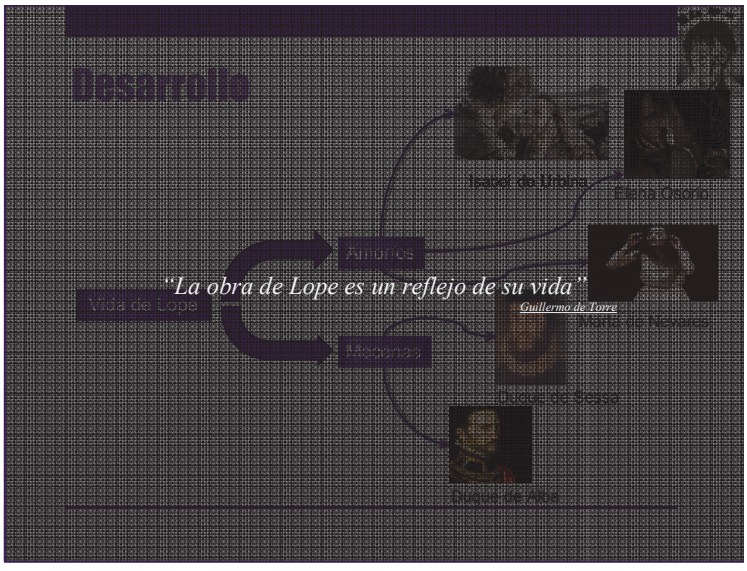
Conclusiones

- No podemos ya saber quién escribió en realidad las obras.
- Los medios de comunicación nos muestran al Shakespeare que más conviene a sus intereses económicos.




3. Lope de Vega; el monstruo de la naturaleza
Germán Sánchez Arce


Introducción
Félix Lope de Vega y Carpio
Objetivos:
• Investigar a través de los estudios más sobresalientes la vida y obra de Lope.
• Analizar las versiones cinematográficas en torno a la vida y obra de Lope.
• Valorar si la imagen de Lope ha sido respetada en el cine y de qué modo.
Materiales utilizados:


Desarrollo
Isabel de Urbina
Elena Osorio
Antonio
"La obra de Lope es un reflejo de su vida"
Guillermo de Torre
Vida de Lope
Mecenas
Duque de Sessa
Duque de Alba

Desarrollo

Representación de Lope en el cine

- Obra de Lope
  -

    La dama boba
  -
    El perro del hortelano
- Vida de Lope
  -

    Lope, 2009

Deficiente caracterización de los personajes

Modificaciones de los tiempos históricos

Invención de datos

Conclusiones

- Ha habido modificaciones sobre la vida de Lope en el cine.
- Estas modificaciones se han hecho de forma deliberada, según afirman sus propios autores.
- La manipulación de los contenidos en el cine se han dado sobre su vida, no sobre su obra.

4. Agamenón: Vida en la sombra

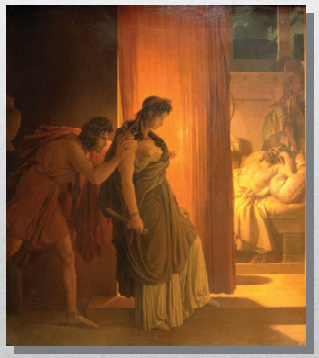
Laura de Lara Gil

Ἀγαμέμνων: Introducción

- Esta investigación se ha llevado a cabo fijándose en momentos clave de la vida de Agamenón y analizando las obras en las que éste interviene tales como:
  - Ifigenia en Áulide.
  - La Ilíada.
  - La Orestiada.

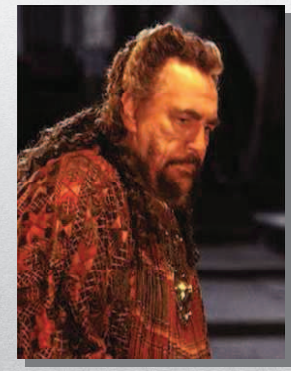
Ἀγαμέμνων: Hechos de su vida

- Asesinato del anterior marido y del hijo de su mujer, Clitemnestra (Apolodoro).
- Sacrificio de su hija Ifigenia (Eurípides).
- Muerte de Agamenón y posterior muerte de Clitemnestra (Esquilo).



Ἀγαμέμνων: Conclusiones

- La **visión de Clitemnestra** por parte de **Eurípides** es de una **madre preocupada por su hija** mientras que la dada por **Esquilo** es la de una **mala esposa que asesina a su marido** y **merece morir**.
- **Esquilo desconocería la versión del mito**, ya que escribe *La Orestiada* en 458 a. C. y el asesinato, del siglo II a. C.
- **La nueva versión** de la película ***Troya*** no se trata de un fallo, sino de una nueva versión de los hechos del s. XXI.



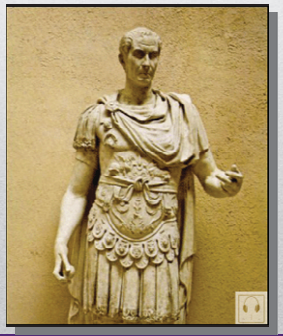
5. Polémicas sobre Julio César

Ramón Romero Hernández

Introducción

Objetivos: comparar

Datos de la Antigüedad y estudios



Datos del cine moderno

Hipótesis: el cine presenta información manipulada de personajes antiguos.

Desarrollo:

- Julio César como político.
- Julio César como militar.
- Julio César como literato.
- Julio César como hombre.

Películas

ASTÉRIX Y OBÉLIX CONTRA CÉSAR	SPARTACUS
•Siempre pierde contra sus rivales, los Galos.	•Carácter tímido e inseguro.
JULIO CÉSAR Y EL CONQUISTADOR DE LA GALIA	**JULIO CÉSAR**
• Exagerada bondad y muy caritativo.	•Omisión de su sexualidad.

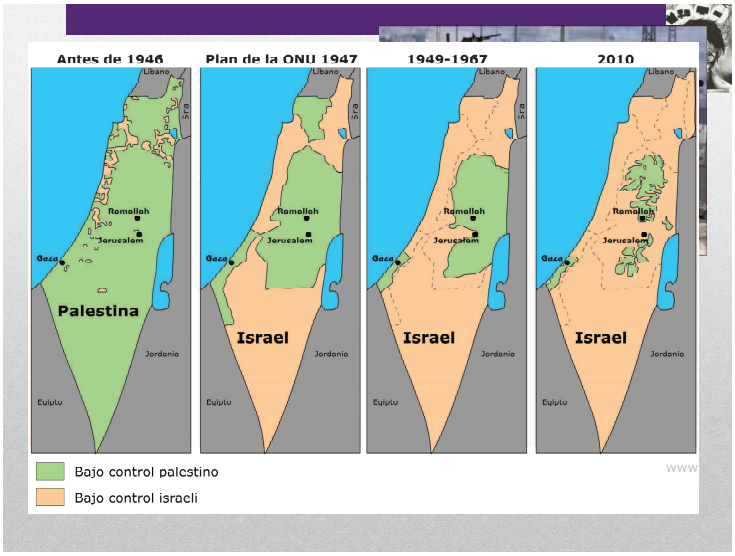
Conclusiones

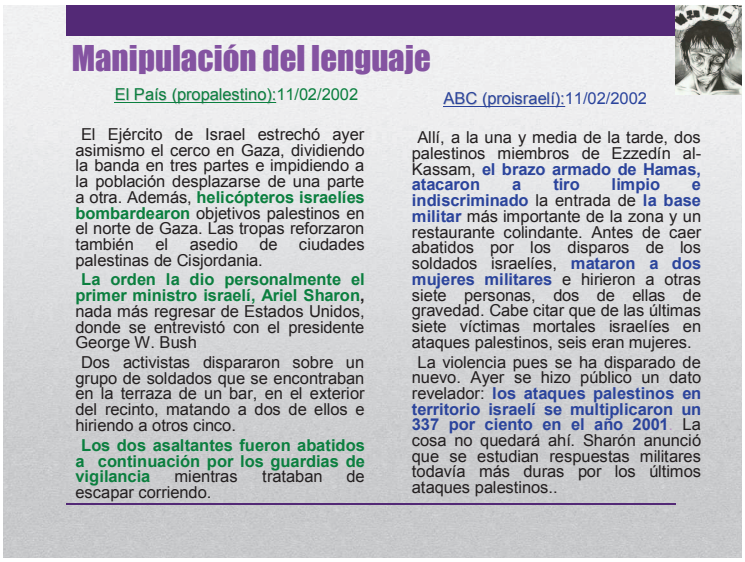
- Manipulación desde fuera del cine por ser una adaptación.
- Hechos manipulados para el público al que va dirigido.
- Cualidad exagerada del protagonista.
- Las películas añaden características no atribuidas a personajes históricos.
- Se reflejan bastante bien los dotes militares de César, y las películas están bien ambientadas.
- Hay aspectos omitidos por considerarse irrelevantes, como la epilepsia en el caso de César.

SEGUNDA PARTE : ACONTECIMIENTOS Y HECHOS HISTÓRICOS

6. Conflicto Palestino-Israelí

Julia Cárceles Martínez y Fulgencio Morales Quereda





Manipulación del lenguaje

El País (propalestino):11/02/2002

El Ejército de Israel estrechó ayer asimismo el cerco en Gaza, dividiendo la banda en tres partes e impidiendo a la población desplazarse de una parte a otra. Además, **helicópteros israelíes bombardearon** objetivos palestinos en el norte de Gaza. Las tropas reforzaron también el asedio de ciudades palestinas de Cisjordania.

La orden la dio personalmente el primer ministro israelí, Ariel Sharon, nada más regresar de Estados Unidos, donde se entrevistó con el presidente George W. Bush

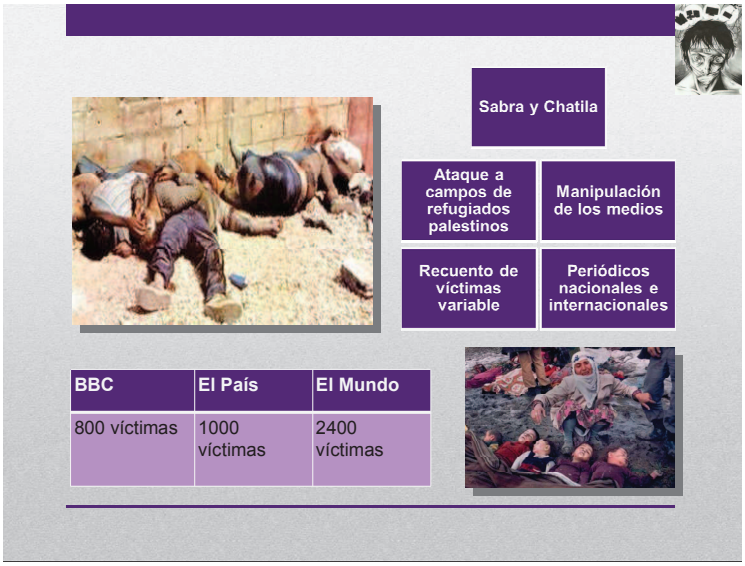
Dos activistas dispararon sobre un grupo de soldados que se encontraban en la terraza de un bar, en el exterior del recinto, matando a dos de ellos e hiriendo a otros cinco.

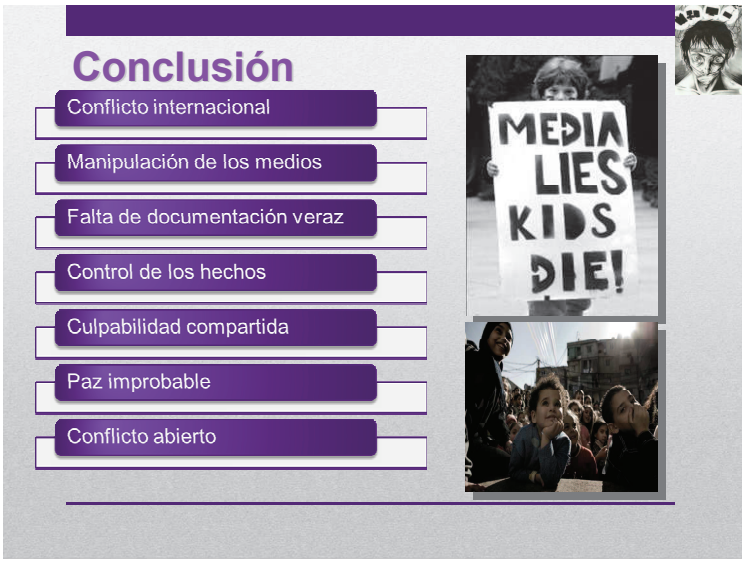
Los dos asaltantes fueron abatidos a continuación por los guardias de vigilancia mientras trataban de escapar corriendo.

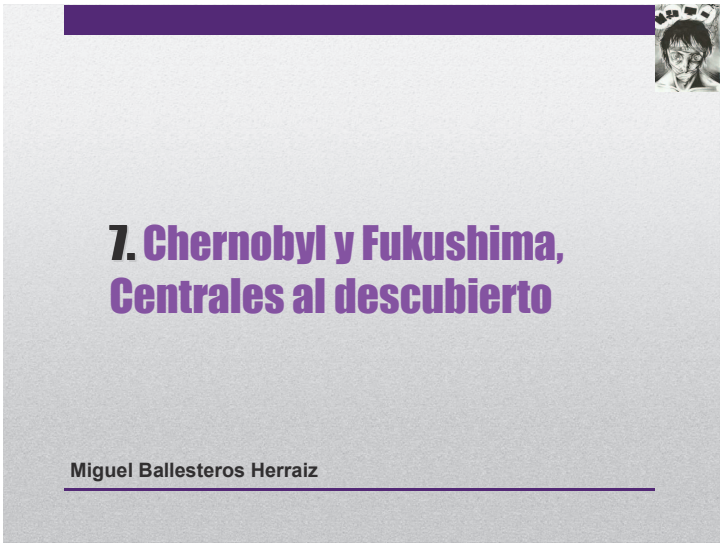
ABC (proisraelí):11/02/2002

Allí, a la una y media de la tarde, dos palestinos miembros de Ezzedín al-Kassam, **el brazo armado de Hamas, atacaron a tiro limpio e indiscriminado** la entrada de **la base militar** más importante de la zona y un restaurante colindante. Antes de caer abatidos por los disparos de los soldados israelíes, **mataron a dos mujeres militares** e hirieron a otras siete personas, dos de ellas de gravedad. Cabe citar que de las últimas siete víctimas mortales israelíes en ataques palestinos, seis eran mujeres.

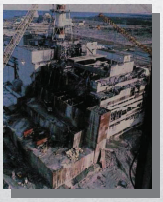
La violencia pues se ha disparado de nuevo. Ayer se hizo público un dato revelador: **los ataques palestinos en territorio israelí se multiplicaron un 337 por ciento en el año 2001** La cosa no quedará ahí. Sharón anunció que se estudian respuestas militares todavía más duras por los últimos ataques palestinos..

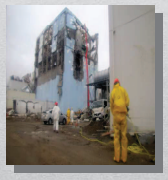

Sabra y Chatila
Ataque a campos de refugiados palestinos
Manipulación de los medios
Recuento de víctimas variable
Periódicos nacionales e internacionales
BBC
El País
El Mundo
800 víctimas
1000 víctimas
2400 víctimas


Conclusión
Conflicto internacional
Manipulación de los medios
Falta de documentación veraz
Control de los hechos
Culpabilidad compartida
Paz improbable
Conflicto abierto
MEDIA LIES KIDS DIE!


7. Chernobyl y Fukushima, Centrales al descubierto
Miguel Ballesteros Herraiz

Introducción





Objetivos:

–Comparar los accidentes de Chernobyl y Fukushima.

–Descubrir la información manipulada u oculta por parte de los medios.

–Contrastar si la ignorancia por la falta de información, es beneficiosa de alguna forma para el ser humano.

Hipótesis:

Los medios de comunicación han ocultado información para conseguir beneficios, con lo provocan una ignorancia en la sociedad que creen en ocasiones beneficiosa para ésta.

Accidentes nucleares

Accidente nuclear de Chernobyl

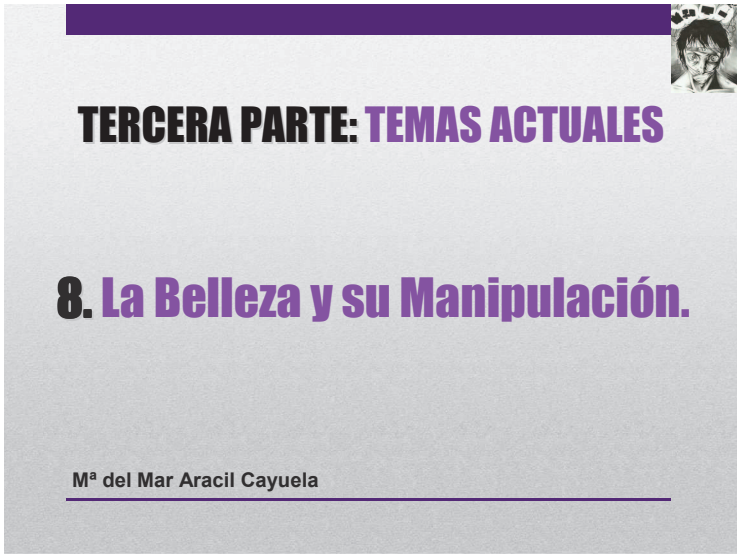
- Accidente nuclear más grave de la

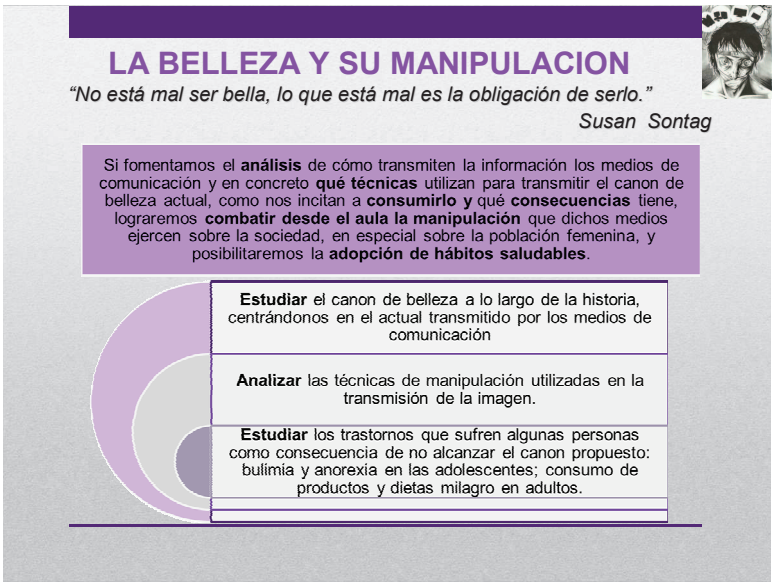
Reducción de riesgos con medidas

Conclusiones

- Atendiendo a los objetivos planteados puedo concluir que Chernobyl y Fukushima son muy parecidos. Se ha manipulado información de forma inimaginable, la falta de ésta ha causado ignorancia, que se ha visto traducida en trastornos psicológicos y en la falta de ayuda de otros países que desconocían la situación. Además, la construcción de ambas centrales fue nefasta, y todo por orden de los Gobiernos que perseguían sus objetivos escatimando en medidas esenciales de seguridad.

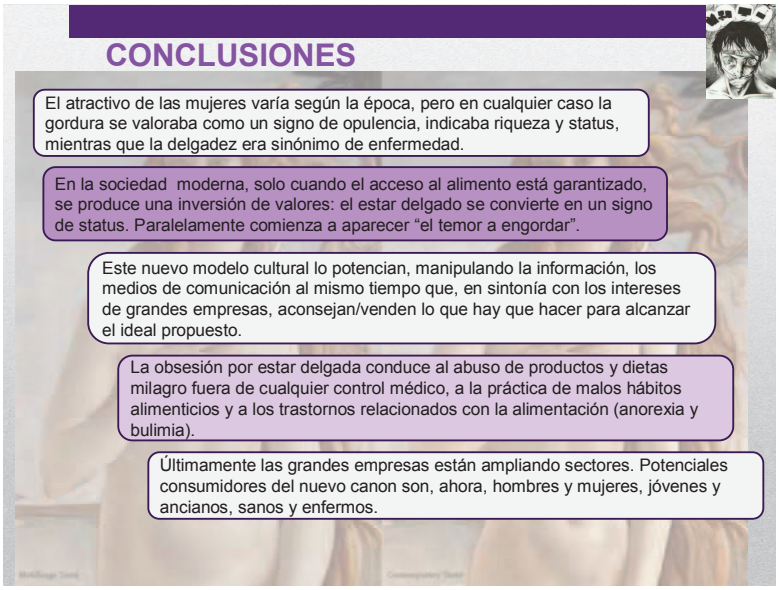
- Pero finalmente, me gustaría aclarar que Chernobyl y Fukushima solo acaban de empezar, y que desde luego, la energía nuclear se nos escapa de las manos, no podemos seguir asumiendo los riesgos que conlleva, pues podrían llevarnos a nuestro final.


TERCERA PARTE: TEMAS ACTUALES
8. La Belleza y su Manipulación.
Mª del Mar Aracil Cayuela

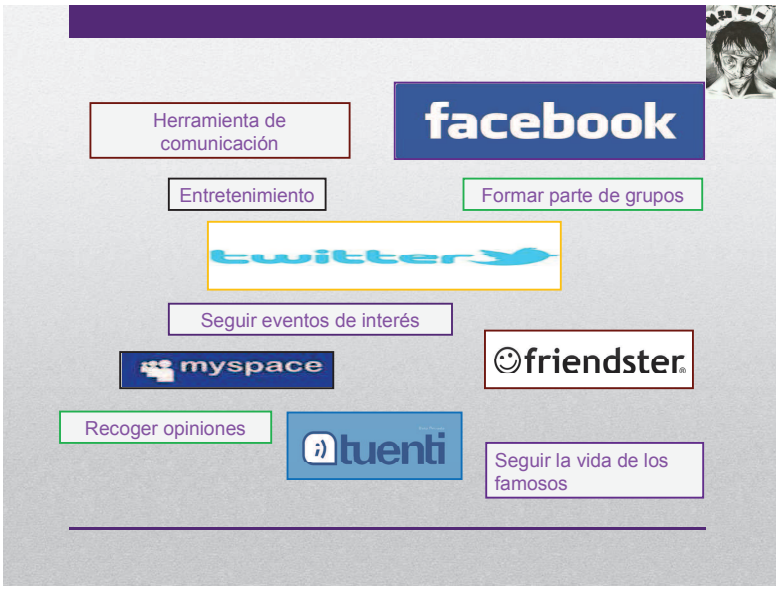

LA BELLEZA Y SU MANIPULACION
"No está mal ser bella, lo que está mal es la obligación de serlo."
Susan Sontag
Si fomentamos el análisis de cómo transmiten la información los medios de comunicación y en concreto qué técnicas utilizan para transmitir el canon de belleza actual, como nos incitan a consumirlo y qué consecuencias tiene, lograremos combatir desde el aula la manipulación que dichos medios ejercen sobre la sociedad, en especial sobre la población femenina, y posibilitaremos la adopción de hábitos saludables.
Estudiar el canon de belleza a lo largo de la historia, centrándonos en el actual transmitido por los medios de comunicación
Analizar las técnicas de manipulación utilizadas en la transmisión de la imagen.
Estudiar los trastornos que sufren algunas personas como consecuencia de no alcanzar el canon propuesto: bulimia y anorexia en las adolescentes; consumo de productos y dietas milagro en adultos.

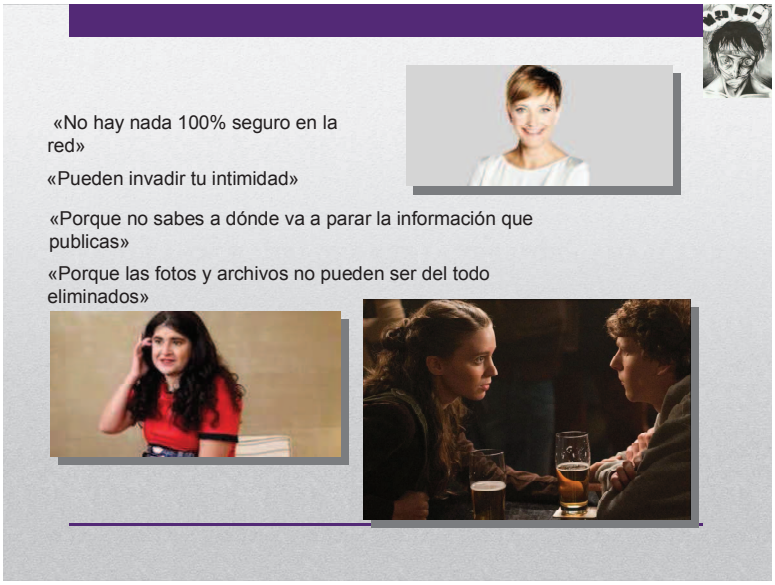
DESARROLLO
1
"Influir en alguien para hacerle pensar de una forma concreta"
MANIPULACIÓN
2
LANCÔME
PHOTOSHOP
ASOCIACION
SELECCIÓN
CIRUJIA

3
DESARROLLO
"La persona se presenta y hace su entrada en la vida cotidiana a través de su cuerpo"
ADOLESCENTES: BULIMIA Y ANOREXIA
DEFINICIÓN
CARACTERÍSTICAS
SÍNTOMAS
CAUSAS
ADULTOS
PRODUCTOS MILAGRO
PASTILLAS ADELGAZANTES DR.BOGAS
-PERSONAJE
-FRAUDE
-COMPOSICION
-CONSECUEN-CIAS
DIETAS MILAGRO
TIPOS
DIETA DUKAN
-FASES
-CARACTERISTICAS
-CONSECUENCIAS


CONCLUSIONES
El atractivo de las mujeres varía según la época, pero en cualquier caso la gordura se valoraba como un signo de opulencia, indicaba riqueza y status, mientras que la delgadez era sinónimo de enfermedad.
En la sociedad moderna, solo cuando el acceso al alimento está garantizado, se produce una inversión de valores: el estar delgado se convierte en un signo de status. Paralelamente comienza a aparecer "el temor a engordar".
Este nuevo modelo cultural lo potencian, manipulando la información, los medios de comunicación al mismo tiempo que, en sintonía con los intereses de grandes empresas, aconsejan/venden lo que hay que hacer para alcanzar el ideal propuesto.
La obsesión por estar delgada conduce al abuso de productos y dietas milagro fuera de cualquier control médico, a la práctica de malos hábitos alimenticios y a los trastornos relacionados con la alimentación (anorexia y bulimia).
Últimamente las grandes empresas están ampliando sectores. Potenciales consumidores del nuevo canon son, ahora, hombres y mujeres, jóvenes y ancianos, sanos y enfermos.

9. Redes sociales. ¿Comunicación o manipulación?
Pablo López Pellicer


Herramienta de comunicación
facebook
Entretenimiento
Formar parte de grupos
twitter
Seguir eventos de interés
myspace
friendster
Recoger opiniones
tuenti
Seguir la vida de los famosos


«No hay nada 100% seguro en la red»
«Pueden invadir tu intimidad»
«Porque no sabes a dónde va a parar la información que publicas»
«Porque las fotos y archivos no pueden ser del todo eliminados»

MySpace
facebook
hi5
skype
twitter
Tecnología y Globalización
LinkedIn
Blogger
XING
WebEx

CUARTA PARTE: RAZONES DE PERSUASIÓN

10. Publicidad engañosa: Falacias y Manipulación

Álvaro García Ródenas

Introducción

- ¿Qué es una falacia? → Argumento
- Tipos de Falacias
- Las Falacias en la Publicidad
- ➢ Ejemplos

Desarrollo del trabajo

La Ad Populum → Trascendencia en la sociedad capitalista ← De Autoridad

- Entusiasmo

Conclusiones

Las Falacias:

- Se usan de forma **excesiva** en la publicidad.
- Nos afectan **directamente**, haciéndonos comprar cosas que no necesitamos.
- De **Autoridad** y Ad **Populum** son las más utilizadas en publicidad.
- Son un modo de **manipulación.**
- Se pueden evitar **concienciando** al público acerca de su existencia.

METODOLOGÍA

Metodología

Debido a la condición interdisciplinar de nuestro trabajo, los métodos aplicados para la realización del mismo han sido muy variados, entre ellos cabe destacar las fuentes de información impresas y digitales y el uso de Internet y de las redes sociales.
El trabajo se estructuró en unas etapas determinadas que persiguieron objetivos distintos.

- **Fase inicial.** Que consta de las primeras reuniones realizadas con la coordinadora Doña María González García y la decisión de las directrices del trabajo
- **Fase de investigación y desarrollo.** En la que se incluyen la búsqueda y análisis de la documentación referente al trabajo
- **Fase final.** La redacción de cada especialidad y la puesta en común de las conclusiones.

CONCLUSIONES GENERALES

Conclusiones

- La manipulación de la información se produce en todos los campos del saber.
- Enjuiciamiento de Internet como medio de difusión de la información.
- Lectura comparativa entre referentes científicos y representación cinematográfica

Conclusiones

- Confirmación de la hipótesis:"Si fomentamos la educación en la lectura crítica de la realidad y de la ciencia, a través de su investigación en la representación que recibe en el cine y en otros medios audiovisuales, lograremos combatir desde el aula la manipulación que tales medios ejercen sobre la sociedad, y mejoraremos el aprendizaje para la vida de los estudiantes.
- Es necesario tener una postura crítica para defendernos de la manipulación.
- La reflexión crítica nos hará realmente personas libres de pensamiento.

Agradecimientos

- "A TODOS AQUELLOS QUE NOS HAN DESPERTADO EL DESEO DE TRANSITAR POR CAMINOS QUE NUNCAN HABIAN SIDO HOLLADOS SIN IMPORTAR CUAN LEJOS SE LLEGARÁ."
- En especial a nuestra profesora de investigación Josefina Pérez, nuestra coordinadora María González y al resto de profesores coordinadores de las distintas partes que componen el trabajo cuyo esfuerzo y ánimo nos han permitido seguir adelante.
- También queremos dar las gracias a nuestro equipo de edición
- Y, finalmente, a los miembros del tribunal, por la atención que nos han prestado y el interés que se han tomado.

ANEXO 3.9. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN "LOPE DE VEGA, EL MONSTRUO DE LA NATURALEZA"

Autor:

Germán Sánchez Arce

Proyecto interdisciplinar: *Cinta de Luz: cine y ciencia para la vida*

Asignatura: Lengua castellana y Literatura

Curso: 1º Bachillerato F

IES "Infante Don Juan Manuel" de Murcia

Año académico: 2011-2012

Índice

1 Introducción 1128
2 La España de Lope de Vega 1129
3 Biografía 1130
3.1 Personalidad de Lope 1130
3.2 Infancia y juventud 1130
3.3 Adultez 1131
3.3.1 Relación con Elena Osorio y juicios 1131
3.3.2 Matrimonio con Isabel de Urbina y Armada Invencible 1132
3.3.3 Matrimonio con Juana de Guardo 1133
3.3.4 Órdenes sagradas 1134
3.4 Vejez 1134
3.4.1 Relación con Marta de Nevares 1134
3.4.2 Últimos años y muerte 1135
4 Protectores: 1135
5 Obra dramática 1136
6 Representación de Lope en los medios de comunicación audiovisual (el cine) 1137
6.1 *Lope* (2009) 1137
7 Conclusiones 1140
8 Bibliografía 15

1. Introducción

El **propósito** de esta investigación es poder averiguar si realmente se ha dado una imagen de Lope de Vega y Carpio en los medios de comunicación audiovisual (en concreto, a través del cine) que concuerde con lo que los historiadores han reflejado en sus libros. ¿Qué imagen han dado sobre Lope de Vega sus películas divulgativas de su vida y su obra? Para obtener una respuesta a este interrogante ha sido necesario marcarse tres **objetivos**: Investigar la cuestión, a través de los estudios científicos más sobresalientes sobre la vida y obra de Lope de Vega; analizar diversas versiones cinematográficas en torno a la vida y obra de Lope y valorar si la imagen de Lope ha sido respetada o no por este medio de comunicación audiovisual y de qué modo.

Sobre la vida y obra de Lope de Vega se han hecho numerosos estudios, algunos de los cuales han sido utilizados para obtener información útil en esta investigación. Son libros muy completos y detallados cuyas aportaciones, obviamente, exceden la extensión de este trabajo. Sin embargo, lo que pretende esta investigación es relacionar la información obtenida a través de todos los estudios consultados con la imagen ofrecida desde el medio de comunicación cinematográfico sobre la figura de Lope de Vega y, especialmente, con la reciente película estrenada en 2009, llamada *Lope.*

Para llevar a cabo esta investigación se ha hecho necesario utilizar un **método** sistemático basado en el análisis de textos literarios y fílmicos, en contraste intertextual de sus contenidos. Este método se compone de distintas fases de actuación: En primer lugar, se buscan libros que puedan interesar sobre Lope de Vega en Internet, para luego ubicarlos en las distintas bibliotecas de Murcia o en la propia red. Este paso ha sido en muchos casos innecesario, ya que la tutora de mi trabajo, María González García, me proporcionó en la reunión inicial un dossier orientativo donde, entre otros asuntos, guió mi investigación con indicaciones y comentarios sobre bibliografía selecta en bibliotecas cercanas y en la Web. Posteriormente, se ha pasado a la obtención de dichos títulos y de las obras correspondientes en formato impreso o digital. Una vez que se han tenido disponibles las distintas fuentes de las que se iba a obtener la información para el trabajo, se han ido anotando en fichas específicas incluidas en el bloque de planificación del portafolio aquellos datos o ideas que pudiesen resultar útiles a la hora de redactar, dividiéndolos por apartados para que posteriormente, cuando hubiese que referenciar o citar, fuese más cómodo y rápido. Al lado de los apuntes se han ido poniendo las páginas a las que pertenecen, ya que en muchos casos se ha necesitado releer alguna parte del texto para su mejor comprensión. En el caso de la película, el análisis se ha hecho después de la redacción, cuando los conceptos y contenidos estaban claros y se podía ir contrastando con la película, detenidamente. En la siguiente fase se ha pasado a la redacción del cuerpo del trabajo a partir de los apuntes tomados. Si en alguna parte del trabajo ha faltado información o ha estado confusa, se ha buscado en distintas páginas Web fiables como *www.cervantesvirtual.com* (cuya página Web sobre Lope de Vega es completísima sobre todo en lo referente a estudios de acceso digital: http://www.cervantesvirtual.com/bib/bib_autor/Lope/) para reforzarla o ayudar a comprenderla en caso de no estar clara dentro de la fuente de la que se ha obtenido. Finalmente, cuando el cuerpo del trabajo ha estado redactado, se ha pasado a citar las fuentes de las que se han recogido algunas de las ideas o datos que aparecen presentes, y a redactar la conclusión y la introducción de este informe que da cuenta del trabajo realizado.

Presentamos, inicialmente, una breve incursión en el contexto histórico y social del "personaje" objeto de nuestro trabajo, Lope de Vega. A continuación, pasamos a hablar sobre su vida, dividida en diversos apartados, haciendo especial hincapié en su vida licenciosa. Posteriormente, tratamos de manera más concreta la relación de Lope con sus mecenas, que aparecen citados en su biografía pero que necesitan de un apartado independiente debido a su importancia. A continuación, realizamos un breve comentario sobre su obra dramática, que precederá al apartado donde hablaremos sobre la representación que han dado los medios de comunicación de Lope de Vega, haciendo un análisis más detallado sobre la película comentada anteriormente, *Lope*. Por último, extraemos y aportamos las conclusiones, como respuesta a los objetivos planteados al principio.

2. La España de Lope de Vega

La situación histórica y geográfica en la que se encuentra Lope de Vega al nacer determinará el cauce por el que la agitada vida del dramaturgo pasará. La vida de Lope comienza cuando acaba de constituirse Madrid como la capital del Imperio, siendo España uno de las potencias militares más importantes del mundo. Los mejores autores irán a la corte, con lo que llegarán a esta muchas de las grandes obras maestras italianas, de Sevilla, de Amberes etc. a la par que se desarrollarán los grandes genios del arte y literatura española en las universidades de Salamanca y de Alcalá de Henares principalmente, refiriéndonos a Vicente Espinel, Luís de Góngora, Juan Ruiz de Alarcón y Diego Velázquez, entre otros.

Al mismo tiempo reinaba Felipe II, que no supo aprovechar el puesto privilegiado que su padre Carlos V le había dejado, caracterizando su monarquía como "derrochista". Sin embargo, Lope no sólo vivió bajo la monarquía de Felipe II, sino que también fue contemporáneo de Felipe III y Felipe IV, cuyos reinados ocuparon los periodos en los que el declive en España se llevó a cabo, dejando atrás el gran Imperio que el ya citado Carlos V había formado. La causa del declive estuvo propiciada por un sinfín de guerras en las que España estuvo inmersa innecesariamente, y que paralizaron el desarrollo del país.

Además, en España la vida estuvo marcada y controlada por la Iglesia. Se llevó a cabo la Contrarreforma por parte de esta y se formó la Inquisición, una institución que perseguía a todos aquellos que iban en contra de las ideas religiosas del momento y que se consideraban herejes.

En la sociedad, la nobleza cortesana empezó a cobrar importancia. Ésta se dedicó al derroche, al lujo y en algunos casos a la corrupción. Sin embargo, la mayor parte de la población, el pueblo llano, seguía siendo pobre. En las calles había gran cantidad de ladrones, delincuentes y vagabundos. Toda la sociedad estaba dividida en clases sociales que, sin embargo, ya no estaban tan fuertemente jerarquizadas como en la Edad Media, y que dependían del nivel económico del individuo. Como acabamos de comentar, la clase social más baja era el pueblo llano, que se dedicaba básicamente a la agricultura. Después encontraríamos a la nueva clase burguesa, que se dedicaría a los negocios y artesanía en las ciudades. Debido a la centralización de la sociedad, en la que los nobles pasaban a ser cortesanos del rey y surgida un siglo antes con los Reyes Católicos, los estamentos más altos se dividirían en nobleza, que poseía grandes privilegios y riquezas, e hidalgos, que intentaban aparentar que poseían hacienda y dinero debido a su linaje pasado, pero realmente les costaba mantenerse económicamente. Consideraban la honra como lo más importante. Paralelamente estaba la Iglesia, en la que existía el alto clero, con grandes privilegios, y el bajo clero, que vivía en situaciones precarias.

3. Biografía

3.1. Personalidad de Lope

Antes de empezar a estudiar la biografía de Lope, es necesario comprender quién fue Lope. Lope fue uno de los poetas y dramaturgos más importantes del Siglo de Oro, conocido coloquialmente como "El fénix de los ingenios" o "El monstruo de la naturaleza". No es extraño que se le nombre de esta manera, ya que fue un escritor realmente prolífico, y que pudo disfrutar en vida de un gran éxito. Se le atribuyen cerca de tres mil sonetos, tres novelas, cuatro novelas cortas, nueve epopeyas y tres poemas didácticos, además de escribir más de mil ochocientas comedias. Con ellas, como bien razona Juan Luis Alborg, "Lope lleva al teatro los hechos de toda la vida y las gentes de su país" (Alborg, 1980: 196). Según Lope, las obras que de él perdurarían serían las no dramáticas, siendo finalmente sus comedias las que han alcanzado un mayor éxito y reconocimiento. Era aventajado intelectualmente, ambicioso y grandilocuente en cuanto a su personalidad (Cambronero, 2010). Paradójicamente, era capaz de perder en muchos casos la dignidad despersonalizándose ante sus mecenas, ya fuese por dinero o por el ansiado título que nunca llegó a obtener, el de cronista real.

3.2. Infancia y juventud

Lope de Vega y Carpio nació en Madrid el 25 de diciembre (Torre, 1982) o noviembre (Castro y Rennert, 1969; Zamora, 2002; Cambronero, 2010) de 1562, en una casa de la Calle Mayor, lo que sería la esquina de la actual Plaza de la Villa y, a su vez, en la que antaño fuese la Puerta de Guadalajara, en el seno de una familia humilde. Sus padres se llamaban Félix de Vega Carpio, poeta dedicado a la caridad y que poseía una vida ejemplar, y Francisca Fernández Flores. Cuando nació Lope, sus padres decidieron trasladarse a Madrid, siendo estos procedentes del Valle de Carredo, en la montaña cántabra, junto con sus otros hijos: Isabel, Juliana, Francisco y Juan, hermano con el que más tarde partiría en la Armada Invencible. El pequeño Lope fue bautizado el 6 de diciembre de ese mismo año en la Parroquia de San Miguel de los Octoes por el licenciado Muñoz.

Sus estudios elementales, en los cuales su primer profesor sería Vicente Espinel, se iniciarían en la Compañía de Jesús. A los cinco años leía romance y latín y, aunque no sabía escribir debido a su temprana edad, le decía a otros compañeros mayores que escribiesen todo lo que él decía. No es de extrañar que según esto, pudiese ya, a los diez años, traducir textos en distintos idiomas. En 1578 muere su padre y poco después su hermana.

A la edad de quince años, el joven Lope se escapa de casa junto a su gran amigo Hernando Muñoz a Ávila, como consecuencia de la necesidad de explorar mundo, que estaba propiciada por el carácter vitalista y enérgico que poseía y también, en gran medida, por la muerte de su padre. Pronto quisieron volver, pero no les quedaba dinero. Intentaron conseguir plata ilegalmente a través de trapicheos pero fueron detenidos, lo que les llevó a sentarse como acusados en un juicio. Finalmente salen en libertad, estando la decisión del juez influida, principalmente, por la apariencia e imagen que daban, y por la edad, calificando sus actos como algo propio de la juventud, por lo que fueron devueltos a sus familias. A los pocos años se acomodó con Jerónimo Manrique, el Obispo de Ávila, en 1578, debido a su falta de dinero.

Estudió cuatro años en la Universidad de Alcalá de Henares, hasta 1581. Durante un breve periodo de tiempo posterior estudiaría en Salamanca, no llegando a terminar sus estudios en la universidad de dicha ciudad. Mientras que él estudiaba en la Universidad, el Duque de Alba estaba en Madrid. Lo conoció y consiguió ser su valido. En 1583 se alista en la marina y pelea en la batalla de la Isla Terceira, liderada por Álvaro de Bazán, batalla entre españoles y franceses cerca de las islas Azores (situada a unas mil millas al oeste de Portugal) en la que ganan los españoles.

3.3 Adultez

A partir de ahora empieza a constar por escrito los amoríos del dramaturgo, aunque años antes había tenido su primer romance con María de Aragón, de la que tuvo un hijo, representada como *Marfisa* en la Dorotea. Muchas veces se ha identificado al autor con esta faceta de su vida, como una persona realmente hábil en las relaciones amorosas. Sin embargo, este tópico podría no ser, sin dejar de ser cierto, algo realmente destacable en la época, refiriéndonos a finales del Renacimiento español y principios del Barroco, conocido desde el punto de vista artístico como el Siglo de Oro.

1.3.1 Relación con Elena Osorio y juicios

En el último tercio del S. XVI se sabe que el autor estaba en Madrid (después de su regreso de las Azores), en la entrada de la calle de Lavapiés, en compañía de su familia, y de un célebre representante llamado Jerónimo Velázquez, marido de Inés Osorio y padre de Damián, experto en leyes en la India, y Elena Osorio, con la cual Lope encarnaría su primer amor importante. Lope se enamorará de Elena, y a pesar de que ella se hubiese casado cuatro años antes con el actor Cristóbal Calderón, ni este motivo ni la importante presencia de sus padres que se oponían a esta relación serían capaces de detener el romance, sobre el cual Lope dedicaría a su amada una importante parte de su obra, que a su vez sería entregada a su padre para que fuesen representadas en su corral de comedia. La familia de Elena posiblemente consintiese la relación mientras que Lope estuviese escribiendo comedias para Jerónimo Velázquez, además de que no impidiese que Elena tuviese otros amantes que poseyesen más riquezas.

Hacia 1584, Lope terminó su aventura con Elena Osorio, de cuyas causas sólo se pueden establecer conjeturas, entre las que destacan la facilidad de Lope para hacer públicos sus amores, o el hecho de que su madre, Inés Osorio, propiciase la ruptura (Castro y Rennert, 1969). Esta última parte de Lope con Elena es de carácter procesal. El 29 de Diciembre de 1587 es detenido en el corral de la calle de la Cruz y llevado a la cárcel de la Corte, debido a la atribución a Lope que tenían estas dos poesías: "In Doctorem Damianum Velazquez", en latín macarrónico, y un romance en castellano, en los cuales se realizaba una mofa hacia Velázquez y su familia. Seguramente, Lope las escribió porque Elena había aceptado un matrimonio con Francisco Perrenot Granvela. En el juicio que sucedió a la detención de Lope, varios amigos suyos testificaron en su contra, entre los que destaca Rodrigo de Saavedra, actor de la compañía de los Velázquez. El 2 de enero de 1588, el Tribunal pidió más pruebas, y Lope se defendió indicando que tenía veinticuatro años de edad, por lo que sería menor de edad y sería más fácil librarse de los cargos a los que había sido acusado, además de alegar que en ningún momento hubo confrontación con el señor Velázquez, justificando la acusación que había cometido sobre él como una represalia por no haberle dado las últimas

comedias que había hecho, entregándoselas, en cambio, al empresario Porres. La causa de que se las hubiese entregado a Porres se debió, según Lope, a que Velázquez no se las pidió, y Porres había sido el primero en reclamarlas. Llegando aún más lejos, Lope se atrevió a jurar que los dos poemas en contra de los Velázquez ya citados, no eran suyos, y los atribuyó, en parte, a Jusepe Enrique. Fue declarado culpable y sentenciado a cuatro años de destierro de la corte y dos del Reino de Castilla, pudiendo salir de este en un plazo de quince días. Aparte, le quedó prohibida la creación de más obras en contra de los acusadores. Esta sentencia quedó ampliada en ocho años fuera de la Corte debido a reincidencias del acusado. Aun así, Jerónimo Velázquez, su hermano, y Elena Osorio volverán a acusarle de seguir criticando a Elena a través de cartas que entregaba a una mujer llamada Juana de Rivera, estando él ya en la cárcel. No se encontrarán dichas cartas, por lo que Lope indica que la única intención que poseen es la de reclamar las comedias que le entregó a Porres. Sin embargo, cuando le quedaba poco por terminar su condena, Velázquez podría haber intentado reducir o suprimir el tiempo de destierro que le quedaba por cumplir, por el hecho de que podría interesarle tener un yerno que fuese el que ya se había convertido en el escritor más popular de la época en España. (Castro y Rennert, 1969). Al margen de este paréntesis, empezó a cumplir la condena impuesta el 7 de febrero de 1588, tras estar unos pocos días en la cárcel.

1.3.2 Matrimonio con Isabel de Urbina y Armada Invencible

En 10 de mayo de 1588, se casó con Isabel de Urbina en Madrid, hija de un señor de alta condición, ya que era regidor en Madrid y rey de armas de Felipe II y Felipe III, siendo este su primer matrimonio. Esto puede llevar a pensar que después de salir de la cárcel para cumplir la condena que se le había impuesto, fuese el momento en que conoció a Isabel, sin embargo, ya se conocían antes de que fuese puesto en libertad, por lo que no son hechos contiguos (Castro y Rennert, 1969). Las circunstancias de la boda fueron realmente dramáticas: en primer lugar porque fue justo después del proceso que se le abrió por las querellas que hizo contra Elena Osorio, y en segundo lugar, porque se le abrió otro proceso por el rapto que cometería Lope con Isabel, aunque este fuese consentido. No se sabe mucho de este proceso, además de que no pudo seguir adelante ya que a los pocos meses se fue a Lisboa con la Armada Invencible.

Volviendo atrás, cuando Lope es puesto en libertad tras un breve periodo de tiempo en la cárcel, opta por salir del reino de Castilla con Isabel, y como sabía que los padres de ella no lo iban a consentir, intentó convencer y encandilar a Isabel, lográndolo fácilmente. Juntos se marchan en dirección hacia Valencia, pero realmente no llegarán y volverán a Madrid, donde se casarán. Sin embargo, es extraño el hecho de que Lope se casase con Isabel el 10 de mayo de 1588 y el 29 del mismo mes decidiese alistarse a la Armada Invencible, sobre todo teniendo en cuenta lo idealizada que tenía a su esposa, según se refleja en algunos de sus poemas. Una posible solución a esta decisión en la vida de Lope podría haber sido que el joven dramaturgo se hubiese dejado llevar por el espíritu joven, idóneo para dejarse impresionar por la heroicidad de la Armada Invencible (Castro y Rennert, 1969). Se puede deducir que, inmediatamente, Lope partió hacia Lisboa, donde tomaría el Galeón San Juan para ir a la guerra e Isabel de Urbina se quedó en Madrid. Hay un romance de Lope en el que cuenta que Isabel lo acompañó hasta Lisboa para verlo partir, pero no deja de ser una fantasía del autor ya que hay datos que demuestran que en ese momento Isabel se encontraba en Madrid.

En diciembre del mismo año, vuelve al puerto de Cádiz debido a la derrota de La Invencible. Después de desembarcar se dirigió a Toledo a pesar de que aún estaba cumpliendo la condena, pero estuvo poco tiempo allí y, en 1589, se marcharía hacia Alba de Tormes, donde vivió con su esposa. En 1590 entraría al servicio del Duque de Alba, donde cinco años después, en 1595, moriría Isabel de Urbina como consecuencia del nacimiento de su hija Teodora, falleciendo en el parto. A pesar de esto, Lope no le guardó fidelidad ya que vuelve a Madrid ese mismo año y se enamora de Antonia Trillo, que era viuda. Al irse de Alba de Tormes deja los servicios al Duque de Alba y comienza los del Marqués de Malpica.

1.3.3 Matrimonio con Juana de Guardo

A los dos o tres años de ser procesado por el anterior amancebamiento con Antonia Trillo, el 25 de abril de 1598, se casa con Doña Juana de Guardo. Fue este un matrimonio muy polémico ya que se rumoreaba que él se casó por dinero y Juana, al parecer, era una mujer vulgar, además de que esta le proporcionó 22382 monedas de plata doble a Lope. Juana de Guardo era hija de un rico abastecedor de carne de la Corte. Muchos autores y en especial Góngora se mofaron de él con textos en verso por esta razón. Tuvo, sin embargo, un hijo muy querido con ella llamado Carlos Félix, y tres hijas.

Poco después mantendría relaciones amorosas con Micaela de Luján, la "Celia" o "*Camila Lucinda*" de sus versos; mujer bella, pero inculta y casada, con la cual mantuvo relaciones hasta 1608 y de la que tuvo siete hijos, entre ellos dos de sus predilectos: Marcela (1606) y Lope Félix (1607) Sin embargo, la relación con esta mujer empezó seguramente en 1590, cuando Lope estuvo en Toledo al volver de la Armada Invencible. Pasó a ser secretario del duque de Sessa.

Durante muchos años Lope estuvo dividido en dos "frentes", perteneciendo uno a su mujer Juana de Guardo, y el otro con diversas amantes con las que tuvo relaciones al mismo tiempo. Sin embargo, esto no hizo que durante estos años su producción disminuyese, al contrario, aumentó. Muchas de estas obras fueron impresas sin su permiso y sin corregir, por lo que tuvo que ocuparse de obtener los derechos de autor de dichas obras.

En 1607 fue bautizado su hijo Lope Félix, siendo la madrina Jerónima de Burgos, a quien dedicó *La dama boba*. Ella era actriz de la compañía de Alonso de Riquelme, uno de los autores favoritos de Lope. En esa fecha Lope estaría en Toledo con Juana y su hijo Carlos. Y en 1609 escribe *El arte nuevo de hacer comedias en este tiempo,* constituido por 366 endecasílabos sueltos donde defiende las irregularidades de sus comedias y de la inobservancia de las reglas clásicas.

En verano de 1609, Lope ingresa en la Congregación de Esclavos del Santísimo Sacramento en el oratorio del Caballero de Gracia, y un año después se traslada a Madrid. El 24 de enero del mismo año ingresa en el Oratorio de la calle del Olivar, al que también pertenecía Cervantes. Durante esta época manda muchas cartas al duque de Sessa contándole todo lo que le ocurría, hasta lo más íntimo. Castro y Rennert retratan a este duque como un joven extremado en amores y de gran afición literaria, por lo que encontró en la correspondencia con Lope a su "secretario íntimo" que podía complacerle (Castro y Rennert, 1969: 160). Sin embargo, hubo un periodo de tiempo en el que no pudo estar con el duque de Sessa, ya que este fue desterrado después de una disputa con el duque de Maqueda.

El 26 de septiembre de 1611 ingresa en otra nueva organización llamada la Congregación de la Orden Tercera de San Francisco. Y como consecuencia del fallecimiento de la reina Doña Margarita de Austria, el 3 de octubre de 1611 se cierran todos los teatros de la Corte, eliminando por tanto gran parte de los ingresos que recibía Lope, hecho que también cuenta el dramaturgo al Duque de Sessa. A partir de aquí, Juana empezará a sufrir enfermedades, hasta morir el 13 de agosto de 1613, no sin antes ver a su hijo Carlos fallecer por una enfermedad. Mientras tanto, el Duque de Sessa había vuelto de su destierro en abril de 1612. El hecho de la muerte de su hijo y de su esposa debieron de afectarle emocionalmente a Lope. Sin embargo, como estamos viendo, nada ni nadie pudo cambiar el intrincado curso de su vida. A las cinco semanas de morir Juana se marcha en el séquito de la Corte en un viaje a Segovia, Burgos y Lerma con Felipe III y la familia real.

1.3.4 Órdenes sagradas

En 1614, empieza una nueva etapa de su vida, decidiendo recibir órdenes sagradas. En esta fecha Lope contaba ya con cincuenta y dos años, y la causa que pudo llevarle a tomar el hábito fue, seguramente, el hecho de que en su alma se había producido una crisis de sentimentalidad y misticismo. A pesar de esto, procedió frívolamente a tomar las órdenes sagradas, ya que sus percepciones del mundo siguieron siendo las mismas; para él fue como una aventura más.

El duque de Sessa no estaba del todo de acuerdo con la decisión que había tomado Lope, ya que esto suponía la interrupción de las cartas que se enviaban aunque, al final, termina por perdonarle, continuando con su protección. En julio de 1616 sale de Madrid hacia Valencia, seguramente para ver a una antigua amante, cuyo apodo era "La Loca". Poco después de llegar es golpeado por unas fuertes fiebres de las que se recupera de milagro. En septiembre de 1616 volverá a Madrid, donde a finales de dicho año, por influencia del duque de Sessa, obtiene el cargo de procurador fiscal de la Cámara Apostólica en el arzobispado de Toledo.

Esta fue sin duda la época más desordenada y despreocupada de Lope.

3.4 Vejez

3.4.1 Relación con Marta de Nevares

En este momento llegamos al último romance de Lope, refiriéndonos a los amores sacrílegos que tuvo con Marta de Nevares Santoyo. Esta mujer representa en su vida la pasión tardía que pese a todo es vivida con gran intensidad (Zamora, 2002). Cuando Lope se enamoró de Marta, ella debía tener unos veintiséis años, conociéndose en una fiesta celebrada en un jardín madrileño. Era una mujer de gustos refinados y con cierta cultura artística. En cuanto a esto, era semejante a Elena Osorio. Sin embargo, Marta había sido casada cuando tenía trece años con un hombre de negocios llamado Roque Hernández de Ayala. De nuevo, este amor, al igual que el de Juana de Guardo, fue duramente criticado por otros autores, donde no faltó Góngora o Ruiz de Alarcón. En 1617 nace Antonia Clara, hija que tuvo Marta con Roque. Junto a las críticas que anteriormente había hecho Lope hacia él, comenzaron, entonces, toda a una serie de disputas

verbales. Marta intentó divorciarse de Roque, pero antes de poder hacerlo este falleció, dando lugar pues a una solución inesperada.

Según palabras del propio Lope escritas en cartas hacia el Duque de Sessa, este amor fue seguramente el más intenso que había tenido nunca, considerando a Marta como la esposa ideal, compañera de tareas, hermosa e inteligente. Esto se demuestra en la influencia que tuvo Marta en la producción del autor que, aunque ya era anciano, se expresaba con una soltura y viveza propia de cualquier joven (Zamora, 2002).

Sin embargo, esta situación tan feliz para Lope se vio truncada cuando Marta en 1622 pierde la vista y sobre 1628 Marta enloquece y sufre depresiones hasta morir en 1632. Esto le causó gran dolor y sufrimiento a Lope, aunque sin embargo esto no dejó que su producción descendiese lo más mínimo. Marta murió con cuarenta años.

3.4.2 Últimos años y muerte

A partir de ese momento Lope vivió en la más absoluta pobreza y soledad, necesitando recurrir al Duque para sobrevivir. En 1634 escribió su última obra, llamada *Rimas humanas y divinas del licenciado Tomé de Burguillos*. Después de escribir esta obra, su vida fue rápidamente encaminada hacia la muerte, no sin antes ver cómo su hijo Lope Félix moría en la Isla Margarita (Ruiz, 1996) y como su hija Antonia Clara era raptada. Paralelamente, también la gente dejó de ver sus obras.

El 27 de agosto de 1635 muere, tras unos meses de tristeza y sufrimiento, en compañía de sus grandes amigos, entre los que estaba el Duque de Sessa, que se encargó de los funerales. Todo Madrid se enteró de la noticia y participaron en el dolor de su muerte. Fue enterrado en la Iglesia de San Sebastián, en la calle de Atocha, en Madrid.

4. Protectores

La vida de Lope de Vega estuvo en gran parte influida por las relaciones que mantuvo con diversos protectores durante gran parte de su vida. A pesar de su éxito, nunca pasó de ser un lacayo con un protector, seguramente por la cantidad de dinero que derrochaba, y ello le impedía invertir en mantenerse a sí mismo. Aún más impactante es que a pesar de su personalidad era capaz de arrastrarse detrás de muchos de ellos perdiendo gratuitamente gran parte de su dignidad. Con todo esto, a veces también fue capaz de crear pequeñas tapaderas o mentiras hacia sus protectores, sobre todo, por temas de amor. Generalizando, se puede decir que Lope era un escritor por encargo (Cambronero, 2010).

En cuanto a las fechas de servicio que ofreció a los distintos mecenas, el primero que tuvo fue el Duque de Alba. No hay que confundirlo con el otro Duque de Alba que posteriormente también será mecenas de Lope. Cuando hablamos del primer mecenas de Lope nos referimos a Fadrique Álvarez de Toledo y Enríquez de Guzmán, al que conoció mientras estudiaba en Alcalá. Según Castro y Rennert, Lope se enteró de que el duque estaría temporalmente en Madrid y fue a visitarle. El Duque de Alba admiraba también a Lope, con lo que este pasó a ser su valido. Después continuó con Jerónimo Manrique, más conocido como el

Obispo de Ávila. Estuvo con él aproximadamente a partir de 1578, y mantuvieron una muy buena relación. Es posible que el obispo ayudase a Lope a terminar la carrera en Alcalá. A él le dedicó dos églogas y la comedia "*La pastoral de Jacinto*". A continuación estaría con Pedro Dávila y Enríquez, más conocido como el Marqués de las Navas, con el que estuvo ejerciendo de gentilhombre y secretario de 1883 a 1887. A él le dedicó la obra de "*El Marqués de las Navas*". Ahora sí, pasaría al servicio del quinto duque de Alba, don Antonio. Con él permaneció en Alba de Tormes junto a su esposa e hijos después de volver de Toledo en 1589. La fecha que se tiene del inicio de los trabajos con este mecenas data de 1590 (Castro y Rennert, 1969). Al dejar de servir al duque de Alba, pasará a ser protegido por el marqués de Malpica, aunque este cargo no tuvo mucha proyección, ya que, según las propias de Lope, en la portada de *La Arcadia*, en 1598 (Cambronero, 2010) ó en 1596 (Prólogo de Guillermo de la Torre, en Vega, 1982) ya estaba con marqués de Sarria, futuro conde de Lemos.

Lope de Vega seguirá con el marqués de Sarria hasta 1600, ya que en esa fecha deja de ser su secretario y se marcha a Sevilla. Posteriormente, en agosto de 1605, conoce en Madrid a Luis Fernández de Córdoba y de Aragón, conocido como el sexto duque de Sessa. Fue probablemente el mecenas con el que Lope trabó una mayor amistad, que se refleja en la infinidad de cartas que se mandan, a través de las cuales sabemos hoy en día muchos datos sobre Lope. Con él, al igual que con el Duque de Alba, pasó de ser secretario a prácticamente un criado, ya que cumplía rigurosamente todas las tareas que le mandaba, sin apenas ninguna excepción. Había veces en que al dramaturgo no le daba tiempo a terminar todo el trabajo y le pedía disculpas una y otra vez. No obstante, Lope desempeñaba su cargo a la perfección, tanto que incluso hacía tareas que no le correspondían como secretario (Cambronero, 2010).

Prácticamente toda la familia de Lope dependía económicamente del duque. Le escribió muchas epístolas amatorias al duque para que este a su vez las interpretase delante de sus amantes. Con el duque de Sessa estuvo hasta el momento de su muerte, siendo este el protector con quien más tiempo compartió y a quien en el fin de sus días suplicó modesto salario (Castro y Rennert, 1969, p. 288).

5. Obra dramática

A pesar de su extensa obra no dramática, donde destacan los cerca de mil ochocientos sonetos, es indiscutible hoy en día la maestría de Lope para crear comedias, que eclipsaron el resto de su obra. Por eso pasaremos directamente a hablar de su obra dramática.

Lope de vega creó un nuevo tipo de teatro clásico español en el Siglo de Oro, en el que se mezclaba lo cómico con lo trágico, algo impensable para la época, ya que rompía las unidades de la escuela de poética italiana que se basaba en la retórica y poética de Aristóteles, donde se establecía que sólo debía contarse una historia, y que dicha historia debía transcurrir en menos de veinticuatro horas y en un solo lugar.

Lope lo modifica a su antojo creando dos o más historias en la misma obra, siendo una de ellas la principal. Cambia el tiempo hasta llegar a contar en la misma obra la vida entera del protagonista, y en cuanto al lugar, cambia las bases por completo poniendo tantos lugares como se le antojaba. Además, rompe con el esquema lógico de una obra dramática mezclando elementos antagónicos (lo trágico y lo cómico). Aparte, el dramaturgo escribe sus obras usando

diversos tipos de estrofas y versos, adecuándolos a lo que quisiese transmitir. El teatro de Lope es, al fin y al cabo, un teatro que podríamos catalogar de antiacadémico, que no sigue las reglas impuestas hasta el momento.

La temática de la comedia de Lope de Vega se identifica principalmente con el amor, el honor y la fe, aunque también presenta rasgos de nacionalismo, intriga y temas populares. Es curioso saber que Lope prestaba especialmente atención al público femenino, ya que lo consideraba el más decisivo a la hora de que sus obras fracasasen o no. Todas estas ideas aquí descritas se reflejan en su obra *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo*, de 1609.

Entre los tipos de obras de Lope destacan las comedias religiosas, que hablan sobre vidas de santos y leyendas piadosas, comedias mitológicas, comedias de tradiciones históricas españolas, comedias de invención, entre las que destacan las caballerescas, pastoriles y novelescas, y las comedias de costumbres.

6. Representación de Lope en los medios de comunicación audiovisual (el cine)

Sea por suerte o no, Lope no ha sido una figura que haya tenido una especial relevancia en los medios de comunicación, ni en España ni mucho menos en el resto del mundo, ya que como citaba Guillermo de Torre en su estudio preliminar al libro *Teatro* de Lope de Vega publicado por la Editorial Océano (Vega, 1982) con parte de las obras dramáticas más importantes de Lope, ni Lope ni su teatro han llegado a ser universales, ya que su propio carácter lo condicionaba y lo adaptaba a la esfera nacional. La razón por la que comento que podríamos tener suerte de que no se haya representado la vida de Lope en los medios de comunicación, en gran medida se debe a la reciente película *Lope* (2009), donde, como analizaremos a continuación, no se da una imagen de Lope del todo acorde con lo que los historiadores han reflejado en sus libros. Ya se habían creado películas sobre obras de Lope, como es el caso de *La dama boba*, dirigida por Miguel Iborra en 2006, o *El perro del hortelano*, dirigida magistralmente por la fallecida Pilar Miró en 1996, la cual es el ejemplo perfecto de una adaptación cinematográfica de obra literaria clásica que sigue al pie de la letra y con respeto absoluto el texto en verso íntegro del drama de Lope, lo cual he podido comprobar contrastando mi lectura de dicho drama (Lope, 1997) y de la película correspondiente (Miró, 1997). Sin embargo, nunca se había recreado en la gran pantalla la vida de Lope en sí.

6.1 *Lope* (2009)

Esta película es una superproducción dirigida por el brasileño Andrucha Waddington y protagonizada por Alberto Ammann en el papel de Lope, Leonor Watling como Elena Osorio y Pilar López de Ayala como Isabel de Urbina. Es extraño que una época tan importante como adecuada para su recreación en el cine como es el Siglo de Oro, aún no haya sido capaz de atraer una película de la calidad de *Shakespeare in Love*, conformándonos con películas tan pobres en cuanto a contenidos históricos como es *Alatriste*.

El guión de la película *Lope* se centra en el triángulo amoroso entre Lope de Vega, Elena Osorio e Isabel de Urbina, dejando de lado la mayor parte de su vida.

Nada más comenzar muestra los sentimientos hacia su madre a través de una carta que él lee. En ningún libro ha quedado constancia de la importancia que tuvo su madre para él, ni de la existencia de esa carta.

La etapa de la vida de Lope en la que comienza la película hace referencia a su vuelta a Madrid después de volver de las Azores, en 1582. En ese año ya conocía a Elena Osorio, puesto que se enamora de ella en 1579 (Castro y Rennert, 1969). Por tanto, cuando regresa debería conocerla, siendo esta una desconocida en la película para Lope en esos momentos. Tampoco conocía o por lo menos no era sirviente del Marqués de las Navas en 1582, ya que entra a su servicio en 1583. Hay un personaje ficticio que representa a otro sirviente del Duque de las Navas, llamado Claudio. En alguna biografía aparece Claudio como una amigo de la infancia de Lope, aunque no se dan detalles ni se le da mucha importancia (Zamora, 2002). Este le deja prestado un traje del Marqués a Lope para que su madre piense que su hijo ha vuelto de las Azores como un hombre honrado, cosa que tampoco se refleja en ningún libro. Este hecho desencadena en la película otro hecho igualmente ficticio, ya que esto le lleva a endeudarse, lo que motiva que más tarde fueran a su casa a reclamar el dinero.

Sin embargo, uno de los aspectos que más diferencian la película de los datos que se tienen hasta hoy sobre la vida de Lope, es la presencia de Isabel de Urbina trabajando en casa de los Velázquez cuando *el Fénix* vuelve de las Azores, además de que en la película la presentan como a un persona a la que Lope ya conoce. Si bien Castro y Rennert en su obra sobre la vida de Lope sugería el hecho de que Elena Osorio e Isabel de Urbina podían haber coincidido al mismo tiempo en la vida de Lope, no dejan de ser conjeturas sin base sólida y, por tanto, no se sabe en qué momento conoció a Isabel de Urbina, y mucho menos en 1582.

Otro dato históricamente incorrecto es la muerte de su madre al poco de llegar, si se entiende que no ha habido ningún salto en el tiempo. Realmente su madre muere en 1589, es decir, siete años después de lo que se entiende en la película. Respecto al entierro que se le hace a su madre, no se sabe mucho, salvo que fue en el convento de Mínimos de la Vitoria, por lo que es de suponer que sería un entierro propio de una familia humilde como era la de Lope. En la película es representado como un entierro de un noble, financiado con el dinero que pide Lope a un carnicero.

A la hora de llegar al corral con los Velázquez, se le presenta como alguien desconocido y sin experiencia, cuando realmente ya era conocido por sus comedias (un escritor "pro pane lucrando", como bien indica Cambronero en su estudio). Este dato es contrastable con la versión que dan otros autores, que afirman que realmente empezó a escribir comedias en 1583 cuando llegó con Jerónimo Velázquez (Castro y Rennert, 1969).

Más adelante podemos observar cómo la película vuelve a alterar los tiempos históricos, ordenando la partida de Lope hacia la Armada Invencible como algo posterior a la muerte de su madre, siendo al revés.

Tampoco se dice que Jerónimo Velázquez crease una deuda con Lope de escribir cinco comedias para evitar que escribiese para otros autores. Lo que sí es cierto es que, según el testimonio que haría Lope en el proceso por las querellas contra los Velázquez, dirá en su defensa que Jerónimo Velázquez no quería leer sus obras, y que por ello se las dio al empresario

Gaspar de Porres. En esa misma escena (min. 37:50) también aparecen construyendo un nuevo corral de comedia, siendo este otro dato ficticio.

Adentrándonos más en la trama podemos ver que Lope descubre a mitad de la película que Elena Osorio estaba casada, cuando realmente este dato Lope lo sabía desde que la conoció.

Otro dato muy importante que demuestra que esta película es un *biopic* mal construido históricamente es la atribución de una relación amorosa entre Isabel de Urbina y el Marqués de las Navas, atribuyendo al Marqués de las Navas un amor que nunca sintió hacia Isabel de Urbina. Este dato va a cambiar el hilo de la historia drásticamente. Las causas por las que en la parte final de la película Lope escapa con Isabel de Urbina son que Isabel de Urbina confiesa su amor por Lope, y esto lleva al Marqués de las Navas a perseguirle. Además, hay un odio de Perrenot hacia Lope totalmente ficticio, ya que en la realidad no mantuvieron prácticamente ningún contacto, aparte de las ansias de venganza de los Velázquez por haber insultado a su hija el día antes, calificándola de prostituta. Nunca hubo malas relaciones de Lope con el Marqués de las Navas, al que apreciaba, ni a estas alturas de la historia todavía Lope había cometido injurias contra los Velázquez, ya que en la escena posterior es cuando cuenta las sátiras en público después de una representación de una de sus comedias en el corral de comedias de Velázquez. Esto vuelve a ser falso, ya que esos dos poemas no fueron recitados en público por Lope, sino que se difundirían de forma anónima. En esa escena se vuelve a cometer otro error histórico: el hecho de la quema del escenario donde se había representado la obra. Nunca hizo Lope eso.

En el momento de la huída, en la película, Isabel de Urbina y Lope van directamente a Lisboa para zarpar con la Armada Invencible, cuando realmente decidieron partir hacia Valencia. Isabel nunca llegaría a Lisboa, sino que Lope la dejaría en Madrid. Como comentamos en su biografía, esto se debe a un romance de Lope en el que él mismo afirma haber viajado con Isabel hasta Lisboa, pero no deja de ser una mera fantasía (Castro y Rennert, 1969).

Al momento de llegar a Lisboa se casan para embarcar al día siguiente en la Armada. Esto es falso ya que, entre que se casan el 10 de mayo de 1588 en Madrid hasta que embarca el 29 de mayo del mismo año, pasan diecinueve días, además de que se casan en Madrid, más concretamente en la Parroquia de San Ginés, no en Lisboa.

Allí mismo, en Lisboa, justo cuando va a embarcar le detienen acusado de haber escrito los poemas que ridiculizaban a los Velázquez. Realmente fue detenido por esta causa en el corral de comedias de Velázquez el 29 de diciembre de 1587, lo que supone que en verdad el proceso fue antes que la marcha hacia la Armada Invencible, y que saliendo de la cárcel para cumplir su condena marcharía a Lisboa, donde realmente embarcaría hacia la batalla el 29 de mayo de 1588.

Al final del juicio, los Velázquez le perdonan haciendo que se reduzca la pena, cuando no ocurrió así. Sí fue cierto que en la tercera ocasión que Velázquez le acusa, ya Lope terminando su condena de ocho años de destierro de la Corte y dos del Reino, Velázquez le hubiese podido perdonar con la intención de reconciliarse con él y poder obtener un beneficio económico con sus obras y con el gran renombre que ya poseía en esos años. Aun así, durante el proceso le dan el veredicto que finalmente tendrá que aplicar, pero esa no fue la sentencia que se le dio en el juicio original, ya que esta fue de destierro de cuatro años de la Corte y dos del

Reino, quedando ampliada poco después a ocho y dos, respectivamente, por reincidencias del acusado.

Al margen de todo esto, a lo largo de la película se lleva a cabo la interpretación de algunos de los poemas más conocidos de Lope, entre los que destacan "Un soneto me manda hacer Violante", "Desde que viene la Rosada Aurora" y "Desmayarse, atreverse, estar furioso". El error que se comete es que la mayoría de ellos son posteriores a los hechos que se narran en la película: "Desde que viene la Rosada Aurora" es de 1609, "Desmayarse, atreverse, estar furioso" es también de 1609 y "Un soneto me manda hacer Violante" es de 1617, perteneciente a la comedia *Niña de Plata*; además, en la película comienzan directamente con el segundo verso que dice: "en mi vida me he visto en tal aprieto".

Viéndolo desde el punto de vista de la caracterización de Lope, se puede decir que han disfrazado la figura del autor como un espadachín, romántico y genial. Si bien son ciertas las últimas dos características, Lope no era ni mucho menos un espadachín.

En cuanto a lo que dicen los responsables de la película, cabe destacar lo anotado por Andrucha Waddington, el director: "Hay biografías tan fabulosas que parecen inventadas. La vida de Lope de Vega es una de ellas: un sinfín de aventuras y amores tan increíbles, tan excitantes y apasionados, que parecen escritos por un novelista llevado por su febril imaginación […] Lope es un joven con las mismas ambiciones y sueños que los de hoy, y que a la vez debe decidirse entre el amor de dos mujeres […] creo que eso es lo que hace de este proyecto una película actual y contemporánea. Una película que aunque pase en otro tiempo será filmada como si pasara hoy, sin la distancia, ni el recargamiento de las películas de época" (Andrucha, Roch, Gasull y Hernández). También son importantes las aclaraciones que hace el productor, *Edmon Roch*: "Acababa de leer un relato de amor, acción y aventura de un joven que podría llamarse Lope, como David o Jack. Sí, está inspirada en hechos reales, ocurre en un período concreto y fascinante, pero eso es lo de menos. Lo que me atrajo no fue la Historia, la que se escribe con mayúsculas, sino la historia de unos personajes y sus emociones, el romance y la traición, la risa y el llanto, las peleas de espadas". (Andrucha, Roch, Gasull y Hernández).

A la luz de estas dos declaraciones se puede sacar la conclusión de que, efectivamente, los creadores de la película son conscientes de los errores históricos que han cometido en cuanto al guión, ya que lo que consideraban principalmente era hacer una película entretenida y que se adaptase a los gustos actuales.

7. Conclusiones

Las conclusiones a las que hemos podido llegar, después de realizar la investigación, aun reconociendo que son escasas las referencias que existen en el cine sobre Lope, han sido claras y en ningún caso ambiguas. Que Lope haya sido llevado a la gran pantalla en escasísimas ocasiones no le quita valor al hecho de que en el cine, teniendo la capacidad de ser un medio de transmisión de cultura, se hayan podido relatar los hechos de una forma imprecisa y en algunos casos incorrecta. El estreno de películas como *Lope* conlleva el hecho de que gran parte de los espectadores se queden con una imagen equivocada de Lope de Vega, siendo esta no necesariamente negativa, ya que si nos fijamos en las declaraciones del productor y director de la película, el largometraje fue pensado para ser adaptado a los gustos actuales.

Hablando de forma más precisa, se puede decir que la visión que se ha dado en los medios de comunicación sobre la vida de Lope de Vega es errónea, ya que, como hemos visto, hay múltiples fallos históricos que se han indicado en este análisis de la película *Lope*, y que, si se contrastan con la biografía expuesta al principio de la investigación, son fácilmente comprobables. Además, los propios autores lo reconocen, dando su propia justificación, expuesta anteriormente, conscientes de la evidencia de dichos errores, que lejos de ser fruto de una mala adaptación, son cometidos deliberadamente.

Es obvio que, como cualquier información histórica, los datos que aquí se presentan no son totalmente objetivos, ya que las fuentes de las que proviene la información expuesta están basadas en información creada por sus contemporáneos o por el propio Lope. Dicha información está claramente unida a la subjetividad de dichos sujetos, que como es el caso de Montalbán, amigo de Lope y que se encargó de escribir gran parte de su vida, modificaba los hechos que realmente ocurrieron para adaptarlos a como él quería que la gente los viese (Castro y Rennert, 1969). Aparte hay que añadir que en las fuentes que se han consultado se han observado datos que difieren entre los distintos autores, siendo algunos de ellos tan importantes como la fecha de su nacimiento, y que han dificultado enormemente la investigación.

En cualquier caso, espero que con esta investigación los espectadores puedan tomar mayor conciencia de lo que realmente están viendo en determinadas películas, y que en muchos casos, como es el que aquí hemos tratado, sean conscientes de los errores que se cometen.

Es necesario exigir, de alguna manera, que aquellos responsables de la creación de productos audiovisuales sobre los que se va a plasmar un contenido histórico lo hagan con el máximo rigor, incluyendo en el equipo de trabajo un asesor experto en el tema, ya que, como se ha dicho, el cine, aparte de ser un medio de ocio y entretenimiento, debe crear un canal de cultura donde aquello que se desconoce pueda ser aprendido, y aquello que ya se sabe, tener la oportunidad de verlo reflejado en la gran pantalla.

8. Bibliografía

ALBORG, José Luis (1980). *Historia de la literatura española. Tomo 2. Época Barroca.* Madrid: Gredos.

CAMBRONERO ARMERO, Verónica (2010). Lope de Vega: un escritor «Pro pone lucrando». *Tonos digital. Revista electrónica de estudios filológicos, nº 19,* [En línea], <http://www.um.es/tonosdigital/znum19/secciones/estudios-5-lopedevega.htm>, [Consulta: 29 Noviembre 2011]

CASTRO, Américo y RENNERT, Hugo A. (1969). *Vida de Lope de Vega* (1919). Edición de F. Lázaro Carreter. Salamanca: Anaya.

CERVANTES VIRTUAL. Lope de Vega (página Web) [En línea]

<http://www.cervantesvirtual.com/bib/bib_autor/Lope/ > [Consulta: 23 Noviembre 2011]

DÍAZ YANES, Agustín (dir.) (2011). *Alatriste*. Histórico, 20th Century Fox.

HEIDRICH, Katharina. "La sociedad del siglo de oro reflejada en las artes", [En línea] <http://www.grin.com/es/e-book/69440/la-sociedad-del-siglo-de-oro-reflejada-en-las-artes> [Consulta: 10 diciembre 2011]

MATEOS LÓPEZ, Álvaro «Lope de Vega y el Marqués de las Navas». [En línea]<http://www.santamariadelburgo.com.> [Consulta: 20 Febrero 2012]

MIRÓ, PILAR (Dir.) (1997). *El perro del hortelano.* Histórico, Buena Vista Home Entertainment.

RUIZ IBÁÑEZ, José Javier "Precisiones en torno a la biografía del soldado Lope Félix de Vega Carpio". [En línea], <http://revistas.um.es/monteagudo/article/view/88451/85571>, [Consulta, 23 noviembre 2011]

VEGA, L DE. (1982). *Teatro*. Barcelona: Océano. Prólogo de Guillermo de la Torre.

VEGA, L. DE (1997). *El perro del hortelano.* Madrid: Bruño.

WADDINGTON, Andrucha (dir.) (2010). *Lope.* Histórico. Antena 3 Films.

WADDINGTON, Andrucha; ROCH, Edmon; GASULL, Jordi; HERNÁNDEZ, Tatiana. (s.f.). Lope, comentario sobre la película. <http://www.lahiguera.net/cinemania/pelicula/4658/comentario.php> [Consulta: 10 diciembre 2011]

WIKIPEDIA. Lope (película) [En línea]

<http://es.wikipedia.org/wiki/Lope_(pel%C3%ADcula)> [Consulta: 2 Diciembre 2011]

ZAMORA VICENTE, Alonso (1969). *Lope de Vega: su vida y su obra*. Madrid: Gredos. [En línea] <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lope-de-vega---su-vida-y-su-obra-0/html> [Consulta: 10 enero 2012]

ANEXO 3.10. CONEXIÓN CURRICULAR (PRIMER CURSO DE BACHILLERATO)

OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Objetivos	Competencias básicas logradas
1. Comprender discursos orales y escritos de los diferentes contextos de la vida social y cultural y especialmente en los ámbitos académico (humanísticos, científicos, etc.) y de los medios de comunicación.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
2. Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas, especialmente en el ámbito académico.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
3. Utilizar y valorar la lengua oral y la lengua escrita como medios eficaces para la comunicación interpersonal, la adquisición de nuevos conocimientos, la comprensión y análisis de la realidad y la organización racional de la acción.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
4. Obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes, utilizando con autonomía y espíritu crítico las tecnologías de la información y comunicación.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
5. Adquirir unos conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos para utilizarlos en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
7. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas y evitar los estereotipos lingüísticos que	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a

suponen juicios de valor y prejuicios.	aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
8. Leer y valorar críticamente obras y fragmentos representativos de la Literatura en lengua castellana, como expresión de diferentes contextos históricos y sociales y como forma de enriquecimiento personal.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia cultural y artística (6), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).
10. Utilizar la lectura literaria como fuente de enriquecimiento personal y de placer, apreciando lo que el texto literario tiene de representación e interpretación del mundo.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7), autonomía e iniciativa personal (8).

Contenidos
BLOQUE 1. La variedad de los discursos y el tratamiento de la información. – Conocimiento del papel que desempeñan los factores de la situación comunicativa en la determinación de la variedad de los discursos. – Clasificación y caracterización de los diferentes géneros de textos, orales y escritos, de acuerdo con los factores de la situación, analizando su registro y su adecuación al contexto de comunicación. – Análisis del tema, de la estructura organizativa y del registro de textos de carácter expositivo y argumentativo, procedentes del ámbito académico. – Composición de textos expositivos orales y escritos propios del ámbito académico, a partir de modelos, atendiendo a las condiciones de la situación y utilizando adecuadamente los esquemas textuales. – Utilización de procedimientos para la obtención, el tratamiento y la evaluación de la información, a partir de documentos procedentes de fuentes impresas y digitales (medios audiovisuales, enciclopedias, CD rom, Internet, bibliotecas, hemerotecas, etc.), para la comprensión y producción de textos. – Interés por la buena presentación de los textos escritos, tanto en soporte papel como digital, y aprecio por la necesidad social de ceñirse a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas. – Utilización autónoma de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales. BLOQUE 2. El discurso literario. - Comprensión del discurso literario como fenómeno comunicativo y estético, cauce de creación y transmisión cultural y expresión de la realidad histórica y social. - La literatura en los siglos XVI y XVII. El Renacimiento y el Barroco. Contexto socio histórico.

– El teatro clásico español y Lope de Vega: características, significado histórico e influencia en el teatro posterior. Panorámica de los teatros nacionales europeos.
– Lectura y comentario de algunas escenas de Lope de Vega y Calderón de la Barca.
- Lectura, estudio y valoración crítica de obras significativas, narrativas, poéticas, teatrales y ensayísticas de diferentes épocas.
- Consolidación de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.
BLOQUE 3. Conocimiento de la lengua.
– Conocimiento de las relaciones que se establecen entre las formas verbales como procedimientos de cohesión del texto con especial atención a la valoración y al uso de los tiempos verbales.
– Reconocimiento y análisis de las relaciones léxicas de carácter formal (composición, derivación, parasíntesis y acrónimos) como formas de creación de palabras.
– Reconocimiento y análisis de las relaciones semánticas entre las palabras en relación con la coherencia de los textos y de su adecuación al contexto, con especial atención a los contextos académicos y sociales.
– Sistematización de conceptos relativos a la estructura semántica (significados verbales y argumentos) y sintáctica (sujeto, predicado y complementos) de la oración.
– Unión de oraciones en enunciados complejos, con objeto de reconocer y utilizar distintas posibilidades de realización en diferentes contextos lingüísticos y de comunicación (I)
– Conocimiento y uso reflexivo de las normas gramaticales (categorías gramaticales I), ortográficas (consolidación de la ortografía) y tipográficas, apreciando su valor social.
– Reconocimiento y uso de procedimientos lingüísticos y paralingüísticos de inclusión del discurso de otros en los propios.
– Reconocimiento de los rasgos configuradores del sistema fonológico de la lengua castellana en relación con el contraste entre lenguas, con las variedades sincrónicas y con las convenciones ortográficas.
– Conocimiento del fenómeno de la existencia de distintos registros y usos sociales y valoración de la necesidad de una norma.
– Aplicación reflexiva de estrategias de auto-corrección y auto-evaluación para progresar en el aprendizaje autónomo de la lengua.

Criterios de evaluación	**Competencias básicas desarrolladas**
1. Caracterizar diferentes clases de textos orales y escritos, de ámbitos de uso diversos, en relación con los	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social

factores de la situación comunicativa (tema y contexto social, propósito, relación entre el emisor y el destinatario, canal utilizado, el esquema textual y el registro), poniendo de relieve los rasgos más significativos del género al que pertenecen, analizando los rasgos de su registro y valorando su adecuación al contexto.	y ciudadana (5), iniciativa y autonomía personal (8).
2. Identificar el tema y la estructura de textos orales y escritos, pertenecientes a diversos ámbitos de uso, con especial atención a los expositivos y argumentativos de los ámbitos periodístico y académico, y resumirlos de modo que recojan las ideas que los articulan.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8).
3. Realizar exposiciones orales relacionadas con algún contenido del currículo o tema de actualidad, siguiendo un esquema preparado previamente, usando recursos audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación, como carteles o diapositivas, exponiendo, en su caso, las diversas opiniones que se sostienen y evaluando los diferentes argumentos que se aducen, valorándose aspectos como la consulta de las fuentes apropiadas, la selección de la información relevante, la estructuración del contenido y la elección del registro apropiado.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7), iniciativa y autonomía personal (8)
4. Componer textos expositivos y argumentativos sobre temas lingüísticos, literarios o relacionados con la actualidad social y cultural, utilizando procedimientos de documentación y tratamiento de la información para seleccionar los datos pertinentes en relación con un determinado propósito comunicativo, organizar esta información y reutilizarla en la elaboración de un texto expositivo o argumentativo coherente, cohesionado y con un uso del registro adecuado.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
6. Interpretar el contenido de obras literarias breves y fragmentos significativos de distintas épocas literarias, en relación con otras obras de la época o del propio autor, señalando la presencia de determinados temas y motivos	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia cultural y artística (6), competencia par aprender a aprender (7) y

y la evolución en la manera de tratarlos, y utilizando los conocimientos sobre las formas literarias (géneros, figuras y tropos más usuales, versificación).	autonomía e iniciativa personal (8)
7. Realizar trabajos críticos de interpretación y valoración de obras significativas de la Edad Media, y de los siglos XVI y XVII, leídas en su integridad, en relación con su contexto histórico y literario, obteniendo la información necesaria de las fuentes de información bibliográfica y de los recursos de las tecnologías de la información y la comunicación.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)
8. Utilizar sistemáticamente los conocimientos sobre la lengua y su uso en la comprensión y el análisis de textos de distintos ámbitos sociales y en la composición y la revisión de los propios, empleando la terminología adecuada, usando correctamente las convenciones ortográficas, y prestando especial atención a los distintos factores de la situación comunicativa, el registro, el papel de los tiempos verbales como procedimientos de cohesión y el uso de los tiempos y modos verbales y de las perífrasis.	Competencia en comunicación lingüística (1), tratamiento de la información y competencia digital (4), competencia social y ciudadana (5), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8).
9. Reconocer la estructura semántica y sintáctica de la oración y las distintas posibilidades de unión de oraciones para formar enunciados complejos en función del contexto y de las intenciones del emisor.	Competencia en comunicación lingüística (1), competencia para aprender a aprender (7) y autonomía e iniciativa personal (8)

ANEXO 3.11. PORTAFOLIOS DE ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE DATOS

GUIÓN DEL PORTAFOLIO DE INVESTIGACIÓN DEL ALUMNO

Un portafolio es un cuaderno que tiene un propósito doble: por un lado, recoger el proceso del trabajo del alumno durante su investigación y los resultados finales del mismo; por otro lado, recoger las anotaciones de autoevaluación del alumno sobre su propio aprendizaje (logros y dificultades) a lo largo de este proceso.

El portafolio de investigación del alumno hay que llevarlo a todas las reuniones que se produzcan, ya sea con el tutor, con el coordinador del proyecto interdisciplinar o con el coordinador general del Bachillerato de Investigación, ya que debe recoger toda la información importante relacionada con su trabajo de investigación individual y con su trabajo común en el proyecto, ya sea la que recibe del profesorado o la que debe mostrarle en estas reuniones como prueba de su rendimiento en el trabajo asignado.

El portafolio de investigación del alumno debe distribuirse en los siguientes bloques de trabajo:

BLOQUE DE PLANIFICACIÓN

Contendrá:

1) Asesoramiento del coordinador del Bachillerato de Investigación sobre estos aspectos:

1.1. Información sobre el proceso de realización de los proyectos de investigación y calendario de actuaciones.
1.2. Información sobre el sistema de evaluación general de los trabajos de investigación.

2) Asesoramiento de la profesora de la asignatura “Iniciación a la investigación” sobre estos aspectos:

2.1. Metodología de investigación científica.

3) Asesoramiento de la coordinadora del proyecto “Cinta de luz: cine y ciencia para la vida” sobre estos aspectos específicos:

3.1. Organigrama general sobre el objetivo y la estructura de este proyecto y de los trabajos de investigación integrados.
3.2. Información sobre el proceso de realización del proyecto y calendario de reuniones.
3.3. Orientación sobre la elaboración de la memoria del proyecto.

4) Asesoramiento del tutor del trabajo de investigación individual

4.1. Orientación sobre el objetivo y la estructura del trabajo en cuestión y sobre las estrategias y fuentes de información implicadas.
4.2. Información sobre el proceso de realización de la investigación y calendario de reuniones.
4.3. Orientación sobre la elaboración de la memoria del trabajo.

5) Decisiones tomadas por el alumno (en acuerdo con el tutor) para planificar el propio trabajo de investigación individual.

BLOQUE DE REALIZACIÓN

Contendrá:

1) Apuntes del alumno sobre su trabajo de investigación de acuerdo con la estructura y el proceso estipulados:

2) Apuntes del alumno sobre su contribución a la redacción de la memoria del proyecto común de acuerdo con la estructura y el proceso estipulados:

3) Asesoramiento de la coordinadora del proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" sobre estos aspectos específicos:

3.1. Seguimiento de la realización de la memoria del proyecto.
3.2. Revisión final de la memoria del proyecto.

4) Asesoramiento del tutor del trabajo de investigación individual

4.1. Seguimiento de la realización de la memoria del proyecto.
4.2. Revisión final de la memoria del proyecto.

BLOQUE DE EXPOSICIÓN

Contendrá:

1) Apuntes del alumno sobre su exposición del proyecto de investigación de acuerdo con las orientaciones de la coordinadora y los acuerdos adoptados por el equipo.

1.1. Texto que expondrá oralmente
1.2. PowerPoint que servirá de apoyo audiovisual.

2) Asesoramiento de la coordinadora del proyecto "Cinta de luz: cine y ciencia para la vida" sobre estos aspectos específicos:

2.1. Orientación sobre la exposición pública del proyecto.
2.2. Recomendaciones sobre la exposición pública del proyecto tras su ensayo.

BLOQUE DE EVALUACIÓN

Contendrá:

1) Apuntes del alumno sobre su autoevaluación procesual de su aprendizaje en los bloques de trabajo de planificación, realización y exposición.

1.1. ¿Cuáles son mis mejores trabajos y por qué?
1.2. ¿Cuáles son mis peores trabajos y por qué?
1.3. ¿Cómo puedo superar mis dificultades de aprendizaje?
1.4. ¿En qué aspectos ha progresado mi aprendizaje?

2) Anotación de la calificación recibida por sus trabajos (memoria y exposición) y de los razonamientos justificativos.

GUIÓN DEL PORTAFOLIO DEL TUTOR DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

EL portafolio del profesor referido al trabajo de investigación del alumno que tutoriza contiene aquellas reflexiones docentes sobre su labor tutorial concerniente a los cuatro bloques de trabajo procesual estipulados en el programa experimental del bachillerato de Investigación (planificación, realización, exposición y evaluación).

BLOQUE DE PLANIFICACIÓN

Contendrá:

1) Las previsiones didácticas sobre la conformación y evaluación de los trabajos de investigación y los acuerdos sobre calendario de actuaciones de la coordinación del proyecto interdisciplinar señalados en los seminarios del profesorado.

2) Los apuntes organizativos de la tutoría inicial de información y orientación sobre el trabajo de investigación:

- Sugerencias para determinar los objetivos y la estructura del trabajo, las estrategias investigadoras y las fuentes bibliográficas selectas que serán analizadas en sus contenidos.
- Información sobre el procedimiento de investigación y sobre el calendario de reuniones tutoriales.

3) La anotación de decisiones puntuales sobre la planificación del trabajo acordadas con el alumno.

4) El análisis tutorial de las entregas del trabajo de investigación del alumno en los borradores de previsión que aparecen en el portafolio del alumno llevado a la tutoría .

5) La observación tutorial de los aprendizajes logrados y los problemas detectados en la organización del alumno para planificar su portafolio de investigación y su sistema de trabajo así como la estructura de su trabajo de investigación.

BLOQUE DE REALIZACIÓN

Contendrá:

1) Incidencias y acuerdos sobre el seguimiento de los trabajos de investigación formuladas en los seminarios del profesorado.

2) Incidencias tutoriales sobre el seguimiento del trabajo de investigación del alumno.

- Análisis y corrección de los borradores del trabajo investigador entregados por correo electrónico y en portafolio.
- Observación sobre el proceso de aprendizaje del alumno mostrado en la realización de su portafolio y en sus estrategias investigadoras.

3) Incidencias tutoriales sobre la revisión final de la memoria del proyecto y sobre su visto bueno o desestimación.

- Supervisión del trabajo de investigación completo.
- Observación sobre el aprendizaje discente logrado en función de la evidencia de su trabajo de investigación finalizado.

BLOQUE DE EXPOSICIÓN

Contendrá:

1) Orientaciones tutoriales para la exposición oral del trabajo de investigación del alumno con ayuda de PowerPoint. Revisión de textos y ensayos.

2) Observaciones sobre las capacidades discentes para la exposición.

BLOQUE DE EVALUACIÓN

Contendrá:

1) Emisión de la calificación final que merece el alumno por su trabajo de investigación en consideración a su proceso de aprendizaje en la planificación, la realización y la exposición de dicho trabajo.
2) Reflexiones finales sobre la actividad tutorial realizada y propuestas de mejora sobre la organización del Bachillerato de Investigación.

GUIÓN DEL PORTAFOLIO DEL COORDINADOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR

EL portafolio del profesor referido a la coordinación del proyecto de investigación interdisciplinar contiene aquellas reflexiones docentes sobre su labor concerniente a los cuatro bloques de trabajo procesual estipulados en el programa experimental del bachillerato de Investigación (planificación, realización, exposición y evaluación).

BLOQUE DE PLANIFICACIÓN

Contendrá:

1) Las previsiones didácticas sobre la conformación y evaluación de los proyectos de investigación interdisciplinar y los acuerdos sobre calendario de actuaciones señalados al respecto en los seminarios del profesorado.

2) Los apuntes organizativos del seminario inicial de información y orientación sobre el trabajo de investigación:

- Información sobre la estructura global del proyecto de investigación interdisciplinar y sobre sus partes constituyentes.
- Información sobre el procedimiento de investigación y sobre el calendario de reuniones del grupo de alumnos con la coordinadora.

3) Las incidencias docentes y discentes acaecidas durante el periodo de planificación.

BLOQUE DE REALIZACIÓN

Contendrá:

1) Las incidencias y acuerdos sobre el seguimiento de los trabajos de investigación formuladas en los seminarios del profesorado.

2) Las determinaciones del seminario de seguimiento del proyecto de investigación interdisciplinar:

- Información sobre los procedimientos de ensamblaje de los trabajos de investigación individual en el proyecto colectivo y sobre las necesidades de coordinar la redacción del trabajo conjunto.
- Elección de alumnos coordinadores del trabajo e información sobre sus funciones.
- Reparto de trabajos cooperativos para la conformación de la memoria final del proyecto de investigación y orientaciones sobre su realización.

3) Las incidencias docentes y discentes acaecidas durante el periodo de realización.

4) La revisión final de la memoria del proyecto de investigación interdisciplinar.

- Supervisión del trabajo de investigación completo.
- Observación sobre el aprendizaje discente logrado en función de la evidencia de su trabajo de investigación finalizado.

BLOQUE DE EXPOSICIÓN

Contendrá:

1) Orientaciones coordinadoras para la exposición oral del proyecto de investigación interdisciplinar del equipo de alumnos con ayuda de PowerPoint. Revisión de textos y ensayos en el salón de actos.

2) Observaciones sobre las capacidades discentes para la exposición.

BLOQUE DE EVALUACIÓN

Contendrá:

1) Anotaciones sobre la sesión de evaluación de las calificaciones finales emitidas por los tutores sobre los alumnos participantes en el proyecto de investigación interdisciplinar en consideración a su proceso de aprendizaje en la planificación, la realización y la exposición de dicho trabajo.

2) Reflexiones finales sobre la actividad coordinadora realizada y propuestas de mejora sobre la organización del Bachillerato de Investigación.

En dicho portafolio también constará la "FICHA DE SEGUIMIENTO DE ACUERDOS, REVISIONES Y ENTREGAS DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y DEL PROYECTO INTERDISCIPLINAR que aparece en el anexo 3.5 de este informe investigador, ya que se trata de un requisito institucional de la organización del Bachillerato de Investigación en el IES "Infante Don Juan Manuel". Es un cuadrante que puntualiza las reuniones acaecidas y su fecha, así como también implica que el coordinador lleve un control de las reuniones y revisiones tutoriales.