



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**CURSO 2015-2016**

# ***LA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DEL VÍDEO EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA***

**APELLIDOS Y NOMBRE:** Figuerola Uceta, María

**DNI:** 03939786R

**ESPECIALIDAD:** Lengua Castellana y Literatura

**TUTOR/A DE LA UNIVERSIDAD:** Dolores Romero López

Departamento de Filología Hispánica II, Facultad de  
Filología

**CONVOCATORIA:** JUNIO

## ÍNDICE

<b>1. <u>RESUMEN</u></b>	p.3
<b>2. <u>DESCRIPTORES</u></b>	p.4
<b>3. <u>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN</u></b>	p.5
<b>4. <u>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</u></b>	p.8
4.1. LA REVOLUCIÓN AUDIOVISUAL Y LAS POSTURAS DOCENTES	p.8
4.2. LA ESCUELA Y EL CAMBIO	p.12
4.3. EL VÍDEO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE	p.20
4.4. LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y EL NUEVO CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN	p.22
4.5. UNA MIRADA HACIA EL FUTURO	p.25
<b>5. <u>OBJETIVOS</u></b>	p.30
<b>6. <u>METODOLOGÍA</u></b>	p.31
6.1. APLICACIÓN AL AULA EN 3º DE LA ESO (PMAR)	p.32
6.2. APLICACIÓN AL AULA EN 1º DE BACHILLERATO	p.34
<b>7. <u>RESULTADOS</u></b>	p.36
7.1. RESULTADOS EN 3º DE ESO (PMAR)	p.36
7.2. RESULTADOS EN 1º DE BACHILLERATO	p.37
<b>8. <u>DISCUSIÓN</u></b>	p.38
8.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y LIMITACIONES DE ESTUDIO	p.38
8.1.1. 3º DE LA ESO (PMAR)	p.38
8.1.2. 1º DE BACHILLERATO	p.39
8.2. FUTURAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN	p.41
<b>9. <u>CONCLUSIONES</u></b>	p.42
<b>10. <u>BIBLIOGRAFÍA</u></b>	p.43
<b><u>ANEXOS</u></b>	p.48
ANEXO I: GLOSARIO	p.48
ANEXO II: RESULTADOS Y RÚBRICAS	p.54
ANEXO III: OTRAS ACTIVIDADES DEL CENTRO CON MATERIAL AUDIOVISUAL	p.61
ANEXO IV: ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS	p.70
ANEXO V: ENLACES DE MATERIALES WEB COMPLEMENTARIOS PARA LA FORMACIÓN	p.97

## **1. RESUMEN**

La brecha que existe entre el nuevo orden social surgido con el desarrollo tecnológico y la escuela ha provocado cierta desmotivación de los estudiantes hacia la institución en general y la Literatura en particular. Este trabajo se ha concebido como la puesta en práctica de una de las cuestiones más polémicas e innovadoras en torno a la institución educativa: el uso del vídeo como herramienta de aprendizaje y alfabetización audiovisual. Se ha aplicado en la didáctica de la Literatura desde una doble perspectiva: por un lado, el vídeo como objeto de análisis en el aula de 1º de Bachillerato y, por otro, el material audiovisual como vehículo del conocimiento en 3º de la ESO en el programa PMAR.

Con ello se persigue una doble finalidad: en primer lugar, ilustrar desde la práctica la potencialidad didáctica que el uso reflexivo de estos materiales puede reportar al ejercicio pedagógico. El empleo del material audiovisual acompañado de las metodologías orientadas al nuevo concepto de escuela que los cambios sociales han motivado se traduce en beneficios de calidad y eficacia del ejercicio pedagógico. Esta idea enlaza, en un segundo momento, con la pretensión de que los alumnos accedan al conocimiento desde procedimientos poco convencionales según las prácticas habituales de la escuela, en consonancia con sus intereses para motivar así su aprendizaje, partiendo de un ejercicio reflexivo sobre la selección y elaboración de los materiales.

Ambas propuestas se articulan para demostrar desde la práctica las maduras disquisiciones teóricas que se han hecho en torno a la necesidad de que la escuela despierte al cambio y, en tanto que institución posibilitadora del desarrollo de los individuos en la sociedad, proporcione las estrategias y atienda a las necesidades de los alumnos en lo que al material audiovisual se refiere.

### **ABSTRACT**

The gap between the new social order emerged with the technological development and the school has provoked some discouragement of the students towards the institution in general and literature in particular. This work has been conceived as the implementation of one of the issues more controversial and innovative around the educational institution: the use of video as a tool for learning and audiovisual literacy.

It has been applied in the teaching of literature from a double perspective: on the one hand, the video as object of analysis in the classroom of 1º of Bachillerato

and, on the other hand, audiovisual material as a vehicle of knowledge in 3rd ESO PMAR program.

This is pursued a dual purpose: firstly, from practice illustrate the didactic potential the reflective use of these materials can bring to the pedagogical exercise. The use of the audiovisual material accompanied by methodologies oriented to the new concept of school social changes have motivated translates into benefits of quality and efficiency of teaching exercise. This idea connects, in a second stage, with the claim that the students to access knowledge from unconventional procedures according to the usual practices of the school, in keeping with their interests to motivate their learning, so starting from a reflective exercise on the selection and preparation of materials.

Both proposals are articulated to demonstrate the mature theoretical disquisitions that have been made on the need that the school wake up to change from practice, and while facilitator institution for the development of individuals in the society, provide strategies and attend to the needs of the students in what to audiovisual material refers.

## **2. DESCRIPTORES**

Comunicación audiovisual, vídeo como método docente, nuevas metodologías, alfabetización, Didáctica de la Literatura

### **KEYWORDS**

Audiovisual Communication, Video as a Pedagogic Method, New Methodologies, Literacy, Didactics of Literature

### 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Este trabajo nace con la intención de dar respuesta a dos preguntas: ¿qué papel juega hoy el material audiovisual en la sociedad y en la escuela? Y ¿qué se ha de hacer en la enseñanza para que los alumnos disfruten aprendiendo Literatura?

Inevitablemente, las respuestas a una y a otra preguntas van a estar íntimamente ligadas: vivimos en una sociedad que ha sido profundamente transformada por la revolución tecnológica en la que los alumnos, expuestos a constantes estímulos audiovisuales, resultan también afectados por su influencia (Cabero, 1989, p. 109). El rápido flujo de los mismos provoca que, fascinados por el poder de la imagen, los escolares y los individuos en general tomen una postura pasiva (Breu, 2014, p. 16; Aguaded, 1993, p. 127), luego quedan a merced de la intención subjetiva que subyace a los mensajes. La escuela, sin embargo, parece ajena a todo ello.

Como institución de docencia al servicio de la sociedad, habría de facilitar a los educandos las herramientas y estrategias necesarias para poder desenvolverse en la misma (Ballesta, 2003, p. 30). Sin embargo, la escuela del siglo XXI, anclada en el modelo decimonónico creado para atender a las necesidades de la sociedad industrial (Fernández Enguita, n.d.), continúa repitiendo, en líneas generales, los mismos esquemas organizativos en los que el profesor actúa como eje transmisor de información, como si todavía fuese la única fuente de acceso a la misma.

Así pues, la institución educativa queda, desconectada de los alumnos y la realidad extraescolar en la que viven y se desarrollan. De ello resulta, entonces, una brecha fundamental entre las aulas y la sociedad que deja al estudiante en una situación de desmotivación absoluta ante la enseñanza formal y su tradicional clase magistral (Aparici y García Matilla, 1998, p. 36). Como consecuencia, estas prácticas educativas afincadas en los materiales impresos provocan que la didáctica de la Literatura, planteada desde un enfoque historicista, repita una y otra vez contenidos curriculares y propuestas de análisis de textos tan convencionales como tediosas (Montesino, 1989, p. 107).

Ante ello, se hace necesario que la escuela vuelva su mirada hacia las experiencias y necesidades de los beneficiarios de la educación, los alumnos (Sancho, 1994, p. 123), a quienes ha de dotar de una alfabetización audiovisual. Por tanto, a la tradicional competencia comunicativa ha de sumarse el lenguaje audiovisual a fin de que los alumnos sean comunicadores competentes en todas las dimensiones que lo exige la sociedad actual y sepan afrontar situaciones de lectura comprensiva y

producción a las que, queramos o no, están –y quieren estarlo– constantemente sometidos (Sevillano, 1994, p. 220).

Frente a este panorama, muchos centros han tomado conciencia de la situación y han emprendido el cambio. Es el caso del Colegio La Inmaculada – Marillac, de Madrid, en el que la práctica docente se rige por los principios del trabajo cooperativo<sup>1</sup> como medida de atención a la diversidad, así como por el aprendizaje por descubrimiento<sup>2</sup>, la participación activa del alumnado y la construcción del conocimiento partiendo de los conocimientos ya consabidos<sup>3</sup>. La comunicación en el aula se rige por la bidireccionalidad, esto es, desde el constante intercambio de papeles emisor-receptor entre el profesor y el alumno. A ello subyace, claramente, una concepción de la institución educativa completamente distinta a la tradicional: conscientes de que el profesor ya no puede controlar toda la información ni todo el saber, se plantean propuestas de formación del profesorado en que los propios alumnos se erigen como instructores en tecnología de sus propios profesores. Además, en tanto que se concibe que el alumno ha de ser el protagonista del proceso, se parte siempre de sus intereses y su realidad cotidiana para, a través de ellos, abrir las puertas al conocimiento.

Este modo de concebir la escuela ha afectado a la estructura interna del centro: el profesorado se organiza en grupos de trabajo<sup>4</sup> con el fin de atender a la innovación educativa y desarrollar diferentes propuestas de actuación originales atravesadas por las nuevas metodologías. En este sentido, el Grupo de Propuestas e Iniciativas apuesta por el material audiovisual como herramienta de trabajo fundamental para la motivación y el aprendizaje por descubrimiento en las aulas, en conexión con el papel que el discurso audiovisual ocupa en la vida de los alumnos. Así pues, se propone el uso del vídeo para vehicular conocimientos –producciones tanto de profesores como, sobre todo, de alumnos–, para desarrollar actividades de producción, creativas o formativas, e incluso para la motivación personal de los alumnos. Las actividades creativas, por su parte, suelen estar destinadas a su proyección para el resto de miembros de la comunidad educativa (en jornadas de puertas abiertas, en la celebración del Día del Libro, en las Jornadas Culturales...) o en canales Youtube, lo cual contribuye aún más a la motivación de los alumnos (Ambrós y Breu, 2011, p. 118).

---

<sup>1</sup> Consultar Anexo I.

<sup>2</sup> Consultar Anexo I.

<sup>3</sup> Consultar Anexo I.

<sup>4</sup> Estos grupos son: Plataforma Educamos, Bilingüismo, Pastoral y voluntariado cristiano, Pastoral, Propuestas e Iniciativas, TIC, Gestión de Protocolos e Innovación Educativa.

Nosotros, partiendo de esta experiencia positiva desde la práctica, consideramos que el material audiovisual, además de elemento motivador, es un medio idóneo para aprender este lenguaje audiovisual, así como para motivar al alumno en el proceso de aprendizaje (Aparici y García Matilla, 1987, p. 127 y 133). Los vídeos pueden resultar muy útiles cuando se pretende que los alumnos recuerden y refuercen lo anteriormente visto y puedan empezar a construir a partir de ello los nuevos conocimientos; además, activan su interés y los predisponen favorablemente ante lo que se va a exponer. No obstante, han de seleccionarse y adaptarse adecuadamente a la situación educativa –o nacer ya contextualizados en caso de que se opte por la producción propia (Corominas, 1994, p. 57)– para que resulten verdaderamente efectivos en el proceso de aprendizaje. Asimismo, debe evitarse caer en la rutina: los materiales audiovisuales han de formar parte de todo un banco de recursos didácticos (Silva, 2004, p. 53). En resumen, puede decirse que un uso apropiado de estos materiales puede contribuir a estrategias de aprendizaje significativo y servir para mejorar la calidad de la enseñanza (Aparici y García Matilla, 1998, p. 36; Ambrós y Breu, 2011, p. 21; Cabero, 1989, p.111).

En este sentido, y como apoyo a la exposición teórica, se presentarán dos propuestas didácticas llevadas a cabo en las aulas durante el período de prácticas. Asimismo, en el apartado de Anexos III se dará debida cuenta de otras actividades vinculadas al material audiovisual que han sido propuestas por el centro y en las que hemos tenido la oportunidad de participar activamente. No obstante, se focalizará, sobre todo, en aquellas diseñadas y llevadas a la práctica en el aula por iniciativa propia nuestra desde un doble enfoque: el vídeo como vehículo de contenidos curriculares y como objeto de análisis.

La primera de ellas se ha aplicado a 3º de la ESO en el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR)<sup>5</sup> y consiste en el empleo del vídeo como principal instrumento didáctico para exponer la Literatura de la Edad Media y el Renacimiento. Se partía de una realidad un tanto complicada: tras un sondeo previo y las actividades de activación de conocimientos, los alumnos confesaron detestar la Literatura y no recordar prácticamente nada de lo visto en Historia en los cursos anteriores, lo cual dificultaba considerablemente el aprendizaje significativo. Así pues, a lo largo del período de prácticas la profesora tuvo oportunidad de comprobar el interés que despertaba en los alumnos el material audiovisual como herramienta de

---

<sup>5</sup> Es el nombre con el que la LOMCE denomina a una de las medidas propuestas para el Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

trabajo vinculada a su propia realidad<sup>6</sup>. Por lo tanto, se decidió aprovechar su predisposición positiva y su memoria visual para facilitar y dinamizar el proceso de aprendizaje. Para ello, se seleccionaron algunos materiales de la red, pero gran parte de ellos se elaboraron *ad hoc* para la situación didáctica concreta.

El segundo de los proyectos se ha desarrollado en una única sesión -además del trabajo complementario como tarea para casa- en un grupo de 1º de Bachillerato. Consiste en la introducción del material audiovisual al aula como objeto de análisis y reflexión a través de la versión de *El retablo de las maravillas* de *Estudio 1*. Esta propuesta ha venido motivada por las características del grupo de alumnos a quien iba dirigido: las conversaciones con la profesora titular y con los propios alumnos y la observación en el aula desvelaron que este grupo de 1º de Bachillerato, además de participativo y competente, está especialmente interesado y entrenado en el manejo del medio audiovisual, así como en la producción de materiales con fines artísticos.

En lo que a este grupo respecta, se pretendía acercar a los alumnos a la Historia de la Televisión, a la singularidad del lenguaje de este tipo de programas en relación con la representación teatral en directo y a la argumentación a partir de la producción oral y la escrita planificada (Álvarez Angulo, n.d.). El planteamiento vino motivado por dos ideas: el alumno como telespectador habitual, como espectador del entremés cervantino en las Jornadas Culturales del colegio<sup>7</sup> y, en algunos casos, como actor teatral.

#### **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

##### **4.1. LA REVOLUCIÓN AUDIOVISUAL Y LAS POSTURAS DOCENTES**

En general, la revolución tecnológica ha generado situaciones de incertidumbre en muchos profesionales de la educación (Monge, 2005, p. 16). Por otra parte, la escuela como institución ha adoptado, en líneas generales, una postura reticente ante a la introducción en el aula de las Nuevas Tecnologías<sup>8</sup> en general y los medios

---

<sup>6</sup> En el caso de la lectura y análisis de textos, a veces se combina el texto o el fragmento con un vídeo o una imagen o se busca asociarlo a la imagen y a la música; en otras ocasiones, se trabaja a partir del cómic o enlazándolo a una historia que actúa como intermediaria entre el texto y la explicación teórica para que esta resulte más atractiva.

<sup>7</sup> Las Jornadas Culturales del colegio tenían como objetivo la profundización en la figura de Cervantes desde actividades ligadas a distintas áreas del currículo, así como mediante la elaboración de proyectos audiovisuales interdisciplinares.

<sup>8</sup> Dado el desarrollo que ha experimentado la situación tecnológica, ya no podemos seguir manteniendo la denominación de "Nuevas Tecnologías", porque ya no lo son, sino que habremos de sustituirla por el término que corresponde a la realidad actual: "Tecnologías de la Información y Comunicación".

audiovisuales en particular<sup>9</sup>. Esto se debe a la asociación de los mismos con la cultura popular, considerada “arte basura” por quienes se tenían por *auctoritas* en la instrucción (Tyner, 1996, p. 187; Martos y García Rivera, 1998, p. 333). Póngase por ejemplo el cine: en líneas generales, se ha establecido una asociación entre el cine y la “cultura popular” que, junto con la escasez de recursos y el vacío de una guía de uso, ha provocado el rechazo por parte de los docentes (Aguaded, 1993, p. 136).

Tradicionalmente, se ha hecho una clasificación del colectivo docente en dos grupos en función de su postura hacia los medios: los partidarios y los detractores, en función de si estos materiales vistos como un peligro o como fuerza de liberación (Buckingham, 2004, pp. 44-45). Umberto Eco estableció, a este tenor, una oposición entre apocalípticos e integrados. Monge Crespo, por su parte, propone la nomenclatura de tecnófobos y tecnófilos para la misma oposición. Las posturas de unos y otros eran radicalmente opuestas: si los partidarios focalizaban principalmente en las ventajas, los segundos no encontraban más que defectos que imposibilitaban su incorporación. A esta dicotomía añadiremos un nuevo grupo, el de los críticos, conformado por aquellos docentes que, sin llegar a magnificar a los medios, les otorgan el papel que les corresponde en relación con la sociedad actual (Monge, 2005, p. 16).

Si hablamos, en primer lugar, del enfoque protector, señalaremos que es el que guarda una relación más estrecha con el colectivo tecnófobo: considera que los medios de masas son enemigos y competidores de la educación formal y, o bien se niega a incorporar los medios en el centro, o bien ve en su incorporación la oportunidad perfecta para poner de manifiesto para con los alumnos sus efectos negativos y “vacunarlos”, así, contra toda “perniciosa influencia” por su forma de presentar la realidad (Gutiérrez Martín, 1997, p. 101).

Por otro lado, se enmarcan en el enfoque directivo aquellos docentes que, muy a su pesar, admitieron la inevitabilidad de la introducción de los medios e, incluso, encontraron algunos de ellos una posible explotación didáctica positiva. Así pues, algunos hipercríticos adoptaron una postura más pragmática en torno a los medios, la de ayudar a sus alumnos a discernir entre los productos audiovisuales de calidad y los de “cultura popular”. No obstante, en tanto que hipercríticos, subrayan más su

---

<sup>9</sup> Nosotros, de todo este amplio abanico de posibilidades que abarca el mundo de las Tecnologías de la Información y Comunicación, nos centraremos en el medio y la comunicación audiovisuales –concretamente, en la imagen en movimiento–, de manera que, si bien lo que se diga será aplicable, en muchos casos, a las Tecnologías en general, es necesario que se haga esta lectura más restringida del trabajo.

influencia negativa que su bonhomía. Además, este enfoque, centrado en los productos y en la dirección de su consumo, los somete a unos criterios de valoración en los que no siempre queda fuera de lugar la subjetividad del profesor (Gutiérrez Martín, 1997, pp.160-162). Por otra parte, por mucho que se observe la potencialidad didáctica de algunos de ellos, no asumen entre sus funciones el estudio crítico de los documentos multimedia (Gracida, 2005, p. 51).

Los enfoques descriptivo y tecnológico responden a modelos no intervencionistas en base a una pretendida neutralidad. El primero de ellos hace mayor hincapié en el análisis de los multimedia, mientras que el segundo persigue más el adiestramiento instrumental de la maquinaria; esta es, de hecho, la postura que han adoptado la mayor parte de los programas institucionales de formación del profesorado en España (Gutiérrez Martín, 1997, p. 164).

El enfoque desmitificador trata, por su parte, de combatir los mitos creados en torno a las TIC para situarlas en el lugar que les corresponde: al servicio de la persona. Como es esperable, el objetivo principal de esta postura será maximizar las ventajas de los medios y atenuar su posible influencia negativa (Gutiérrez Martín, 1997, p. 165).

El enfoque complaciente justifica la incorporación de los audiovisuales al aula bajo la premisa de que es conveniente partir de los intereses de los alumnos, de que les guste aprender, adquieran o no un espíritu crítico con respecto a los medios. Por tanto se ponen más de manifiesto sus ventajas que sus inconvenientes. Este grupo es el que más se identifica con los tecnófilos, cuya postura acrítica los acerca, considerablemente, a la negligencia (Gutiérrez Martín, 1997, p. 169): en esta postura, se hace uso de los medios sin conocer sus características idiosincrásicas y su potencial didáctico, de manera que, las más de las veces, el medio se emplea como herramienta para la misma enseñanza unidireccional y su enfoque tradicional de transmisora de conocimientos a través de la clase magistral (Gutiérrez Martín, 1997, p. 76). Así pues, un buen número de profesores utilizan estos vídeos como sustitutos de su comunicación o explicación oral y, después de “ponerles la película a los alumnos” hacen las actividades contempladas en el vídeo-guía (Bautista, 1994, p. 59).

Visto este panorama, hemos de señalar que, dependiendo de la percepción que el docente tenga de los medios, los implantará o no en el aula y optará por unos

usos u otros (Gutiérrez Martín, 1997, p. 80, 121); y lo mismo cabe decir del planteamiento de los sucesivos currículos<sup>10</sup>.

La primera de las reflexiones que precisa hacer esta clasificación es que tecnófobos y tecnófilos tienen algo en común: ambos se resisten a replantearse su papel en el sistema educativo. Nos enmarcamos en el contexto de un modelo de enseñanza que nació para servir a la sociedad de la industrialización (Area, 2005, p. 187). Estaba basado en la unidad de tiempo, de lugar y de acción, es decir, en la homogenización (Pro, 2003, p. 36) y en el aprendizaje entendido como la acumulación memorística de contenidos. Esta escuela tradicional, también denominada como bancaria<sup>11</sup>, presentaba un esquema de comunicación unidireccional donde el profesor ejercía la labor de facilitar la información y el alumno quedaba como mero receptor (Corominas, Agustí, 1994, p. 9; Cabero, 2001, p. 311; Gutiérrez Martín, 1997, p. 66, 71).

Así pues, la llegada de la revolución audiovisual transformó profundamente la sociedad. En este sentido, la institución docente resultó, asimismo, afectada: la revolución tecnológica y audiovisual había terminado con su monopolio como vehículo de información (Gutiérrez Martín, 1997, p. 66). Así las cosas, se vio en la necesidad de comenzar replantearse qué hacer con estos materiales.

En este orden de cosas, a algunos profesionales de la enseñanza les invadió –y les invade– el temor de que, en un futuro más o menos próximo, pudiesen ser sustituidos por las “máquinas de enseñar” (Pro, 2003, p. 36; Moreno, 2006, p. 64). No obstante, es preciso señalar a este tenor que su función como docente va mucho más allá de la meramente formativa, en la cual sí puede ser sustituido por la tecnología; como se ha indicado anteriormente, las posibilidades de motivación y de atracción del medio audiovisual son indiscutibles. Sin embargo, su función va mucho más allá: hoy por hoy, es imprescindible poner de manifiesto la labor humana de la relación interactiva profesor-alumno, tarea en la cual el aquel jamás podrá ser sustituido por una máquina (Gutiérrez Martín, 1997, p. 28), la de ayudar a los alumnos a realizar el trabajo de observación, de análisis, de estructuración, de selección de información...; en definitiva, la de “saber escoger y saber administrar” (Pro, 2003, p. 36; Mallas, 1987, p. 40).

---

<sup>10</sup> Por un lado, las tecnologías de la información se han enfocado desde la óptica descriptiva y tecnológica; y en el estudio de medios audiovisuales y medios de comunicación de masas, la protectora, la directiva y la desmitificadora (Gutiérrez Martín, 1997, p. 136, 201).

<sup>11</sup> Término acuñado por Freire (Gutiérrez Martín, 1997; Herranz de la Casa, 2010, p. 100); Aparici y García Matilla, 1987, p. 17).

En este sentido, si se cuestionase a estos docentes atemorizados por la creciente presencia de los medios en la sociedad por qué trabajar con ellos, optarían, probablemente, por una propuesta educativa “vacunadora” ante los mismos<sup>12</sup>, como ya se ha señalado (Gutiérrez Martín, 1997, p. 64); es decir, por una enseñanza al margen de los medios o, en todo caso, contra ellos para salvaguardar la auténtica cultura –la impresa–, cuya máxima expresión residía en la Literatura (Masterman, 1996, p. 29; Area, 2005, p. 185; Buckingham, 2004, p. 156).

#### 4.2. LA ESCUELA Y EL CAMBIO

Frente a este modelo educativo decimonónico, nuestro tiempo es, ahora, el de la era tecnológica, las comunicaciones y la información. Asistimos a la sucesión a un ritmo vertiginoso de cambios constantes en la línea de progresos e innovaciones que han instaurado un nuevo orden social. En primer lugar, la diversificación de medios de difusión de información y la globalización de las comunicaciones han propiciado que el flujo de información torne en la sobreabundancia (Fernández Enguita, n.d.). Se ha abierto, incluso, el espacio de la interactividad y creatividad, en que al tradicional consumidor se le ha abierto la posibilidad de participar activamente en el proceso de distribución de la información: ahora puede tratarla, crearla y difundirla masivamente.

De esta manera, se han multiplicado los entornos de aprendizaje y por, consiguiente, como ya habíamos señalado, la escuela ha perdido su monopolio en la transmisión de información y conocimiento. A la primera escuela, a la que llamaremos formal, le ha surgido una compañera que, en última instancia, pugna con ella en una situación de rivalidad. Surge, a este tenor, la primera de las desigualdades<sup>13</sup>: si bien

---

<sup>12</sup> Area analiza las causas: persistencia de un modelo de institución escolar que fue creada en el siglo XIX para responder a las necesidades de las incipientes sociedades industriales. El currículum está organizado siguiendo el modelo ilustrado de la cultura del siglo XVIII (compartimentado y secuenciado en materias). Desarrollo deficitario de la infraestructura y recursos tecnológicos en las aulas y centros educativos debido a las limitadas inversiones económicas. Vigencia en las actividades y prácticas del aula de los modelos tradicionales de enseñanza que priman la transmisión y recepción del conocimiento y de un modelo cultural libresco, decimonónico. Generalización limitada de modelos de aprendizaje más activos y constructivistas. Ausencia de conocimientos y destrezas tanto tecnológicos como pedagógicos para que el profesorado pueda planificar, desarrollar y evaluar actividades educativas apoyadas en tecnologías no impresas (Area, 2005, p. 187).

El editorial de *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* nº 40 (2005), por su parte, ofrece un análisis alternativo de las causas: el lastre de las inercias y de las rutinas pedagógicas, las resistencias ideológicas a una orientación progresista de la educación, el conservadurismo de la mayoría de los libros de texto, la ausencia de una formación inicial adecuada y la escasa influencia de la formación continua en los docentes.

<sup>13</sup> A este tenor, Gutiérrez Martín señala la desigualdad en acceso a las TIC derivada de la desigualdad económica, ya que los centros con escasos recursos económicos no pueden proporcionar a los alumnos, normalmente en situación socioeconómica también desfavorable, la riqueza de medios en que la sociedad actual exige cierto manejo. Esta desigualdad se

asistimos a la digitalización y distribución ramificada de la información –lo que implica la globalización de la misma-, se han incrementado las distancias entre quienes tienen acceso a esos medios y los que, como consecuencia de situaciones socioeconómicas desfavorables, no pueden hacerlo y quedan en situación de inferioridad, condenados a la desactualización. Visto esto, cabe señalar que los cambios tecnológicos, en tanto que han revolucionado la organización social y la cosmovisión, han venido aparejados de un cambio en la concepción de la del aprendizaje y la educación (Gutiérrez Martín, 1997 , p. 73), con la diversificación de los contextos del primero (Cid, 2005 , p. 42) y el nacimiento de una segunda escuela paralela a la formal, que continuaría manteniendo el modelo decimonónico de enseñanza y proceso de aprendizaje (Buckingham, 2004, p. 65).

Por tanto, no cabe ya más tiempo la postura que vuelve la espalda a la influencia de la revolución tecnológica y audiovisual en nuestra sociedad (Aguaded, 1993, p. 173). La oposición sistemática a atender a las Tecnologías de la Información y Comunicación trae aparejado un desfase<sup>14</sup> de la educación con respecto a la sociedad en general que, en primer lugar, deja a los alumnos desprotegidos ante la sociedad de la información, desalfabetizados (Martos, 1998; Gutiérrez Martín, 2003), y la situación “esquizofrénica” (Gutiérrez Martín, 1997, p.74) entre las nuevas experiencias sociales y culturales extraescolares interactivas derivadas del cambio social frente a una escuela que no es capaz de seguirle el ritmo y los relega a un papel secundario de pasividad (Buckingham, 2004, pp. 65-66). Los alumnos tornan, por tanto en una situación de desmotivación y perciben la institución escolar como un elemento marginal y rutinario con respecto a su realidad social (Breu, 2014, p.20; Buckingham, 2004, p.65; Gutiérrez Martín, 1997, p.74). Esta brecha daría lugar, por tanto, a la dicotomía de una escuela doble: la del libro (institucional y prescriptiva) y la de la imagen (enseñanza no formal) (Pro, 2003, p. 27).

---

potencia más aún con la actitud pasiva o hipercrítica de aquellos docentes que consideran las Tecnologías de la Información y Comunicación como deshumanizadoras y privan a sus alumnos, por tanto, de las herramientas y destrezas que la sociedad tecnológica y multimedia exige (Gutiérrez Martín, 1997, p. 102).

<sup>14</sup> Kieffer y Cochran analiza las causas: 1) los interesados profesionalmente en la enseñanza no han desarrollado un punto de vista y una posición bien concebidos respecto a la tecnología y la enseñanza, 2) la aceleración del desarrollo tecnológico ha tendido a dejar de lado, hasta muy recientemente, toda empresa educativa, 3) los profesionales de la enseñanza no están preparados para afrontar el cambio y 4) la falta de comprensión y de punto de vista entre la profesión crea una situación en la que los tecnócratas no solamente pueden, sino que ya empiezan a penetrar en el campo de la enseñanza (Kieffer y Cochran, 1968, p. 268).

[...] a pesar del desprestigio generalizado que desde los años sesenta sufren los sistemas instructivos centrados en el profesor entre los expertos en educación, la realidad de los centros escolares demuestra que los profesores estamos muy lejos de renunciar al protagonismo que nos dan nuestros mayores conocimientos, una posición superior en la institución y la necesidad de control sobre los alumnos (Gutiérrez Martín, 1997, p.101).

Ahora sí, ¿qué sucede en la Didáctica de la Literatura? Al inmovilismo del currículo hemos de sumar el fracaso de abordar el estudio de los textos. No vamos a entrar en la polémica de canon literario en torno a la selección de lecturas escolares ni en el desequilibrio de la balanza entre el aprendizaje por competencias y el contenido curricular recurrente basado en un enfoque historicista (Català, 2005 p. 110; Lomas, 2002). Lo que sí haremos será reconocer que, de una u otra forma, todo ha contribuido a un estado de cosas poco favorable para nuestra materia: la desmotivación de los alumnos.

Sucede, entonces, que la escuela desatiende su principal función de adiestrar a los alumnos para participar en la sociedad en que les ha tocado vivir, luego los estos han de aprender en contextos de aprendizaje no formales las estrategias necesarias para poder desenvolverse (Ramírez Coyote, n.d.), donde sí estaría en contacto con las TIC y el medio audiovisual –probablemente, en ausencia del análisis crítico pertinente– la participación activa y la investigación son fundamentales (Gutiérrez Martín, 1997, p.74).

Por tanto, es necesario que la educación vuelva a asumir su labor activa de preparar para la vida (Aparici, 1996, p.25) para transformar, así, la práctica docente incorporando las nuevas convenciones pedagógicas y didácticas –que, por cierto, están en continua revisión– que transformen las prácticas de los docentes. En este sentido, sus contenidos han de estar de acuerdo con los de la vida, y su metodología, con los usos de la misma; de esta manera, la educación se convierte en un recurso de la sociedad que ayuda a los estudiantes a desenvolverse en ella, proporcionándoles las pautas necesarias para participar activamente en ella (Gutiérrez Martín, 1997, p. 102). Se busca, pues, posibilitar el encuentro del estudiantado con todas las formas de cultura, la ciencia y la tecnología propias de nuestro tiempo (Gracida, 2005, p.51). Y el enfoque no ha de ser, meramente, el de las habilidades tecnológicas, sino el de una destreza que abarca todas las demás: educar en la competencia de pensar (Breu, 2014, p.20-21).

La situación reclama que las instituciones educativas atiendan cuanto antes a las nuevas realidades que están emergiendo (González Sanmamed, 2005, p. 70; Corominas, 1994, p.54), lo cual exige un completo cambio de mentalidad<sup>15</sup> en lo que a modelos educativos y escenarios de aprendizaje se refiere. Se trata de un modelo de escuela basado en competencias cuyo objetivo principal<sup>16</sup>, frente al modelo anterior, es que los alumnos aprendan diversos contenidos de manera consciente, crítica e independiente (Gracida, 2005, p.50) para lograr, así, construir capacidades en ellos y que alcancen su autonomía crítica (Montoya, 2005, p. 144; Gutiérrez Martín, 1997, p.127). Para ello, ha de conseguirse una alta motivación del alumno, conectando los saberes y prácticas escolares con su propia realidad (aprendizaje por experiencia directa) (Gutiérrez Martín, 1997, p.101) y alternando las intervenciones del profesor con los materiales didácticos seleccionados orientados a esa situación didáctica particular para captar su atención e interaccionar con ellos (Ruiz, 2010, p.42; Cabero, 2003). Del mismo modo, ha de enseñarse a transferir lo ya adquirido mediante otras experiencias a nuevas situaciones. Esta revolución educativa implicará una reformulación de las relaciones dentro del aula y, por otro lado, de las metodologías didácticas (Ruiz Muñoz, 2010, p.38); son propuestas muy en consonancia con las teorías constructivistas del aprendizaje<sup>17</sup>.

El pilar de estos cambios será una escuela activa y participativa basada en el aprendizaje por propia iniciativa (Aparici, 1996, p. 25), la evaluación continua, los cambios estructurales en los espacios (Corominas, 1994, p. 20), la nueva distribución de roles, la reflexión crítica (Gutiérrez Martín, 2003, p. 142) y la dotación del centro de los recursos necesarios (Corominas, 1994, p.20). En definitiva, ha de ser el espacio en el que los alumnos aprendan a aprender (Monge, 2005; Corominas, 1994). Estas nuevas metodologías se resumen en: el aprendizaje orientado a la práctica a través de la experiencia y la actividad, construcción del conocimiento a través de la reflexión partiendo de lo ya consabido, trabajo cooperativo en equipo, resolución de problemas de la vida real, empleo de materiales del entorno, etc.

---

<sup>15</sup> Moreno He señala la necesidad de tres cambios: la toma de decisiones en el acceso a la información por parte del alumno; la integración de medios, multiplicidad de lenguajes (aprender a interpretar, comprender y construir los mensajes audiovisuales); y como último cambio, señala que cuatro características adicionales de la escuela: activa, entretenida y divertida, participativa y libre (Moreno He, 2006, p.73).

<sup>16</sup> Gutiérrez Martín señala que sus funciones han de ser a) estimulación sistemática del desarrollo mental aparentemente espontáneo del alumno, y b) proporcionar experiencias inmediatas y codificadas que suplan la escasez de las directas y permitan la labor compensatoria e igualitaria propia de la escolaridad básica y obligatoria (Gutiérrez Martín, 1997, p.102).

<sup>17</sup> Consultar Anexo I.

Por tanto, frente a la comunicación educativa unidireccional tradicional aferrada a los contenidos curriculares, es necesario crear sistemas de enseñanza-aprendizaje más abiertos y flexibles (González Sanmamed, 2005, p. 70 ; Bautista, 1994, p.35) y atentos a los cambios que se van produciendo en la sociedad y abrir el espacio de la bidireccionalidad, en una escuela que ha de desarrollar la autonomía y el espíritu crítico en los alumnos<sup>18</sup> en convivencia con las innovaciones tecnológicas de nuestro tiempo (Gutiérrez Martín, 1997, pp. 28, 119, 177).

Frente al uso monolítico del libro de texto, deberán incorporarse las aplicaciones tecnológicas y los recursos audiovisuales de forma mucho más sistemática para articular, así, una verdadera “sociedad del aprendizaje” que amplíe los modos de ejecutarlo en la práctica docente (González Sanmamed, 2005, p.71).

Es necesario, asimismo, un cambio en las relaciones profesor alumno (Gutiérrez Martín, 1997). De la “educación bancaria” de que partíamos en que la escuela que actuaba como mero bunker del docente, transmisor del saber enciclopédico mediante su lección magistral la cual el alumno, relegado a la pasividad, había de reproducir de memoria (Pérez, 2010, p. 83; Monge, 2005); un modelo educativo centrado en el profesor que se preocupaba poco o nada de los intereses de los alumnos.

Ante el cambio social, es, por tanto, necesario, que se replantee su papel para atender a los alumnos como la nueva sociedad exige, explotando las múltiples posibilidades<sup>19</sup> de la profesión docente hasta ahora poco exploradas. Son muchas las que se han señalado, pero, en definitiva, su nuevo papel puede resumirse en una idea: enseñar a aprender partiendo de una actitud reflexiva para con su práctica docente con vistas a una mejora de la misma, aceptando un modelo didáctico participativa que implica una comunicación bidireccional y democrática con el alumno, a quien ahora se da la oportunidad de participar, ser autónomo y protagonizar un proceso de

---

<sup>18</sup> Jérôme Bruner define, en este sentido, la instrucción como “un esfuerzo por contribuir o dar forma al desarrollo” (Gutiérrez Martín, 1997, p. 103).

<sup>19</sup> Algunas de ellas, citadas por la bibliografía mencionada, son: acompañante, guía, intermediario, tutor, orientador, crítico entre el alumno y la cultura de los medios, colaborador y supervisor de un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como protagonista al alumno; ha de promover procesos de investigación, seleccionar contenidos, enseñar a seleccionar y canalizar la información, medir los ritmos de aprendizaje de los alumnos con distintas evaluaciones-inicial, procesual, final, de diagnóstico, de orientación o reorientación de todo el proceso, de pronóstico o predicción o de control del rendimiento de los alumnos (Herranz, 2010, p. 426) prestar una atención individualizada al alumno mediante la metodología y las actividades adecuadas, capaz de reflexionar para intervenir en decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar y actuar en consecuencia en su práctica docente.

aprendizaje necesariamente activo; un modelo didáctico donde, por otra parte, la producción de los alumnos es fundamental (Cebrián, 2005, p.27; Herranz, 2010, p. 431; Gutiérrez Martín, 1997, p.72).

Para ello, es necesario partir de la realidad individual de cada alumno, de sus intereses y conocimientos previos de los alumnos; con arreglo a ello, el docente debe atender sus necesidades de aprendizaje, diseñar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje y enseñarles a seleccionar y leer críticamente la información para contribuir, así, a la ciudadanía democrática (Montoya, 2005, p. 142; Area, 2005, p. 148; Ruiz, 2010, p.42; Gutiérrez Martín, 1997, p.103; Monge, 2005, p. 97). En definitiva, el docente debe acompañar al alumno y posibilitar un aprendizaje afectivo que lo motive para adquirir la enorme responsabilidad de “aprender a aprender” (Canós y Sanchís-Roca, 2010, p. 153). Visto esto, debe desterrarse el temor de que participan quienes comprueban que se les escapa el monopolio; debe descartarse la postura que considera a los medios de comunicación como sus rivales y se encamina a reconocer “la existencia de una escuela paralela a la oficial” con la cual ha de establecer una relación reflexiva (Aparici y García Matilla, 1998, p.13; Gutiérrez Martín, 1997, p. 103).

Hablemos ahora, en particular, del rol del profesor de lengua y literatura. Para afrontar el tedio que los alumnos suelen profesar a nuestra área, el docente ha de crear un ambiente atractivo que ilusione y diluya los recelos. Del mismo modo, él ha de concebir su trabajo como un quehacer variado e ilusionante en una escuela que ha de tener mucho de taller. Ha de indagar en sus propias posibilidades para conocer y dar a conocer mediante un amplio abanico de herramientas, entre las cuales los audiovisuales son elemento de primer orden. Todo ello para hacer una transposición didáctica de los saberes adquiridos en las escuelas de formación con el mismo entusiasmo con que pisaba la Facultad de Filología cuando estudiante. Jamás podrá perder de vista las características de los alumnos que le han sido encomendados ese curso, para, a partir de ellas, programar y planificar su intervención en el aula en cada situación pedagógica.

Solo así, cuando esto haya tenido lugar, podremos hablar de un aumento de calidad y eficiencia de la educación por la incorporación de las TIC. Estas, en sí mismas, no traen el cambio si no es acompañadas de una nueva manera de concebir la escuela a partir de la cual se emplee la metodología adecuada en la actuación docente (Cebrián, 2005, p.27; Aguadad, 1993, p. 15; Moreno He, 2006, p. 67; Rodríguez Diéguez y Sáenz, 1995, p.242; Aparici y García Matilla, 1998, p. 13). De lo

contrario, se empleará unos medios ciertamente innovadores para continuar reproduciendo el ya obsoleto esquema tradicional de comunicación educativa unidireccional<sup>20</sup> (Gutiérrez Martín, 1997, pp. 76, 101; Aparici y García Matilla, 1998, p.13). En tal caso, se dejaría al alumno desprotegido y en situación de analfabetismo ante los peligros que pueden encerrar estos materiales.

Asimismo, será necesaria una revolución en lo que a materiales se refiere. Hasta el momento, asistíamos a la supremacía del mundo impreso, con el libro de texto a la cabeza (Cabero, 2001, p. 309; Lomas, Colomer [et alt.], 1996, p. 183) –cuya composición fragmentada, por cierto, dista mucho de ser una adecuada representación de la realidad (Aguaded, 1993; Corominas, 1994). Sin embargo, reducir los recursos didácticos a la cultura libresco no respondería a la realidad dinámica en que se mueven los estudiantes, para los cuales estos materiales resultan poco atractivos (Vera y Lomas, 2005, p.15; Ruiz, 2010, p.40). Visto esto, es necesario tomar conciencia *multimedia* en el sentido estricto de la palabra, es decir, que son muchos los medios y los lenguajes que debe incorporar y de los que, por otra parte, puede aprovecharse si se decide a abandonar el monopolio del libro de texto, afrontando con originalidad su propio quehacer (Martos y García Rivera, 1998, p.334).

Por tanto, el profesor deberá procurarse un banco de materiales –incluyendo, sin lugar a dudas, los audiovisuales, especialmente en una materia que da tanto juego para trabajarlos como es Lengua y Literatura–. Los empleará para dar respuesta a diversas situaciones didácticas, entre las cuales habrá de decidir en función de su capacidad de adaptación a las necesidades de aprendizaje a las que quieran aplicarse (Gutiérrez Martín, 1997, p. 79). La selección<sup>21</sup> de los mismos permitirá optimizar los procesos de comunicación e interacción entre profesores y alumnos y, en definitiva, entre la escuela y su entorno (Corominas, 1994, p.57).

Debe señalarse con insistencia que no hay ni buenos ni malos materiales a priori, sino adecuados o inadecuados a los contextos (Monge, 2005, p. 113); del mismo modo, un abuso uso de estos puede llevar a la saturación y desorientación del alumnado (Silva, 2004, pp. 49, 52). No obstante, la potencialidad didáctica del material no terminará de conocerse hasta el análisis de los resultados (Mallas, 1987, p. 43; Bautista, 1994, p.72).

---

<sup>20</sup> En este sentido, se deben seleccionar atendiendo también al potencial de interactividad que ofrecen (Gutiérrez Martín, 1997, p.127).

<sup>21</sup> La selección de medios está orientada por marcos teóricos en función de criterios de eficacia y utilidad. Este proceso de selección de los materiales es considerado una competencia necesaria para la calidad de la práctica docente; pero, sin embargo, no hay un acuerdo en el guión que debe seguirse para analizar estos materiales.

En este sentido, si hacemos un repaso por la Historia de la implantación del vídeo en España (Mallas, 1987, p. 10) caeremos en la cuenta de que la actitud irreflexiva ante estos materiales ha provocado la rutinaria utilización (Ferres Y Bartolomé, 1991, p. 9)<sup>22</sup> y la escasez producción de los mismos por parte de los docentes. Las causas se arguyen a la formación deficiente, el vacío de convicción global<sup>23</sup> (Mallas, 1987, p. 14) la falta de tiempo, la escasez de recursos y a la metodología inadecuada (Ambrós y Breu, 2011, p. 116).

Así pues, el profesor deberá adoptar una actitud reflexiva y un criterio eclético ante los materiales en aras del proceso de aprendizaje<sup>24</sup> y diagnosticará su necesidad de inserción en el aula. A continuación, analizará, asimismo, las funciones, ventajas e inconvenientes del material audiovisual<sup>25</sup>, así como las específicas de ese material con arreglo a esa necesidad<sup>26</sup>. Una vez seleccionado, debe integrarlo en su programación de aula<sup>27</sup> (Ambrós y Breu, 2011, p.78). El alumno, por su parte, se servirá de ella como herramienta de acceso a la información para alcanzar los objetivos del aprendizaje (Gutiérrez Martín, 1997, p. 75).

---

<sup>22</sup>Bartolomé Pina señala que, al principio, el vídeo en la escuela empezó usándose para proyectar películas cuando faltaba un profesor, después de comer hasta la hora de entrar o cuando llovía. pocas veces se dejaba la cámara en manos de los alumnos (Bartolomé, 2009, p. 61).

<sup>23</sup> Aguaded señala en muchos casos, el vídeo no ha sido más que un instrumento para reproducir películas, largometrajes y dibujos animados y algún que otro documental más o menos relacionado con asignaturas aisladas, sin una planificación de las proyecciones (Aguaded, 1993, p.128).

<sup>24</sup> (Martos Y García Rivera, 1998, p. 334; Ruiz, 2010, p. 42; Rodríguez Diéguez y Sáenz, 1995, p.242; Gutiérrez Martín, 1997, pp. 93, 102; Lomas, Colomer [et alt.], 1996, p. 187; Taddei, 1979, p. 145).

<sup>25</sup> Algunas de las aportaciones más interesantes sobre las funciones, ventajas e inconvenientes de los materiales audiovisuales se recoge en: Ferres y Bartolomé, 1991, p. 9; Aguaded, 1993, pp. 131 y ss.; Rodríguez Diéguez y Sáenz, 1995, p. 245; Bautista, 1994, pp. 47 y ss.; Mallas, 1987, p. 7; Cabero, 1989; Moreno He, 2006, pp. 80-81; Martos y García Rivera, 1998, pp. 342 y ss.; Sancho, 1994, p. 131; Aguaded, 1993, p. 130 y ss.; Gutiérrez Martín, 1997, P. 117 y ss., Cabero, 2001, pp. 324-325; Gutiérrez Martín, 1997, p. 116; Ferres y Bartolomé, 1991, pp. 14 y ss.; Martos y García Rivera, 1998, pp. 342 y ss.; Cabero, 1989, p. 137 y ss.; Cabero Almenara, 2001, p. 327; Moreno He, 2006, p. 94; Gutiérrez Martín, 1997.; Monge, 2005, pp. 108 y ss.; Mallas, 1987, p. 41; Cabero, 2001, pp. 320 y ss.; Schmidt, 1987).

<sup>26</sup> (Cabero, 2001, p. 311; Rodríguez Vázquez, Gonzalo (n.d.), p.154; Rodríguez Diéguez y Sáenz, 1995, p. 242; Gutiérrez Martín, 1997, p. 126).

<sup>27</sup> Corominas señala que es importante que los maestros como productores de vídeos tengan presente por qué se introduce el vídeo, para qué público, para qué uso, en qué momentos, cómo organizar el aula y el trabajo de los alumnos (Corominas, 1994, p. 66-67).

### 4.3. EL VÍDEO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

Vivimos en la sociedad de la imagen: la imagen, tanto fija como móvil, invade la vida del individuo y domina la cultura actual, de manera que ha desbordado los límites de la palabra escrita y se ha convertido en una forma de comunicación<sup>28</sup>. (Pro, 2003, p. 27), independiente de la tradicional oral y escrita, con lenguaje que le es propio. El atractivo que tiene el material audiovisual en la sociedad es altísimo por la cantidad de estímulos que transmite simultáneamente (Aguaded, 1993, p. 127). En este sentido, y en relación con lo anteriormente dicho, hemos de señalar que los medios de comunicación aprovechan el impacto visual de este formato para vehicular a través de él gran parte de la masa informativa que asimilamos diariamente.

Visto esto, parece muy necesario incorporar los medios como recurso para la enseñanza con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje (Cid, 2005, p. 42; Sancho, 1994, p. 120). Es lo que denominaríamos como “educar con lo audiovisual” (Gutiérrez Martín, 1997, p. 92) o “educar con los medios” (Gutiérrez Martín, 1997, p. 92), en su concreción práctica de la “pedagogía con los medios”. Consiste en el empleo del material audiovisual para vehicular un contenido curricular (Montoya, 2005, p.119).

En este sentido, tampoco somos partidarios de una actitud pasiva y negligente ante los medios, con la que el docente no contribuiría ni a la alfabetización ni a la explotación de la potencialidad didáctica de los materiales (Gutiérrez Martín, 1997, p. 74). Por tanto, debemos evitar asimismo un pretendido no intervencionismo en la incorporación de los materiales audiovisuales, esto es, limitarnos a introducirlos sin ningún juicio crítico previo, como si de neutras representaciones de la realidad se tratase (Gutiérrez Martín, 1997, p. 63).

Resulta especialmente ilustrativa la aplicación que el cine o los *Estudios 1* han tenido en la didáctica de la Literatura. Aunque aquel fue el primer material audiovisual introducido en las aulas (Montoya, 2005, p. 17), la situación derivó el abandono y la desconfianza y la iniciativa personal de algunos colectivos reducidos (Mallas, 1987, p. 10). Sucede ha descuidado la explotación didáctica del texto audiovisual como vía de acceso al conocimiento del lenguaje audiovisual que tan presente está en la cotidianeidad de los alumnos (Ambrós y Breu, 2011, p.158). Las más de las veces, se ha incorporado como actividad supletoria o como pretexto para innovar ilustrando el

---

<sup>28</sup> **Definiciones** de “audiovisual”: Aparici y García Matilla, 1987, p. 15; Schmidt, 1987, p. 45. (Pro, 2003, p. 28; Sancho, 1994, p. 116).

texto y no se ha trabajado más allá de la historia narrativa. Por tanto, la recepción ha tenido lugar desde la misma actitud pasiva y acrítica que fuera de las aulas.

En este sentido, para evitar la aplicación del cine como recurso de una Didáctica de la Literatura tan tradicional como desfasada, ha de abordarse desde consideraciones más audaces, explotando el texto –impreso y audiovisual– como formas de expresión culturales muy vinculadas con la realidad social. Estas permiten abrir los espacios del diálogo, la reflexión y la crítica en torno a las bases intertextuales, culturales, ideológicas y semiológicas. Por tanto, su instalación en el aula ha de perseguir el objetivo de que el estudiante adquiera en el aula las herramientas necesarias para la decodificación y el análisis crítico del texto audiovisual (Gracida, 2005, p. 50) y pueda extrapolarlo a sus experiencias fuera del aula, así como incitar al alumno a la reflexión del hecho audiovisual en sí en relación con su contexto sociopolítico. Así se ha pretendido hacer, pues en el aula durante el período de prácticas.

Así pues, incorporar los medios audiovisuales al aula no ha de responder nunca a un criterio azaroso o a un mero afán de subirse al carro de innovar por el hecho de introducir, sin más, las TIC. Su necesaria incorporación al aula como material complementario dentro del amplio abanico de recursos que el docente ha de emplear viene justificado, en primer lugar, por las capacidades sensoriales y de retención de información del individuo (Schmidt, 1987, p. 33), en tanto que la riqueza y variedad de estímulos elevan la atención y la motivación de los alumnos (Montoya, 2005, p. 18). A ello, habría que añadir la importancia de trasladar al mundo escolar el modelo comunicativo de que el alumno es consumidor privilegiado en su tiempo de ocio, con las ventajas y riesgos que ello conlleva. Supondría, en definitiva, comprender la educación como actividad que se extiende fuera de la escuela hacia otros aspectos de la sociedad (Gutiérrez Martín, 1997, p.94).

Por otra parte, las fuentes de obtención de esos materiales<sup>29</sup> podrán ser los *mass media* u otras empresas productoras con fines o no didácticos. En tal caso será

---

<sup>29</sup> **Definiciones** de videograma (didáctico): Schmidt, 1987, p. 59; Cabero, 1989, p. 138.

**Caracterización** del vídeo: Schmidt, 1987, p. 34; Bartolomé. y Cabero, 1999, p. 59.

**Características** del vídeo: Schmidt, 1987, p. 59; Campuzano, 1992, p. 123 y ss.

**Clasificación:** según intervención (Gutiérrez Martín, 1997, pp. 80-85; Cebrián, 2005, p. 27; Silva, 2004, 153 y ss.), según su contenido (Rodríguez Diéguez y Sáenz, 1995, 244), según su función (Mallas, 1987, p. 41), según su origen (Taddei, 1979, pp. 144 y ss.; Sancho, 1994, p. 134), según su uso (Ferres, 1991, p. 77; Corominas, 1994, p. 58 y ss.; Silva, 2004, pp. 60 y ss.; Gros, Rodríguez Illera y Bartolomé, 1989), por discursos (Schmidt Noguera, Margarita, 1987).

necesario un proceso de selección<sup>30</sup>, evaluación<sup>31</sup> e incluso adaptación de los materiales para que su inserción al contexto particular del aula sea la adecuada en función de unos objetivos didácticos (García Matilla, 1996, p. 67; Monge, 2005, p. 174). Pero, del mismo modo, y en consonancia con lo apuntado anteriormente en torno a la educación para los medios, el docente podrá recurrir también a los realizados dentro del aula o diseñados él mismo (García Matilla, 1996, p. 67; Gutiérrez Martín, 1997, p.126; Gutiérrez Martín y Tyner, 2011).

#### 4.4. LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y EL NUEVO CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN

Resulta indiscutible que la comunicación audiovisual es una de las experiencias comunicativas de los alumnos más cotidianas. Las nuevas vías de distribución de información, entre las cuales la imagen ocupa un lugar privilegiado, intervienen en su papel de emisoras modificando la conciencia de la sociedad en lo que a modelos ideológicos, visiones del mundo y pautas de la vida se refiere. Es más, algunas voces aseguran que, en lo sucesivo, las previsiones de cambio son aún mayores (Ambrós y Breu, 2011, p. 20; Gutiérrez Martín, 1997, p. 180). En su acto de creación y difusión de información, codifican sus mensajes según una interpretación de la realidad –muchas veces implícita-, lo cual los hace, en cierto modo, subjetivos. Los individuos, por tanto, acceden a la realidad y a la información de manera sesgada mediante el agujero de los medios; en esto, el mensaje audiovisual proporcionará a jóvenes y niños aún más poderosamente referentes, modelos y actitudes de comportamiento (Ramahí, 2010, p. 54).

Sin embargo, ante esta situación, ha de reconocerse la escasa reflexión de los ciudadanos sobre este impacto que la tecnología y la comunicación está teniendo sobre la sociedad y las formas de vida, es decir, sobre el rápido desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación y su implantación en el entorno, sobre el crecimiento de la cantidad y distribución de la información, sobre los cambios en aspectos culturales tales como el lenguaje, los sistemas de comunicación y la definición de *saber* (Breu, 2014, p. 19; Bautista, 1994, p. 26). Del mismo modo, insuficiente es, también, la reflexión sobre la influencia que los mensajes de los

---

<sup>30</sup> Algunas de las aportaciones más interesantes las encontramos en: Bautista, 1994, p. 83; Rodríguez Diéguez, y Sáenz, 1995, 248; Monge, 2005, 117; Silva, 2004, pp. 51 y ss.; Cabero, 2001, 350-351; Schmidt, 1987; Cabero, 1989, p. 115; Moreno He, 2006, pp. 78 y ss.

<sup>31</sup> Algunas de las aportaciones más interesantes las encontramos en: Cabero, n.d. a; Cabero, n.d. b.; Gutiérrez Martín, 2003, pp. 156 y ss.; Campuzano, 1992, pp. 119 y ss.

medios de distribución de la información ejercen en nosotros en tanto que audiencia. En tal estado de cosas, es necesario destacar que la vulnerabilidad de niños y jóvenes, que aún no han formado su propia conciencia crítica, es aún mayor.

Por tanto, esta revolución requiere que los individuos adquieran los nuevos conocimientos y destrezas que el nuevo orden social exige para crecer y desenvolverse en él adecuadamente. Esta situación genera la segunda de las injusticias: la alienación y esclavitud (Sancho, 1994, p. 136; Area, 2005, p. 146, Breu, 2014, p. 19; Aguaded, 1993, p. 9; Gracida, 2005, p. 51) en la que queda el individuo cuando adopta una actitud pasiva en el acto de recepción. Habría, pues, una élite que controla, distribuye y descodifica la información, y una gran masa incapaz de interpretarla y seleccionarla. Ahora bien, las causas se deben, en general, no a la abulia de los individuos, sino a que la escasa atención que la educación formal ha prestado a los nuevos mensajes, más allá de la lectoescritura, no ha entrenado los ha entrenado como debía haberlo hecho en la lectura crítica y creativa de los mismos. Así pues, entendiendo que existen multitud de lenguajes distintos al convencional, esta desigualdad podría vincularse con el analfabetismo. Lo más desconsolador de la situación es que cualquiera, aunque sepa leer y escribir, puede quedar sumido ahora en el analfabetismo de estos nuevos lenguajes (Aparici Y García Matilla, 2008, p. 45).

Así las cosas, es necesario afrontar el problema que ha acarreado la sobreabundancia de la información (Fernández Enguita, n.d.). Por un lado, es necesario dotar a los individuos de la capacidad de seleccionar con juicio crítico en la sobreabundancia de información. Por otra parte, tomar conciencia del nuevo concepto de comunicación (Aguaded, 1993, p. 51) que el nuevo orden ha traído aparejado para llevar a cabo una correcta lectura y descodificación de los mensajes construidos mediante estos nuevos lenguajes. Y, con el fin de contribuir a una sociedad justa (Gutiérrez Martín, 1997, p. 65, 127, 172), debe manifestarse que el nuevo modelo de comunicación y transmisión de información nos ha dejado en una situación de injusticia (Gutiérrez Martín, 1997, p. 66, 101) de la que es necesario salir mediante una educación multimedia que capacite para la lectura comprensiva y crítica de los mensajes. Se trata, en definitiva, de crear consumidores competentes (Bartolomé Y Cabero, 1999, p. 153).

Por tanto, los medios audiovisuales han de tornar en objeto de análisis y estudio para adiestrar a los escolares en esa descodificación y lectura crítica (Gutiérrez Martín, 1997, p. 63, 125). Este modelo abarcaría, también, el estudio de las influencias y papel que los medios juegan en nuestra sociedad a nivel ideológico y en

la organización global de la misma (Gutiérrez Martín, 1997, p. 94). Con todo ello la escuela, todavía al margen de la cultura icónica y audiovisual del alumno, conectaría con el contexto sociocultural en el que se desenvuelve (Gutiérrez Martín, 1997, p. 161).

Así pues, la educación en comunicación audiovisual –en su concreción práctica de la pedagogía de la imagen- (García Matilla, 1996, p. 62), habría de ser “el proceso de enseñar y aprender medios de comunicación” a fin de obtener una ciudadanía que “sepa leer y escribir medios de comunicación” (Corominas, 1994, p. 54), o, lo que es lo mismo, “que los alumnos aprendan a decodificar y construir secuencias audiovisuales, conociendo los recursos expresivos propios del cine y la televisión” con una “actitud crítica” ante los mismos (Gros, Rodríguez Illera y Bartolomé, 1989, p. 117).

Nosotros, en tanto que enseñantes de la Lengua, hemos de enfocar nuestra materia de cara, y no de espaldas, hacia la educación multimedia audiovisual. Nos corresponde especialmente esta tarea de enseñar a comprender medios, a la que sumamos, también, la de producción. Hasta ahora, la educación audiovisual ha perseguido hacer de los alumnos receptores críticos (Gutiérrez Martín, 1997, p. 143), pero, tal y como defiende Francisco Gutiérrez, para que la enseñanza audiovisual sea completa es necesario que el alumno se maneje en la dimensión experimental de la producción (Sancho, 1994, p. 136; Montoya, 2005, p. 119). Esta idea cobra sentido si apoyamos la educación multimedia en distintos lenguajes y medios en el principio práctico de la enseñanza de lenguas de capacitar al alumnado para comunicarse –interpretando y produciendo mensajes– (Gutiérrez Martín, 1997, p. 76; Montoya, 2005).

Así las cosas, el propio alumno se erigiría como emisor o “emirec”<sup>32</sup> de mensajes audiovisuales a la vez que adquiriría las herramientas básicas para hacerlo adecuadamente. En otras palabras, el alumno no se limitaría al estudio de las distintas fases de realización, sino que debería orientarse el trabajo práctico hacia el conocimiento de los aspectos tecnológicos y del lenguaje verbal y de la imagen (Gutiérrez Martín, 1997, p. 143); Echazarreta, 2005, p. 62; Gutiérrez Martín, 1997, p. 145; Gros, Rodríguez Illera y Bartolomé, 1989, p.118). Por lo tanto, el alumno tendría un doble papel de receptor participativo y de creador-emisor. El profesor, por su parte, desmitificaría la producción audiovisual como algo solo al alcance de grandes empresas (Gutiérrez Martín, 1997, p.146; Montoya, 2005, p. 131) y adoptaría el papel

---

<sup>32</sup> Jean Cloutier, creó la figura del “EMIREC” (por EMIsor-RECeptor) tomando como eje al hombre comunicador.

de gestor de un proceso de acción-meditación en el que los roles se intercambian constantemente (García Matilla, 1996, p. 65).

Nos estamos aproximando, entonces, a otra de las claves de este trabajo: la necesidad de tomar la alfabetización en su sentido más amplio<sup>33</sup> de “destrezas, conocimientos y aptitudes necesarias para vivir plenamente en sociedad y procurar un mundo mejor” (Gutiérrez Martín, 2003, p. 49). En este sentido, se hace necesario ampliar el concepto de alfabetización más allá de la lectoescritura convencional para incluir los nuevos modelos comunicativos; se habla, ahora, de alfabetización múltiple o alfabetización multimedia (Aparici y García Matilla, 2008, pp. 43, 45, 49; Gutiérrez Martín, 2003, p. 61). Por un lado, entenderíamos la alfabetización como las “destrezas comunicativas en distintos lenguajes de manera integrada y equilibrada; en otras palabras, sería la “capacitación para decodificar, evaluar y comunicarse en una variedad de medios”. Por otro lado, la alfabetización entendida en términos de comprensión, como “descodificar mensajes con juicio crítico” (Aparici y García Matilla, 1987, p. 18), es decir, aprender cómo se construyen los mensajes audiovisuales y el significado implícito anejo a ellos (Monge, 2005, p. 95).

Por tanto, la primera se concibe como enseñar a utilizar e interpretar los medios mediante la adquisición de las habilidades y competencias para interpretar medios en sus distintas formas de lenguaje, lo cual implica un “metalenguaje”. La segunda vendría a ser la comprensión analítica, es decir, una alfabetización crítica mediante el análisis, evaluación y reflexión crítica en la interpretación de los mensajes (Buckingham, 2004, pp. 74-75).

#### 4.5. UNA MIRADA HACIA EL FUTURO

En definitiva, el docente cuenta hoy con la posibilidad de incorporar a las aulas la comunicación audiovisual de tres modos: como herramienta de aprendizaje, como actividad de producción o como objeto de estudio. En este último punto, por el potencial de explotación didáctica que ofrecen en nuestra materia especialmente, habremos de destacar el cine y otros materiales de los medios de comunicación de masas como *Estudio 1*, tal y como se ha hecho en el aula. Esto tiene una doble -o triple, si se quiere- implicación: la educación con medios audiovisuales como recurso didáctico para desarrollar un contenido curricular y la educación en medios, que pone

---

<sup>33</sup> Paulo Freire, por su parte, formuló una definición de alfabetización muy reveladora, en este sentido, entendida como “un proceso de liberación personal y social que capacite a los sujetos para intervenir y transformar la realidad que les circunda más que como mera adquisición de habilidades instrumentales y reproductivas de la cultura” (Vidal, Gutiérrez Martín y Area, 2012).

el énfasis en los procesos de la comunicación audiovisual y en el estudio de los fenómenos de la comunicación de masas.

La finalidad de la incorporación de estos materiales puede resumirse, a grandes rasgos, en lograr la motivación, transmitir la experiencia o conocer un proceso (García Matilla, 1996, p. 66). Para ello, el docente podrá servir de materiales de diversa procedencia, tanto generados por él mismo y por los alumnos como elaborados por otros, con fines o no didácticos. En este sentido, se ha señalado que todos los programas tienen potencial didáctico como objeto de análisis (Gros, Rodríguez Illera y Bartolomé, 1989, p. 118). Tan solo es necesario que el docente sepa tomar el material adecuado para cada situación concreta y saque de él el mayor provecho posible.

Esto permitirá, entre otras cosas, utilizar el material audiovisual para fomentar una actitud participativa y creativa en los alumnos (Schmidt, 1987, p. 179): deben dejar de ser meros consumidores de mensajes mediados y pasar a la producción (Cabero, 2001, p.312). El docente, tomando estos recursos como herramientas al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, explotará todo su potencial didáctico (Schmidt, 1987, p.180; Monge, 2005, p. 105).

Parece claro que el vídeo puede coadyuvar a conseguir metas y objetivos educativos de distinta índole. Este presupuesto siempre va a ser factible en la medida que se produzca una convergencia entre la estructura del discurso videográfico (lenguaje audiovisual) y la estructura del discurso pedagógico (diseño curricular) (Rodríguez Diéguez y Sáenz, 1995, p.243).

Por tanto, las Tecnologías de la Información y Comunicación en general y el material audiovisual en particular tendrían la función de acelerar los procesos, crear nuevas formas de aprender y nuevas condiciones de aprendizaje (Gutiérrez Martín, 2003; Monge, 2005). Cuando el audiovisual se pone al servicio de una pedagogía activa, se consigue que los alumnos tengan una actitud investigadora, crítica y reflexiva, y se crea, así, un lazo entre la escuela y la sociedad.

Este cambio que proponemos ha de aplicarse desde la raíz: la formación del profesorado (Pro, 2003, p. 37; Cid, 2005, p.41; Campuzano, 1992, pp. 163-167). Hasta la fecha, el profesor no ha estado formado para llevar a cabo este tipo de enseñanza basado en la reflexión ni para asumir este papel de guía de los procesos de

enseñanza<sup>34</sup> y alfabetizador<sup>35</sup> en los nuevos lenguajes (Corominas, 1994, p.19; Tyner, 1996, p.18), luego es el tiempo de la capacitación del personal docente para las nuevas necesidades surgidas con el cambio social. Por tanto, la situación actual le exige un amplio abanico de conocimientos: en avances tecnológicos, en nuevas metodologías y psicología del aprendizaje (Pro, 2003, p.36; Gutiérrez Martín, 1997, p. 103), pues la educación en los medios de la que hablábamos exige también, de su parte, formación para enseñar a los alumnos posteriormente (Rodríguez Diéguez y Sáenz, 1995, pp.243, 420). Esos se resumen en los conocimientos y competencias sobre las posibilidades de las *Tecnologías de la Información y Comunicación Multimedia* para ejercer una educación audiovisual en la triple dimensión ya citada, así como el conocimiento del contexto<sup>36</sup> escolar donde va a desarrollar su labor (Gutiérrez Martín, 1997, p. 226; Tyner, 1996, p. 188; Moreno He, 2006, pp. 65-68).

La panorámica actual de formación del profesorado nos dice que la formación inicial desde las propias universidades continúa instalada en la vieja usanza, lo cual trunca el proceso de cambio. La instrucción de una profesión como la docente, eminentemente práctica, ha de estar más centrada en las competencias generales de enseñar a aprender y que en la transmisión de saberes teóricos. No obstante, en una sociedad tan cambiante como la nuestra, el docente debe asumir que la formación continua y la innovación educativa como bases de su desarrollo profesional (Cebrián, 2005, p. 27).

Cuando este cambio llegue a término, la escuela tornará en una institución globalizada que, en tanto que atienda a las necesidades y exigencias de la sociedad, aumentará su eficacia y eficiencia. Se tratará, sin embargo, de un camino abrupto en el que la sucesión de los cambios exige una actualización en los conocimientos del profesorado.

Las modificaciones, en este sentido, parten desde un cambio de mentalidad y de las prácticas docentes, generalmente, por parte de quienes ejecutan la labor

---

<sup>34</sup> Conocer e interpretar espacios y situaciones de enseñanza, a la vez que les posibilite elaborar propuestas alternativas de acción, así como desarrollarlas y evaluarlas partiendo de la reflexión sobre su práctica (Bautista, 1994, p.35).

<sup>35</sup> Será necesario dotarle de los conocimientos y destrezas necesarios para el uso de las herramientas, así como para producir y analizar mensajes codificados en su lenguaje (Bautista, 1994, p. 31).

<sup>36</sup> En este sentido, si se trata de un material de producción –como será nuestro caso– ha de nacer ya contextualizado y encaminado a conseguir un proceso significativo de aprendizajes partiendo de los conocimientos que, sabemos, el alumno posee. En el caso de los materiales adquiridos, hay muchas más posibilidades de que deban ser adaptados, puesto que nacieron descontextualizados, para un destinatario ideal; especialmente aquellos que no se elaboraron con fines didácticos (Corominas, 1994, p. 57).

docente que, desde una actitud reflexiva, de investigación-acción<sup>37</sup> en su práctica pedagógica, gestan las primeras innovaciones. La extensión de las nuevas ideas, logra, finalmente, penetrar en el marco legal administrativo del currículo para, por consiguiente, instalarse en las aulas y los centros<sup>38</sup> (Area, 2005,p. 176; Bautista, 1994, p.30; Gutiérrez Martín, 1997, p. 97; Monge, 2005 , p.36; Mallas, 1987, p. 12).

En este sentido, nuestra propia reflexión parte de que, en tanto que el alumno ha nacido y crecido con una maquinaria audiovisual cada vez más elaborada, es necesario incorporarla al proceso de enseñanza-aprendizaje (Sancho, 1994, p. 139). Así pues, como educadores de una sociedad multimedia, nos corresponde la instalación de los medios como objeto de análisis y recurso didáctico en nuestra práctica docente (Gutiérrez Matín, 1997, p.59). Pero no ha de tratarse de una renovación particular, sino que ha de replantearse el currículo en torno al desarrollo integral de los individuos en la sociedad presente y la futura (Monge, 2005, p.16). En este sentido, dado el papel que desempeña la comunicación audiovisual en nuestro tiempo, es una de las destrezas que resulta imprescindible desarrollar en los alumnos (Greenaway, 1996, p.43), luego el currículo ha de incorporarlo, al menos, desde la transversalidad (Aguaded, 1993, p.10).

A este tenor, en lo que a currículo se refiere, El artículo 6 de LOMCE aborda para la Enseñanza Secundaria la incorporación del elemento transversal la comunicación audiovisual y exige, asimismo, que se afiance durante esta etapa (p.205):

#### Elementos transversales.

1. En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias. Pág. 174 – 175).

---

<sup>37</sup> Consultar Anexo I.

<sup>38</sup> Tyner señala que, para una educación audiovisual, se necesita que el profesor quiera enseñar, que la administración educativa apoye los programas, que las instituciones de formación del profesorado adopten medidas políticas que posibiliten la alfabetización audiovisual de los futuros docentes, que las autoridades educativas locales ofrezcan oportunidades al profesorado en ejercicio, que haya redes de profesores y asesores de apoyo, que profesores y alumnos dispongan de recursos de educación audiovisual, que se creen grupos de apoyo con talleres y conferencias dirigidos, preferiblemente por profesores y, por último, que la educación audiovisual sea parte integrante en todas las áreas. En este sentido, la división fragmentaria de las materias que establece el currículo oficial no es fácil de conjugar con las estrategias de pensamiento crítico (Tyner, 1996, p. 187).

Del mismo modo, integra en la nomenclatura de la materia artística el término “audiovisual”: “Educación Plástica, visual y audiovisual”) e integra, asimismo, como materias optativas en el Bachillerato “Cultura audiovisual I” y “Cultura audiovisual II”<sup>39</sup>. Tomando en consideración el papel de la imagen –entendida en sentido amplio- en nuestra sociedad moderna como vehículo de información, se aborda el adiestramiento de la comunicación audiovisual desde una perspectiva práctica: “pretende iniciar a los estudiantes en la fabricación de sus propias imágenes y productos audiovisuales, ya sean de naturaleza estática como la fotografía o dinámicas como el vídeo. Para esto es necesario que el alumnado esté en situación de analizar, relacionar y comprender los elementos que forman parte de la cultura audiovisual de nuestro tiempo” (p. 226). Además, se refiere ya a la decodificación de sus mensajes con el término de “leer”. Sin embargo, en lo que al Área de Lengua y Literatura se refiere, “La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. [...]Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro”.

Vemos, por tanto, que la comunicación audiovisual continúa buscando su lugar en el currículo, entre una asignatura autónoma o su introducción de manera transversal, sin hacer demasiadas precisiones al respecto en este último punto (Gutiérrez Martín, 1997, p.163). En este sentido, la falta de concreción del currículo dificulta su integración en las programaciones de aula del profesorado (Ambrós y Breu, 2011, p.81).

Del mismo modo, es necesaria una renovación institucional en cuanto a recursos y distribución de espacios a nivel organizativo, tanto interno como mediante la formación de redes de centros –con un proyecto común o, simplemente, en actitud de cooperación– que orientasen sus planteamientos hacia las necesidades de los alumnos como futuros ciudadanos y abordasen según este enfoque todas las áreas del currículo<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Sus bloques son, para 1º de Bachillerato, “Imagen y significado”, “La imagen fija y su capacidad expresiva”, “La imagen en movimiento y su capacidad expresiva” y “Narrativa audiovisual”. Para 2º de Bachillerato, “Integración de sonido e imagen en la creación de audiovisuales y new media”, “Características de la producción audiovisual y multimedia en los diferentes medios”, “Los medios de comunicación audiovisual”, “La publicidad”, “Análisis de imágenes y mensajes multimedia”.

<sup>40</sup> (Campuzano, 1992, pp. 151-162; Corominas, 1994, pp. 12, 56; Cid, 2005, p. 42; Rodríguez Diéguez Y Sáenz, 1995,, p. 405; Ruiz, 2010, p.43; Area, 2005,p. 188-189).

Finalmente, puede celebrarse ya cierto optimismo: se van propiciando, poco a poco, estructuras, organismos y empresas comprometidos con la causa. Por otra parte, investigadores y docentes comienzan a trabajar al unísono por el cambio. A nivel institucional, emergen cada vez más los centros que se organizan en grupos de trabajo y en redes de centros para acompañar la enseñanza a los nuevos tiempos. Y las nuevas directrices curriculares dejan ver ya que la revolución educativa está ya en marcha (Mallas, 1987, p 14).

## **5. OBJETIVOS**

A nivel global, el trabajo se propone analizar y arrojar luz desde una perspectiva teórico-práctica sobre cómo aprovechar la revolución tecnológica y audiovisual para potenciar la eficacia y la calidad educativas. Es decir, de qué manera la escuela puede acompañarse a la sociedad actual en la que vive y para cual ha de preparar sin necesidad claudicar a una enseñanza de calidad. Por una parte, se presenta el enfoque teórico a fin de que, por voz de las *auctoritas* en la materia, el lector pueda convencerse de la conveniencia de promover el cambio educativo. De otro lado, el enfoque práctico, construido desde la observación-ejecución en el aula, tiene el objetivo de corroborar y dar realidad a las aportaciones teóricas, así como explorar nuevas posibilidades a lo que ya desde el centro de prácticas se hace. Todo ello, dando un enfoque original a la Didáctica de la Literatura con diversos fines en cada caso: para 3º de la ESO, empleando el vídeo como vehículo de los contenidos curriculares; en 1º de Bachillerato, tomándolo como objeto de análisis y reflexión desde diversas perspectivas.

Así pues, los objetivos que se han perseguido ya en el aula son los de disfrutar aprendiendo sin que esto comporte una postura acrítica hacia los medios, sino todo lo contrario: se parte de la observación de la realidad de los alumnos y de una reflexión sobre cómo trasponer los saberes curriculares lo más eficazmente posible en estos grupos para lograr de ellos un aprendizaje significativo. Para ello, se pretende explotar un material que ofrece múltiples posibilidades didácticas y que, por el papel que juega en la sociedad, conecta perfectamente con la realidad extraescolar de los alumnos. Así pues, se busca, en última instancia, poner en marcha los resortes de la motivación en el aprendizaje.

En este sentido, principal objetivo concreto anejo al primer proyecto era que los alumnos que participan de este programa, a través de materiales audiovisuales adaptados o, en su mayoría, creados *ad hoc* para su particular situación didáctica,

podiesen tener una primera toma de contacto nada repulsiva con el período de la Historia de la Literatura que el currículo LOMCE marca para este curso.

El objetivo primordial que se buscaba con el segundo de los proyectos es, partiendo del interés por lo audiovisual que este grupo presenta, conectar los contenidos del currículo LOMCE establecidos para 1º de Bachillerato, tanto en el plano literario (*El retablo de las maravillas* de Cervantes) como textual (el texto argumentativo y el propio lenguaje audiovisual). Se persigue, por tanto, que en una única sesión, se trabajen con los alumnos distintos aspectos que son o habrían de ser competencia de nuestra área, partiendo de un único material que conecta perfectamente con los intereses de los alumnos: en primer lugar, una aproximación hacia el texto cervantino desde un enfoque tan poco convencional como necesario en las aulas de Literatura de nuestro tiempo. En segundo lugar, una reflexión sobre la televisión como instrumento cultural, la idiosincrasia de la representación teatral. Por último, una primera aproximación desenfadada hacia el texto argumentativo y las fases del proceso de escritura para, partiendo de ello, desarrollarlo en toda su dimensión en lo sucesivo.

## **6. METODOLOGÍA**

Este estudio se encuadra dentro del enfoque propio de la investigación-acción: tiene el propósito de convertir al docente en investigador de la Didáctica de la Literatura en la realidad del aula con vistas a una mejora en las prácticas pedagógicas. Por tanto, se parte de la reflexión sobre la realidad misma del aula en lo particular de cada grupo para proponer un plan de trabajo de la Literatura que resulte afectado por todo este proceso previo.

Como macroproyecto, pueden distinguirse varias fases. En un primer momento, se partió de la propia experiencia como discentes en la implantación del material audiovisual en el aula<sup>41</sup>: como bien refleja Ríos Carratalá (2013), se trataba de experiencias aisladas en que los docentes, si bien conscientes de las posibilidades educativas de estos materiales, no siempre partían de la necesaria reflexión previa al llevarlos al aula, luego no siempre se explotaba todo su potencial en beneficio del aprendizaje. A continuación, este análisis intuitivo se completó con la observación en las aulas del centro de prácticas, donde pudo comprobarse que, efectivamente, las buenas prácticas en torno a estos materiales exigen y aportan mucho más que un

---

<sup>41</sup> Algunos de los procesos de implantación más destacados se recogen en: Rodríguez Diéguez y Sáenz, 1995, p. 409; Silva Salinas, Sonia, 2004, pp. 58 y ss.; Mallas, 1987, p. 30 y ss.; Taddei, 1979, p. 106 y ss.; Aparici y García Matilla, 1987, pp. 18 y ss.; Montoya, 2005, p. 74 y ss.

simple visionado no planificado reflexivamente. Posteriormente, se dotó a las observaciones de un marco teórico de apoyo, el cual proporcionó una visión del panorama general así como las claves necesarias para una adecuada integración de estos materiales en la práctica docente o para la elaboración de los mismos. Tras la experiencia en el aula, el proceso se cerró con una evaluación y análisis de los resultados objetivos, así como de las experiencias particulares de los alumnos y de la profesora tutora como observadora.

En lo que a metodología de investigación se refiere, se ha combinado tanto el método cuantitativo<sup>42</sup> (en el análisis de los resultados, mediante las rúbricas de evaluación cerradas en el primer caso y la construcción de gráficas de datos en ambos proyectos) como el método cualitativo<sup>43</sup> (mediante las entrevistas orales a la profesora titular y a los alumnos a lo largo del desarrollo del proyecto), lo cual ha permitido obtener un resultado más completo combinando la realidad de las cifras con la experiencia y la percepción del proceso.

#### 6.1. APLICACIÓN AL AULA EN 3º DE LA ESO (PMAR)

El primero de los proyectos didácticos se ha aplicado a 3º de la ESO en el programa de PMAR durante diez sesiones. En cuanto a metodología didáctica, lo primero que debe destacarse es que, teniendo en cuenta las características y las necesidades de los alumnos de este grupo de PMAR, se ha optado por la introducción de los alumnos en la Historia de la Literatura a través de vídeos.

La mayor parte de los materiales fueron elaborados *ad hoc* para la situación didáctica concreta<sup>44</sup>, luego nacieron ya contextualizados. Los materiales no originales seleccionados han sido, principalmente, elaborados por otros alumnos, quienes han tenido a bien compartirlos a través de la red. Asimismo, se han adaptado otros que, en su génesis, no tenían un fin específicamente didáctico. Es el caso del fragmento de la serie de televisión actual *El ministerio del tiempo*<sup>45</sup>: por material de los *mass media*, está enfocado al entretenimiento; sin embargo, su enfoque a la hora de presentar la Historia ofrece un potencial didáctico que, contextualizado adecuadamente, constituye una herramienta de aprendizaje desde la motivación de primer orden.

---

<sup>42</sup> Consultar Anexo I.

<sup>43</sup> Consultar Anexo I.

<sup>44</sup> A este tenor, debemos tener en cuenta que, si todo contexto educativo ha de influir en la selección y/o (re)elaboración de los materiales didácticos, más aún ha de hacerlo en un grupo no convencional. Por tanto, si ya es complicado encontrar productos audiovisuales cuyo destinatario ideal se asemeje en mayor o menor medida a situaciones pedagógicas de matrícula ordinaria, mucho más lo será en este caso.

<sup>45</sup> La serie mezcla la aventura con un recorrido por la Historia de España. Aventuras, comedia e ironía se mezclan con sentimientos y emociones para narrar el día a día de un Ministerio creado para que la Historia no sufra digresiones temporales que cambien el presente.

Durante el desarrollo de las sesiones, se hizo palpable el éxito de la metodología de aprendizaje por descubrimiento a partir de los vídeos, porque, según confesaron los propios alumnos, facilita en gran medida el estudio. Además, como se recoge en el ANEXO II, se pudo observar el interés de los estudiantes por aprender Literatura que estos materiales consiguieron despertar.

El modo de proceder ha sido, en líneas generales, el siguiente: los alumnos tenían la oportunidad de tomar un primer contacto con las cuestiones asociadas al vídeo antes del visionado para conocer qué se les iba a pedir; a continuación, se daba la vuelta al papel<sup>46</sup> y se procedía a la aproximación al vídeo; estos cuales se habían compuesto conscientemente con el objetivo de facilitar el aprendizaje a los alumnos, mediante la redundancia informativa, la secuenciación ordenada de contenidos y la guía del proceso mediante títulos dispuestos jerárquicamente. Por último, se realizaban las actividades en grupo cooperativo y se ponían en común en plenaria y con la profesora para complementar y resolver dudas de lo que se acaba de estudiar.

Se ha considerado que lo ideal para este tipo de alumnado no era proporcionar unos apuntes convencionales sobre Literatura, sino unas actividades concretas y esquemáticas a las que ellos deben dar respuesta una vez vistos los vídeos teóricos, las cuales servirían como material para preparar el examen<sup>47</sup>. Esto provocaría que los alumnos aumentasen su nivel de compromiso para con el desarrollo de la clase. Posteriormente, la profesora revisa los cuadernos y se asegura de que todo está ordenado y completo, dando pistas y nunca soluciones, de manera que el alumno había de alcanzarlas por sí mismo con la guía de los demás compañeros y de la profesora misma. Por otra parte, los alumnos, guiados por la profesora, tomarán nota de todo aquello que se ha estudiado ya (estrofas, versos...) y no se recuerda. Especialmente en las primeras sesiones, se valorará positivamente no lo que el alumno haya sido capaz de recoger por escrito tras el vídeo, sino lo que haya sido capaz de retener tras la puesta en común en plenaria y la aportación del profesor. Esto demostrará que su actitud ha sido activa a lo largo de toda la sesión.

Por tanto, puede afirmarse que se ha pretendido en todo momento que los alumnos tuviesen una actitud comunicativa y participativa a través de actividades dinámicas de escasa duración para mantener activos a los alumnos y que no decayese su atención. En este sentido, los roles que adquieran tanto los alumnos como la profesora<sup>48</sup> variarán en función de la actividad y del agrupamiento que se

---

<sup>46</sup> Se adoptó esta medida para evitar que los alumnos fuesen a anotar el dato sin haberlo razonado previamente.

<sup>47</sup> Estos alumnos suelen preparar los exámenes a través de esquemas y mapas mentales elaborados en clase y nunca mediante el estudio de un texto teórico de corrido.

<sup>48</sup> Consultar Anexo I.

haya adoptado para realizarla. El papel que adquiere la profesora en este planteamiento ya no es el tradicional, de agente transmisor de conocimientos; por el contrario, se sitúa en un segundo plano, pero su intervención será fundamental: gestiona las interacciones en el aula y propone actividades con arreglo a esta nueva metodología (folio giratorio, lectura en equipo, lápices al centro<sup>49</sup>); amplía y afianza conocimientos y retoma los ya olvidados para seguir construyendo el aprendizaje<sup>50</sup>; guía el proceso de aprendizaje de los alumnos y hace conscientes a los alumnos de su progreso<sup>51</sup>. Estos, por su parte, se convierten en los principales agentes del proceso y construyen su material de trabajo y estudio de manera autónoma, cooperativa e inductiva a través de las actividades teórico-prácticas propuestas en torno al vídeo.

Puede decirse, pues, que la concepción de la enseñanza que subyace todo este planteamiento es la del aprendizaje significativo y autónomo, la metodología inductiva y la cooperación entre los miembros de un mismo grupo –diseñado a propósito por la tutora, atendiendo a la diversidad– y entre los distintos grupos entre sí. A este tenor, serán fundamentales las estrategias de motivación inicial, así como la vinculación del contenido y el formato de la clase a su propia realidad.

## 6.2. APLICACIÓN AL AULA EN 1º DE BACHILLERATO

El segundo proyecto, desarrollado, como decimos, a lo largo de una única sesión, ha girado en torno al visionado de un fragmento de la adaptación que *Estudio 1* hizo de *El retablo de las maravillas*. El material se ha explotado desde dos perspectivas: en primer lugar, como punto de partida para la reflexión en grupo sobre el hecho televisivo y la comparativa entre teatro en televisión y sobre tablas. Y, de otro lado, aprovechando la coyuntura, como una primera aproximación al texto argumentativo y a la escritura planificada; se ha pretendido, en este sentido, abordar la argumentación desde los usos más cotidianos de la misma (Álvarez Angulo, 2010).

Esta propuesta ha seguido, en líneas generales, el mismo modelo que la primera: la metodología inductiva y la construcción del conocimiento por descubrimiento a partir del material audiovisual. En este proceso, el trabajo cooperativo va a ser una estrategia de aprendizaje fundamental, marco de la discusión sobre el problema planteado en torno a la observación audiovisual: las diferencias

---

<sup>49</sup> La explicación teórica de estas dinámicas aparece detallada mediante tablas en el ANEXO X.

<sup>50</sup> Se hará mediante pegatinas que recojan esa información adicional de manera esquemática, pegadas en la página donde su conocimiento se haga necesario para apoyar sobre él lo nuevo.

<sup>51</sup> Los alumnos deberán redactar las respuestas a sus actividades en un color y, cuando tenga lugar la puesta en común, corregirán con otro. Posteriormente, la profesora hará sus correcciones en otro color (rojo o rojo subrayado), así como los aspectos en que el alumno debe mejorar; empleará, además, otro color (verde) para indicar todo lo positivo que hay en el trabajo del alumno.

entre el teatro en *Estudio 1* y sobre tablas. Por tanto, se ha seleccionado un material de trabajo que ofrece especial potencial de explotación en la didáctica de la Literatura como son las adaptaciones en los programas dramáticos y se ha aprovechado, asimismo, la propia experiencia de los alumnos como espectadores y telespectadores.

Los alumnos, a partir del visionado y la reflexión en grupo cooperativo, fueron capaces de dar cuenta, en líneas generales, de las reflexiones que los teóricos han hecho sobre el asunto: la subjetividad de la cámara, los juegos con la luz y la música, el distanciamiento o no de la realidad cotidiana... Tras la puesta en común en plenaria, se procedió a la explicación de estos programas en relación con el contexto sociopolítico en el que estuvieron insertas, abordándolo desde la historia de la Historia. Se concluyó, por último, con la sistematización de las diferencias entre uno y otro modo de acercarse al teatro. Por último, como actividad de consolidación, se propuso el visionado de un material en el que personas que participaron activamente en estos programas dan cuenta del alcance que tuvieron en la sociedad de su tiempo.

Una vez contemplado el hecho en toda su dimensión, el estudiante había de hacer un análisis de la realidad y decantarse por uno de los dos modelos en la producción de un argumentativo, el cual había de construirse siguiendo las tres fases del proceso de la de escritura. Esta actividad se ha empleado como actividad de motivación para introducir el texto argumentativo y la concepción de la escritura como un proceso planificado, activando a través de ella los conocimientos previos que los alumnos poseen sobre la argumentación como actividad de la vida cotidiana. Así pues, teniendo en cuenta las estrecheces del tiempo, se ha decidido abordar el proyecto desde una perspectiva desenfadada sin que ello comporte la supresión de la reflexión: se ha tratado, más bien, de un boceto de propuesta piloto en lo que a tipología textual se refiere con vistas a ser desarrollado a lo largo de todo un curso.

Por ello, no se optó por la rúbrica para la corrección de esta primera actividad: simplemente se han señalado los aspectos positivos –en verde– y negativos –en rojo– de las producciones de los alumnos. Se pretende, una vez explicado el texto argumentativo, trazar en plenaria, mediante la guía de la profesora, una plantilla de corrección con aquellos aspectos que deben ser valorados en cualquier composición adscrita a esta tipología textual. Esto último, tal y como se acordó y consensuó, sería ejecutado ya por la profesora titular fuera del período de prácticas, si bien la idea partió de la alumna como programación a partir de la actividad previa; la tutora de prácticas dio por buena la sugerencia y decidió llevarla a término en el aula.

## 7. RESULTADOS

Los resultados sobre la percepción de los alumnos y la profesora titular al inicio y al final del proceso fueron unánimes: las conversaciones manifestaron su predisposición altamente positiva hacia el material audiovisual y la práctica didáctica realizada a través de él; en el caso de PMAR, lo mismo cabe decir de la evaluación durante el proceso.

### 7.1 RESULTADOS EN 3º DE ESO (PMAR)

Para observar los datos concretos, véase el ANEXO III.

- **Desglose de calificaciones por apartados<sup>52</sup>**
  - TRABAJO INDIVIDUAL Y COOPERATIVO (50%): se ha tenido en cuenta su participación, el trabajo individual y en grupo y su actitud hacia el mismo en las clases. Se ha decidido que el porcentaje sea este porque se ha considerado que, para este grupo, el ritmo de las clases y la dinámica de las mismas, es una parte fundamental.
  - CUADERNO (25%): se ha valorado el trabajo en casa.
  - ACTITUD INDIVIDUAL + ACTITUD COOPERATIVA (50%): actitud ante la clase, la profesora y los compañeros

Los resultados evidencian que, si bien el rendimiento y la participación de los alumnos en el aula son bastante altos, en líneas generales, no parece serlo en casa. Así lo atestiguan tanto sus propias autoevaluaciones como los resultados del cuaderno y las pruebas escritas. Por tanto, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas objetivas y del proceso de aprendizaje global, valorando todos los factores que en él intervienen (motivación, eficiencia en el trabajo individual y cooperativo, disposición a aprender...), puede corroborarse que la experiencia de incorporar el material audiovisual en el aula ha resultado altamente provechosa no solo desde la percepción de profesores y alumnos, sino desde los propios datos objetivos.

Por otro lado, los principales inconvenientes que los alumnos han encontrado a la práctica docente han sido el ritmo vertiginoso de las clases y la densidad de temario concentrada en las sesiones. En el próximo apartado los analizaremos más detenidamente.

Del mismo modo, los datos relativos al trabajo cooperativo permiten observar que el grupo verde cuenta con dos miembros especialmente activos que, en principio, podrían ser los dinamizadores del aprendizaje cooperativo. Esta información se

---

<sup>52</sup> Los colores se corresponden con los de su ubicación en el aula por grupos cooperativos, tal y como se ha señalado en el anexo.

confirma con lo observado en el aula: los otros dos miembros presentan una desmotivación mucho mayor hacia la institución escolar y la formación, luego han experimentado un progreso considerable; esto pone de manifiesto la bonhomía de la estrategia de aprendizaje cooperativo. En el resto de grupos se observa, en cambio, la que destaca una persona sobre los demás; ella será quien desempeñe la tarea de dinamización y quien haga de alumno tutor, sirviendo de apoyo a la labor del profesor. No obstante, ha de señalarse que, independientemente de ello, las aportaciones de todos y cada uno de los miembros del grupo cooperativo son igual de importantes y enriquecedoras y que, por ello, han de ser tenidas en cuenta.

Visto todo esto, puede concluirse que el análisis de la evaluación de los alumnos en conjunción con su propia autoevaluación y su valoración de la práctica docente permite hacer una lectura altamente positiva del empleo de los materiales audiovisuales en el aula: motiva su atención y los pone en alerta ante lo que se va a mostrar.

## 7.2. RESULTADOS EN 1º DE BACHILLERATO

Presentamos, a continuación, los resultados de este grupo en torno a dos cuestiones: la elección sobre una de las dos opciones de recepción teatral y la planificación del proceso de escritura.

En lo que respecta al primer asunto, debe señalarse que una inmensa mayoría de la clase prefiere la recepción del hecho teatral más natural que existe. Añádase al respecto que la totalidad de los alumnos que se decantó por esta opción empleó como argumento que la recepción directa de la obra en un espacio acondicionado para ello implica un distanciamiento de la realidad cotidiana que no tiene lugar en la sala de estar de una casa. Los apologetas de *Estudio 1*, por su parte, basaron su argumentación principalmente en torno a dos argumentos: la democratización del teatro gracias a los programas dramáticos y las posibilidades que ofrecen los efectos televisivos a la producción –manipulación de la imagen para subrayar un gesto, la música como acompañamiento a la tensión dramática...–.

En lo que a la planificación de la escritura se refiere, a pesar de que se expusieron claramente las tres fases que habían de hacerse explícitas en el proceso de escritura, no todos los alumnos siguieron el esquema. Por otra parte, si bien muchos de ellos sí planificaron la preescritura, muy pocos expusieron de manera consciente la revisión de los textos. A este tenor, cabe señalar que las producciones previamente planificadas y revisadas al menos una vez aumentaban su calidad considerablemente frente a muchas de las no revisadas de manera consciente. Por

otra parte, hemos de presuponer que algunos de estos alumnos que no explicitaron la última fase del proceso –de revisión y reescritura–, la realizaron directamente sobre el texto.

## **8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

### **8.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y LIMITACIONES DE ESTUDIO**

#### **8.1.1. 3º DE LA ESO (PMAR)**

Como ya se ha ido adelantando, 3º de la ESO PMAR es un grupo integrado por alumnos con dificultades de aprendizaje y/o motivación. En general, la mayor parte de su rendimiento académico tiene lugar dentro del aula es complicado conseguir que los alumnos trabajen en casa por su cuenta; de hecho, así lo reconocen ellos en su propia autoevaluación. Esto se debe a que los alumnos, en líneas generales, no tienen prevista una continuidad en su formación académica más allá de la obligatoria, lo cual se traduce, en muchas ocasiones, en la indiferencia o el tedio hacia la institución escolar en general. Por lo tanto, debe potenciarse al máximo el trabajo en el aula, luego habrá que motivar a los alumnos para que se predispongan favorablemente ante el aprendizaje (Pérez, 2005, p. 85).

A este tenor, el dato de trabajo individual y cooperativo se relaciona con el alto rendimiento de los alumnos; y si los estudiantes, desmotivados en un principio, participan activamente en el aula, necesariamente debe haber crecido la motivación. Esto tiene una doble implicación: en primer lugar, que la experiencia didáctica con materiales audiovisuales y otras herramientas es exitosa, atendiendo tanto a la calidad del aprendizaje como a la motivación de los alumnos por el proceso. Por lo tanto, que emplear los materiales adecuados en función contexto educativo en conjunción con las estrategias metodológicas adecuadas aumenta considerablemente la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

De otro lado, debe tenerse en cuenta que la evaluación de proyectos de este tipo no ha de basarse, ni mucho menos, en la calificación del examen, puesto que la estrategia de aprendizaje requiere trabajar y ejercitar otras destrezas que han de valorarse en tanto que son fundamentales para el desarrollo del individuo en sociedad: aprender a aprender, trabajo cooperativo, conexión de conocimientos, memoria visual, aprendizaje autónomo, traslación de los contenidos a su propia realidad...

En lo que al ritmo de las clases y la densidad de temario<sup>53</sup> respecta, debemos señalar el proyecto había de adaptarse a la programación de aula de la profesora mentora. El temario es amplio y las necesidades educativas de estos alumnos exigen que se conjugue una metodología diferente<sup>54</sup> con los contenidos curriculares previstos para ese curso. Por ello, no podían destinarse más de dos semanas al estudio de literatura medieval y renacentista, luego había de plantearse un proyecto de calidad para aprender el máximo en el menor tiempo posible. Así pues, si bien exigía un alto grado de rendimiento y la actividad permanente de los alumnos, este ritmo permitió que las clases fuesen mucho más dinámicas y no se cayese nunca en la monotonía, puesto que se variaba de actividad con mucha frecuencia.

### 8.1.2. 1º de Bachillerato

La experiencia en 1º de Bachillerato ha resultado igualmente positiva. A pesar de haberse desarrollado en una única sesión, ha sido el punto de partida para la reflexión tanto para las profesoras implicadas como para los propios alumnos. Estos, en primer lugar, han tenido oportunidad de reflexionar sobre el hecho televisivo en toda su complejidad. A través de la breve Historia de la Televisión que se expuso, tuvieron oportunidad de tomar conciencia de los programas dramáticos como hecho cultural de su tiempo, esto es, cómo la televisión influye en la audiencia y viceversa, así como los usos que los organismos de poder pueden llegar a hacer del medio para ejercer control ideológico sobre los individuos (Gracida, 2005, pp. 50 - 53). Por otro lado, la experiencia les ha iniciado en la alfabetización audiovisual, esto es, en la codificación de mensajes a través de este medio y en la lectura comprensiva y crítica de los mismos. En definitiva, este proyecto ha permitido que los alumnos, partiendo de la cuestión previa al visionado que se planteó para que se reflexionase en grupos a continuación del mismo, rescatasen de su inconsciente lo que como espectadores de ambos hechos ya habían asumido previamente: la idiosincrasia del lenguaje audiovisual de estos programas dramáticos frente a la representación teatral en directo (Zavala, 2005, p. 30). En este sentido, este proyecto ha consistido en un aprendizaje de ida y vuelta: partiendo de su propia experiencia como espectadores y telespectadores, la alfabetización audiovisual les ha proporcionado una serie de conocimientos que los alumnos podrán trasponer a sus futuras prácticas con estos materiales o con *mass media* en general para enriquecerlas con una lectura

---

<sup>53</sup> Debe señalarse a este tenor que en este programa el área de Lengua castellana y Literatura conforma una única materia con Ciencias Sociales y cuenta con 7 horas semanales.

<sup>54</sup> En este sentido, cobra especial importancia la redundancia informativa en el contenido de los materiales audiovisuales (Pérez, 2005, p. 85; Schmidt, 1987, pp. 38, 128).

comprensiva y crítica más allá de la postura irreflexiva que suele adoptarse (Pérez, 2005, p. 84).

La reflexión docente que se deriva de este proyecto pone de manifiesto, en primer lugar, que, ante un currículo que presenta un desfase frente a la sociedad actual en tanto que fracciona el saber en compartimentos estancos, debe aprovecharse el margen de libertad que se deja al docente para, sin renunciar a los contenidos obligatorios, trabajar de un modo que permita la reflexión, el razonamiento y el aprendizaje consciente y significativo (Romea Castro, 2005). De esta manera, se abordará con coherencia el área de Lengua y Literatura. En lo que a este proyecto respecta, se han trabajado a partir de un mismo material cuestiones diversas relacionadas con el área que pueden resumirse en lo siguiente: el texto argumentativo con que concluye la experiencia vehicula la reflexión y la lectura crítica que se ha hecho del mensaje audiovisual en oposición al texto teatral sobre un escenario, luego se desarrollan la competencia literaria y la competencia lingüística en sus variantes de expresión oral y escrita y comunicación audiovisual.

Por otra parte, que el material audiovisual como objeto de análisis cuenta con un enorme potencial como complemento a la lectura y análisis tradicional de los textos si se trabaja con los alumnos la alfabetización audiovisual. De este modo, la competencia lectora del siglo XXI ha de incorporar nuevas dimensiones: frente a la práctica ya gastada de repetir una y otra vez los mismos esquemas de análisis textual (Català, 2005, p. 110), esta puede enriquecerse en las aulas desde un análisis intertextual con la lectura audiovisual a través de la imagen –ya sea fija o en movimiento– vinculada a ellos –adaptaciones fílmicas o en programas dramáticos, obras de arte...–, siempre y cuando se haga reconociendo las características que le son propias a este paradigma de comunicación (Echazarreta, 2005, pp. 61 – 67; Català, 2005, p. 112). En lo que a nuestro proyecto respecta, se habría enriquecido el tradicional análisis de *El retablo de las maravillas* ya desarrollado en sesiones previas de Literatura y tras la representación en el centro<sup>55</sup> con su lectura audiovisual y con las reflexiones sobre los hechos televisivo y teatral que de ellas se desprende.

---

<sup>55</sup> La representación concluyó con una explicación posterior sobre la Historia de Cervantes en relación con el teatro áureo y las fiestas teatrales, así como la intrahistoria de esta versión y las particularidades del género dramático, tales como los propios errores del directo. En este sentido, el director de la compañía tuvo a bien comentar públicamente los descuidos de la representación a la que acabábamos de asistir, a colación de la idiosincrasia del teatro.

## **8.2. Futuras líneas de actuación**

A este tenor, señalaremos de cara a prácticas futuras la importancia de la producción audiovisual para completar cualquier proceso de aprendizaje en medios. Son estas las actividades que, sin duda, mayor entusiasmo generan en los alumnos y que, por otra parte, les reportan un enriquecimiento personal y educativo incuestionable (Ambrós y Breu, 2011, pp. 116-117). La experiencia en las aulas a través de otras actividades de explotación propuestas por el Departamento de Lengua Castellana y Literatura de este centro dan luz a estas aportaciones teóricas. Hablamos tanto de la producción creativa de book-tráiler y vídeo reseña para motivar la lectura entre alumnos, como del proyecto interdisciplinar sobre el Madrid de Cervantes o los trabajos de exposición de contenidos (ANEXO III).

Compartimos con Vygotsky la idea de que “La actividad creadora del hombre hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (1990, p. 9). En este sentido, la producción en grupo cooperativo permitirá desarrollar, asimismo, las competencias básicas del currículo, especialmente las metadisciplinares, que entrenan a los alumnos para desenvolverse en sociedad de manera eficaz: aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y la competencia digital (Ambrós y Breu, 2011, p. 118). Y, si dotamos a la educación literaria del enfoque funcional, habremos de señalar que, en definitiva, la principal contribución de estas actividades reside en lo que al desarrollo de la competencia comunicativa se refiere, la de comprender y producir mensajes en todos los sistemas semióticos existentes en nuestra sociedad, entre los cuales el audiovisual cuenta con un lugar privilegiado (Echazarreta, 2005, p. 62).

Son actividades de aprendizaje por descubrimiento en las que, además de la comprensión lectora o la asimilación del propio contenido en sí, el vídeo se erige como modo de acceso al lenguaje audiovisual a partir de la práctica. Suponen, por tanto, una vía de acceso privilegiada a la alfabetización: en ellas, los estudiantes se transforman en “emirecs” en tanto que abandonan su tradicional puesto de pasividad para ejercitarse ahora como emisores y aprenden a descodificar los mensajes audiovisuales desde la expresión a través de sus códigos (Ambrós, 2011, p. 80; Gutiérrez Martín, 2003, p. 42).

## 9. CONCLUSIONES

Iniciábamos este estudio desde una realidad: existe todavía hoy una brecha importante entre la escuela y la vida de los alumnos fuera de las aulas. Las nuevas generaciones viven insertas en un contexto de socialización en que las TIC en general, y la comunicación audiovisual en particular, son elementos de primer orden. En este sentido, la escuela como institución al servicio de la formación integral del individuo, debe volver su mirada a la realidad para adiestrar de manera transversal a alumnos y profesores en las destrezas y estrategias que el nuevo modelo de sociedad les exige. El área de Lengua castellana y Literatura, por su parte, debería incorporar a sus destrezas las nuevas formas de comunicación más allá de la lectoescritura y reescribirlas en términos de competencias (Lomas, 2002).

Es más, la revolución que se pide de la escuela no ha de venir motivada únicamente por la necesidad de acompañarse a los nuevos tiempos, sino que, en lo que al material audiovisual respecta, puede obtener de él una explotación didáctica extraordinaria por las posibilidades que el medio ofrece. En otras palabras, ante la desmotivación por la institución educativa, esta debe replantearse cómo optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje para obtener unos resultados de calidad; y, a este tenor, los materiales audiovisuales ofrecen multitud de posibilidades de explotación en torno a tres ejes: la producción, el análisis y el vídeo como vehículo del conocimiento.

No obstante, si echamos la vista atrás, la Historia de la Escuela da cuenta de las múltiples incursiones que se han hecho en la introducción del medio audiovisual en las aulas; sin embargo, los resultados no han sido siempre positivos. Sucede que, como se ha podido demostrar mediante los proyectos de aplicación al aula descritos en el trabajo, a la correcta aplicación de estos recursos subyace un radical cambio de mentalidad en la concepción de la escuela que no todas las personas que, de una manera u otra, son responsables del sistema educativo, están dispuestas a asumir. La sociedad del siglo XXI exige una escuela participativa y bidireccional en la que el alumno sea el propio agente de su aprendizaje y, el profesor, un mero guía que manipule los hilos no solo para que culmine cada proceso, sino que ha de enseñar a aprender. Para ello, deberá reflexionar sobre su práctica docente y planificar su intervención en el aula conjugando la obligatoriedad del currículo con las características particulares del contexto educativo para, así, seleccionar los materiales más adecuados en cada situación didáctica particular.

En lo que respecta al profesor de Lengua castellana y Literatura, en tanto que alfabetizador, ha de contribuir y enriquecer el diseño de su asignatura atendiendo a los

nuevos modelos de comunicación de la sociedad y adiestrar a los alumnos para que sean competentes en ellos (Lomas, n.d.). Esto requiere no solo aprender a producir y descodificar mensajes, sino hacerlo de manera crítica y evitando todo tipo de manipulaciones. Del mismo modo, la competencia literaria ha de incorporar nuevos modelos de abordar el análisis que permitan una exégesis mucho más completa, abordando la literatura y todas sus posibles lecturas –físicas o audiovisuales– en toda su complejidad (Góngora, 2010), como un hecho cultural hijo de su tiempo.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

### Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

#### Libros y artículos

- Álvarez Angulo, T. (n.d.). *Qué pasos has de seguir para aprender a escribir, a editar y a exponer en público textos académicos*. Obtenido de [http://leer.es/documents/235507/247059/090330\\_art\\_ep\\_eso\\_alumnos\\_aprend\\_erescribirtexacademicos\\_t-alvarez.pdf/abd82a35-8fc4-4028-9a6d-3359432944f7](http://leer.es/documents/235507/247059/090330_art_ep_eso_alumnos_aprend_erescribirtexacademicos_t-alvarez.pdf/abd82a35-8fc4-4028-9a6d-3359432944f7) [Última consulta: 22/5/2016].
- Álvarez Angulo, T. (2010). "Escribir para argumentar y contraargumentar". *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro, pp. 166 a 183.
- Aguaded Gómez, José Ignacio (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada: propuestas desde los medios*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Ambrós, Alba y Breu, Ramón (2011). *10 ideas clave: educar en medios de comunicación: La educación mediática*. Barcelona: Grao.
- Aparici Marino, Roberto y García Matilla, Agustín (1987). *Imagen, vídeo y educación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Aparici Marino, Roberto (1996). "Educación y nuevas tecnologías: introducción". En Aparici Marino, Roberto (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías* (pp. 17-26). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aparici Marino, Roberto y García Matilla, Agustín (1998). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aparici Marino, Roberto y García Matilla, Agustín (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Area Moreira, Manuel (2005). *La educación en el laberinto tecnológico: de la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona: Octaedro.
- Ballesta, Javier y Gómez, José Antonio (2003). *El consumo de medios en los jóvenes de Secundaria*. Madrid: CCS.
- Bartolomé Pina, Antonio R. y Cabero Almenara, Julio (1999). *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Bartolomé Pina, Antonio R. (2009). *Nuevas tecnologías en el aula: guía de supervivencia*. Barcelona: Graò.
- Bautista García-Vera, Antonio (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.

- Breu, Ramón; traducción de Marta Breu Díez (2014). *La pantalla infinita*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Buckingham, David (2004). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Cabero Almenara, Julio (1989). [Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo](#). Barcelona: PPU. [Última consulta: 22/5/2016].
- Cabero Almenara, Julio (2001). *Tecnología educativa: diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Cabero Almenara, Julio (2003). "Replanteando la tecnología educativa. Obtenido de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Dv4qc2pXyRYJ:www.revistacomunicar.com/verpdf.php%3Fnumero%3D21%26articulo%3D21-2003-04+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es> [Última consulta: 22/5/2016].
- Cabero Almenara, Julio (n.d. a). "Análisis, selección y evaluación de medios audiovisuales didácticos". Obtenido de: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/curricul.html>.
- Cabero Almenara, Julio (n.d. b). "Tecnología educativa. Diseño y evaluación del medio vídeo". Obtenido de: [http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned.20361/tecnologia\\_educativa.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned.20361/tecnologia_educativa.pdf) [Última consulta: 22/5/2016].
- Campuzano Ruiz, Antonio(1992). [Tecnologías audiovisuales y educación: una visión desde la práctica](#). Madrid: Akal. [Última consulta: 22/5/2016].
- Canós Cerdá, Elvira y Sanchís-Roca, Gemma (2010). "El trabajo en equipo como método de enseñanza en los grados de comunicación audiovisual. Un caso práctico". En Sierra Sánchez, Javier (Aut.) y Sotelo González, Joaquín (Aut.), *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación* (pp. 148-163). Madrid: Fragua.
- Català González, Aguas Vivas (2005). "Literatura y prácticas educativas. Los proyectos de lectura". En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº40 (pp.109-123). Barcelona: Graò.
- Cebrián de la Serna, Manuel (2005). "Nuevos medios y recursos para los nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje". En Sarceda Gorgoso, M<sup>a</sup> del Carmen (Coord.) y Raposo Rivas, Manuela (Coord.), *Experiencias prácticas y educativas con nuevas tecnologías* (pp. 23-35). [S.I.]: A.I.C.A.
- Corominas, Agustí (1994). "La comunicación audiovisual y su integración en el currículum". Barcelona: Graó.
- Cid Sabucedo, Alfonso (2005). "Los cambios en los centros educativos motivados por la introducción de las nuevas tecnologías". En Sarceda Gorgoso, M<sup>a</sup> del Carmen (Coord.) y Raposo Rivas, Manuela (Coord.), *Experiencias prácticas y educativas con nuevas tecnologías* (pp. 37-56). [S.I.]: A.I.C.A.
- Editorial: Cine y Literatura [Editorial]. (2005). *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 40.
- [Echazarreta Soler, Carmen \(2005\). "Literatura a través del cine. Cine gracias a la liteatura: Una mirada conjunta en el Bachillerato"](#). En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº40 (pp.58-68). Barcelona: Graò.
- Fernández Enguita, Mariano (n.d.). "Paradojas de la Sociedad de la Información y el Conocimiento". Obtenido de <https://fes-sociologia.com/files/congress/10/grupos-trabajo/.../842.pdf>. [Última consulta: 22/5/2016].

- Ferres i Prats J. y Bartolomé Pina, A. R. (1991). El vídeo: enseñar vídeo, enseñar con el vídeo. México: Gustavo Gili.
- García Matilla, Agustín (1996). “Los medios para la comunicación educativa”. En Aparici Marino, Roberto (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías* (pp. 61-86). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Góngora Izquierdo, J. Miguel (2010). “El cine como recurso en la formación literaria de los jóvenes de bachillerato”. En *Eutopía*, nº 14-15 (pp. 80).
- González Sanmamed, Mercedes (2005). “La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación superior: experiencias en la UDC”. En Sarceda Gorgoso, Mª del Carmen (Coord.) y Raposo Rivas, Manuela (Coord.), *Experiencias prácticas y educativas con nuevas tecnologías* (pp. 69-88). [S.I.]: A.I.C.A.
- Gracida Juárez, M. Ysabel (2005). “Cine y literatura en la educación secundaria”. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº40 (pp.48-57). Barcelona: Graò.
- Greenaway, Peter (1996). “¿A quién corresponde la enseñanza de los medios?”. En Aparici Marino, Roberto (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías* (pp. 43-54). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gros Salvat, B., Rodríguez Illera, J.L. y Bartolomé, A. R. (1989). *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona : Graó: Institut de Ciències de l'Educació
- Gutiérrez Martín, Alfonso (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gutiérrez Martín, Alfonso (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez Martín, Alfonso y Tyner, Kathleen (2011). “Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital”. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3850236/2.pdf>. [Última consulta: 22/5/2016].
- Herranz de la Casa, José Mª (2010). “El profesor como dinamizador de la participación y el aprendizaje del alumno”. En Sierra Sánchez, Javier (Aut.) y Sotelo González, Joaquín (Aut.), *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación* (pp. 422-431). Madrid: Fragua.
- Kieffer, R. E. de y Cochran, Lee W. (1968). *Técnicas audiovisuales*. Pax-México ; Librería Carlos Cesarman: México.
- Lomas, C., Colomer, T. [et al.] (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Lomas, Carlos (2002). “La educación literaria en la enseñanza obligatoria”. Obtenido de: [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_1/nr\\_490/a\\_6664/6664.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6664/6664.html). [Última consulta: 22/5/2016].
- Lomas, Carlos (n.d.). “Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar (se)”. Obtenido de: <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.1.lomas.pdf>. [Última consulta: 22/5/2016].
- Martos Núñez, Eloy y García Rivera, Gloria (1998). “Sobre materiales didácticos”. En Mendoza Fillola, Antonio (Coord.). *Conceptos clave en didáctica*

- de la lengua y la literatura (pp. 331-345). Barcelona: *Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE*.
- Mallas Casas, Santiago (1987). *Didáctica del vídeo*. Barcelona: Fundación Serveis de Cultura Popular: Alta Fulla.
  - Masterman, Lean (1996). "La revolución de la educación audiovisual". En Aparici Marino, Roberto (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías* (pp. 29-38). Madrid: Ediciones de la Torre.
  - Monge Crespo, M<sup>a</sup> Concepción (2005). *Aprender y desaprender con nuevas tecnologías*. Zaragoza: Mira Editores.
  - Montesino, Pablo (1989). *Sobre didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Universidad Complutense.
  - Montoya Vilar, Norminanda (2005). *La comunicación audiovisual en la educación*. Madrid: Ediciones del Laberinto.
  - Moreno He, Isidro (2006). *Prácticas de tecnología educativa: Propuestas para una metodología participativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
  - Pérez, Carmen (2005). "Didáctica de la escucha comprensiva". En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº40 (pp.81-94). Barcelona: Graò.
  - Pro, Matilde (2003). *Aprender con imágenes: incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
  - Ramahí García, Diana (2010). "Justo una imagen. El análisis del filme como herramienta de alfabetización audiovisual". En Sierra Sánchez, J. (Aut.) y Sotelo González, J. (Aut.), [Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación](#) (pp. 44-56). Madrid: Fragua. [Última consulta: 22/5/2016].
  - Ramírez Coyote, Mischel (n.d.). "La neo-revolución de enseñanza-aprendizaje, que busca un capital en el logos de la tecnología: un enfoque docente en el hombre para su educación del siglo XXI". En *Antología de competencias digitales*. Obtenido de: [https://books.google.es/books?id=1ML4CgAAQBAJ&pg=PT203&lpg=PT203&dq=antolog%C3%ADa+de+competencias+digitales&source=bl&ots=qIcZsPFtaw&sig=CW\\_Kkng2hEKuYApd\\_uIWSsdLLYc&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi92ZOrzevMAhVCwxQKHUgvCIEQ6AEIJjAC#v=onepage&q=antolog%C3%ADa%20de%20competencias%20digitales&f=false](https://books.google.es/books?id=1ML4CgAAQBAJ&pg=PT203&lpg=PT203&dq=antolog%C3%ADa+de+competencias+digitales&source=bl&ots=qIcZsPFtaw&sig=CW_Kkng2hEKuYApd_uIWSsdLLYc&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi92ZOrzevMAhVCwxQKHUgvCIEQ6AEIJjAC#v=onepage&q=antolog%C3%ADa%20de%20competencias%20digitales&f=false) [Última consulta: 22/5/2016].
  - Ramahí García, Diana (2010). "Justo una imagen. El análisis del filme como herramienta de alfabetización audiovisual". En Sierra Sánchez, J. (Aut.) y Sotelo González, J. (Aut.), *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación* (pp. 44-56). Madrid: Fragua.
  - Ríos Carratalá, Juan Antonio (2013). *Historia del espectáculo: teatro y cine en la España contemporánea*. Alicante: Universidad de Alicante.
  - Rodríguez Diéguez, J. L. y Sáenz Barrio, O. (1995). *Tecnología educativa: nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil.
  - Rodríguez Vázquez, Gonzalo (n.d.). "Desarrollo de las competencias digitales en el aula: tecnofobia arraigada en la docencia. En *Antología de competencias digitales*. Obtenido de: [https://books.google.es/books?id=1ML4CgAAQBAJ&pg=PT203&lpg=PT203&dq=antolog%C3%ADa+de+competencias+digitales&source=bl&ots=qIcZsPFtaw&sig=CW\\_Kkng2hEKuYApd\\_uIWSsdLLYc&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi92ZOrzevMAhVCwxQKHUgvCIEQ6AEIJjAC#v=onepage&q=antolog%C3%ADa%20de%20competencias%20digitales&f=false](https://books.google.es/books?id=1ML4CgAAQBAJ&pg=PT203&lpg=PT203&dq=antolog%C3%ADa+de+competencias+digitales&source=bl&ots=qIcZsPFtaw&sig=CW_Kkng2hEKuYApd_uIWSsdLLYc&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi92ZOrzevMAhVCwxQKHUgvCIEQ6AEIJjAC#v=onepage&q=antolog%C3%ADa%20de%20competencias%20digitales&f=false)

[zevMAhVCwxQKHUqvCIEQ6AEIJjAC#v=onepage&q=antolog%C3%ADa%20de%20competencias%20digitales&f=false](http://zevMAhVCwxQKHUqvCIEQ6AEIJjAC#v=onepage&q=antolog%C3%ADa%20de%20competencias%20digitales&f=false) [Última consulta: 22/5/2016].

- Romea Castro, Celia M. (2005). "Texto literario y texto cinematográfico: Semejanzas y diferencias". En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº40 (pp.19-28). Barcelona: Graò.
- Ruiz Muñoz, M<sup>a</sup> Jesús (2010). "La utilización didáctica de recursos audiovisuales en el escenario de la convergencia mediática". En Sierra Sánchez, Javier (Aut.) y Sotelo González, Joaquín (Aut.), *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación* (pp. 36-43). Madrid: Fragua.
- Sancho, Juana M<sup>a</sup> (1994). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- Schmidt Noguera, Margarita (1987). *Cine y vídeo educativo: selección y diseño*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Programa de Nuevas Tecnologías.
- Sevillano García, M<sup>a</sup> Luisa (1994). *Enseñanza-aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías*. Madrid: UNED.
- Silva Salinas, Sonia (2004). *Medios didácticos multimedia para el aula: guía práctica para docentes*. Vigo: Ideaspropias.
- Taddei, Nazareno (1979). *Educación con la imagen: panorama metodológico de educación a la imagen y con la imagen*. [traducción, José Laguardia; revisada por Ernesto Baquer]. Madrid : Marova.
- Tyner, Kathleen (1996). "Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo". En Aparici Marino, Roberto (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías* (pp.177-202). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Vera, Manuel y Lomas, Carlos (2005). "Literatura y prácticas educativas. Los proyectos de lectura". En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº40 (pp.9-18). Barcelona: Graò.
- Vidal Fernández, F., Gutiérrez Martín, A. y Area Moreira, M. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Vygotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. 2<sup>a</sup> ed. Madrid: Ediciones AKAL S. A.
- Zavala, Lauro (2005). "Estrategias de análisis en cine y literatura". En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº40 (pp.29-36). Barcelona: Graò.

## ANEXOS

### ANEXO I: GLOSARIO DE TÉRMINOS SOBRE PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN

- APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO (*Educación multimedia y .gías*, Alfonso Gutiérrez Martín)
  - Bruner elabora un modelo de aprendizaje por descubrimiento.
  - Las cuatro características esenciales para una instrucción son.
- 1. especificar las experiencias previas y predisposición de los alumnos, los aspectos de su entorno sociocultural.
- 2. especificar la estructura óptima en que un cuerpo de conocimientos habrá de estructurarse para facilitar el aprendizaje.
- 3. “el orden más efectivo de presentar los materiales que han de ser aprendidos”
- 4. especificación del tipo de refuerzo y el ritmo de aplicación” para avanzar hacia un aprendizaje por descubrimiento que da lugar a un aprendizaje significativo.

En este sentido, las Tecnologías Multimedia de la Información y la Comunicación en el aprendizaje por descubrimiento autónomo o dirigido se conciben más como herramientas del alumno para identificar, seleccionar y comprender la información. No es suficiente, sin embargo, que el alumno adquiera protagonismo en la búsqueda de la información, sino que es también necesario que esa información sea significativa para el alumno, es decir, engarce o tenga relación y puntos de encuentro con la particular estructura cognitiva del alumno.

La función del profesor y de las aplicaciones interactivas será la de facilitar esa conexión entre material nuevo y estructura cognitiva del alumno así como de enseñar a éste a establecerla. La función del profesor no es tanto suministrar o ampliar la información de dichos documentos cuanto aptarla a la estructura cognitiva de los alumnos, su experiencia y conocimientos previos, sus formas de percibir, de procesar la información, de pensar y de aprender.

El objetivo de la enseñanza no debe ser la transmisión de conocimientos, que pierden su relevancia y validez con el tiempo, sino que el alumno aprenda a aprender y aprenda a cambiar. Según este enfoque los recursos didácticos actúan como recursos más en manos del alumno que en las del profesor. A aquél han de servir como medios de expresión, y, en la medida que sean medios para comunicar, convertirle (al alumno) en “emirec” emisor.

La competencia comunicativa con los nuevos medios, no se trata únicamente de aprender a usar los nuevos dispositivos, sino estar capacitados para saber beneficiarse de sus ventajas e intentar evitar sus posibles inconvenientes. Por lo tanto, se hace necesaria una educación para los medios, luego debe procederse a una integración global de las ntm, donde éstas son consideradas recursos, contenidos y agentes educativos.

- **APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO** (*La comunicación audiovisual en la educación*, Norminanda Montoya Vilar)

Es un aprendizaje centrado en el estudiante, que es el que tiene que realizar su aprendizaje personalmente, interactuando con el profesor y las personas que lo rodean (compañeros y profesores) y con el entorno. Los alumnos aprenden por ellos mismos y con sus compañeros a realizar las tareas diseñadas por la profesora con ese objetivo. El estudiante junto con sus compañeros experimenta con la información que la profesora le ha facilitado en la explicación del tema.

- **CONSTRUCTIVISMO** (*La educación en el laberinto tecnológico*, Manuel Area Moreira)

La tesis básica del constructivismo social es que el aprendizaje humano es un proceso que se va construyendo poco a poco a través de la interacción con el entorno tanto de la naturaleza biológica como sociocultural que nos rodea.

Las aportaciones de la psicología constructivista a la creación y diseño de ambientes de aprendizaje son: ofrecer múltiples representaciones de la realidad, representar la complejidad del mundo real, construcción del conocimiento, los ambientes de aprendizaje deben ofrecer tareas en contextos reales de significado, entornos de aprendizaje basados en casos reales, incrementar la reflexión intelectual, aumentar la elaboración del conocimiento, construcción colaborativa del conocimiento.

Aplicación de las tecnologías al Constructivismo: uso de la tecnología centrado en el alumno, mayor importancia en el contexto de aprendizaje, tecnología como herramienta mediadora.

- **INVESTIGACIÓN-ACCIÓN** (“*La docencia a través de la investigación-acción*”, Esperanza Bausela Herreras)

La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación – acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje.

- **METODOLOGÍA COOPERATIVA** (*La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria*, Nuria Illán Romeu)

La metodología cooperativa parte de concepción del hombre y de la sociedad en perfecta armonía. Exige un contexto escolar integrado por distintas unidades sociales a las que denominaremos aulas, integrados por grupos constituidos por individualidades, los alumnos. Es necesario un entorno de aprendizaje abierto y flexible que permita la intervención conjunta del grupo actividades individuales, en gran

grupo y otras en colectivos menores dentro de estos espacios aprovechando sus diferencias como herramienta de enriquecimiento. En ellas, se plantea la tarea de aprendizaje como una estructura compleja que requiere el trabajo autónomo de los alumnos, así como un alto nivel de participación de sus miembros, tanto de manera conjunta como diferenciada, lo cual hace necesaria la cooperación entre ellos. El profesor actúa como un apoyo, gestionando, asesorando y coordinando el proceso de aprendizaje.

La eficacia de este método se fundamenta en que las actividades de práctica y enseñar a otros cuentan con una mayor tasa de retención porque se requiere un papel activo por parte del alumno. Así pues, el trabajo en equipo es una experiencia beneficiosa debería utilizarse siempre que los objetivos y las competencias de la materia lo requieran, pues está, por otra parte, muy en consonancia con el mundo laboral de la empresa.

<b>Folio giratorio</b>	
<b>Autor/es</b>	Spencer Kagan
<b>Agrupamiento</b>	Pequeño grupo
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Generar ideas nuevas a partir de otras.</li> <li>▪ Identificar la idea principal.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	Los pasos a seguir son:
1	El docente entrega a los grupos un folio con una frase relacionada con los contenidos que se trabajarán durante la sesión.
2	El folio se coloca en el centro de la mesa del grupo y va girando para que cada alumno escriba las ideas que la frase le sugiere.
3	Los grupos intercambian el folio con otros equipos y añaden algunas ideas que no estén recogidas.
4	Finalmente, cada grupo recoge su folio con las aportaciones de otros grupos y trata de construir una idea general sobre la frase.
<b>Consejos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para que la actividad sea dinámica, establecer una rotación rápida, incluso controlándola con un reloj.</li> <li>▪ Asegurar al menos dos rotaciones, de cara a que los alumnos tengan la oportunidad de generar nuevas ideas a partir de las de sus compañeros.</li> </ul>
<b>A.A.C.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buscar una frase sugerente, que invite a una reflexión profunda.</li> </ul>

Lápices al centro	
Autor/es	Nadia Aguiar y María Jesús Talión
Agrupamiento	Pequeños grupos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Responder preguntas, ejercicios y problemas.</li> <li>▪ Activar conocimientos previos.</li> <li>▪ Asegurar el procesamiento de la información.</li> <li>▪ Organizar el trabajo.</li> <li>▪ Reflexionar sobre la forma más eficaz de realizar una tarea.</li> <li>▪ Aclarar dudas, realizar correcciones, contrastar respuestas...</li> </ul>
Desarrollo	Los pasos a seguir son:
1	El profesor propone un ejercicio o problema a los alumnos.
2	Los alumnos forman grupos pequeños y se nombra un moderador.
3	Los bolígrafos se colocan al centro de la mesa para indicar que en esos momentos se puede hablar y escuchar, pero no escribir.
4	El moderador... ... lee en voz alta la pregunta o ejercicio, ... se asegura que todo el grupo expresa su opinión y ... comprueba que todos comprenden la respuesta acordada.
5	Cada alumno coge su lápiz y responde a la pregunta por escrito. En este momento, no se puede hablar, sólo escribir.
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esta técnica funciona perfectamente también con parejas.</li> <li>▪ Es especialmente adecuada para trabajar sobre contenidos que los alumnos han aprendido recientemente.</li> <li>▪ En el caso de que un alumno tenga dudas en la parte individual, debería volver a pedir "lápices al centro" para recibir ayuda y aclaraciones.</li> </ul>
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diferenciar los problemas y preguntas para que se adecúen a las necesidades del alumno.</li> <li>▪ Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto.</li> </ul>

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO MENCIONADAS EN LA MEMORIA: "Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo"

## Lectura y Escritura Integrada Cooperativa

Autor/es	Robert Slavin	Agrupamiento	Pequeño grupo/parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover la comprensión de las explicaciones.</li> <li>▪ Leer de forma comprensiva.</li> <li>▪ Escribir distintos tipos de textos de forma adecuada.</li> <li>▪ Identificar las ideas principales.</li> <li>▪ Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación.</li> <li>▪ Preparar pruebas orales o escritas.</li> <li>▪ Procesar, organizar y elaborar la información.</li> <li>▪ Promover el apoyo y la ayuda mutua.</li> </ul>		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
1	El docente explica los objetivos que se pretenden, los contenidos que se van a trabajar y las actividades a desarrollar.		
2	<p>Los equipos-base se subdividen en parejas con distinto nivel de lectura, que trabajarán en actividades adaptadas a su nivel. Las actividades que se proponen giran en torno a tres ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actividades de tipo cognitivo: tras leerse el uno al otro, los alumnos predicen lo que ocurrirá en el relato, responden a preguntas sobre la historia, hacen prácticas ortográficas o de vocabulario, etc.</li> <li>▪ Actividades de tipo comprensivo: los alumnos resumen la historia, hallan la idea principal, etc.</li> <li>▪ Actividades de tipo expresivo: los alumnos participan en talleres de escritura en los que escriben bocetos, revisan y editan el trabajo de los compañeros y preparan textos para publicar en libros de equipo y clase.</li> </ul>		
3	Evaluación por parte de los compañeros del equipo del trabajo realizado por cada alumno.		
4	Cuando el grupo determina que está preparado, el alumno responde a una prueba individual.		
5	El promedio de las de las pruebas individuales de cada alumno, sumado a los trabajos grupales de los de los talleres de escritura y comentarios de texto, dan el puntaje del equipo, que servirá para otorgar las recompensas grupales.		
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizar la técnica cuando los alumnos cuentan ya con un cierto nivel de autonomía y destrezas cooperativas.</li> <li>▪ Explicar muy claramente las distintas fases de la técnica.</li> <li>▪ Explicar los criterios de éxito y las recompensas.</li> <li>▪ Establecer claramente los criterios de exigencia para los trabajos escritos.</li> <li>▪ Asegurar la ayuda estableciendo las siguientes consignas: "Siempre que tengas dudas, pide ayuda". "Cuando te soliciten apoyo, deja lo que estés haciendo y ayuda".</li> </ul>		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adecuar las actividades en función de su nivel.</li> <li>▪ Establecer criterios de exigencia diferenciados en función de sus necesidades.</li> <li>▪ Animarlo a buscar formas de expresión creativas para comunicar su aprendizaje.</li> <li>▪ Poner en énfasis en que interiorice las estrategias de aprendizaje, de cara a que pueda aplicarlas en otras situaciones en el futuro.</li> </ul>		

## - METODOLOGÍA CUALITATIVA

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodologiacualitativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologiacualitativa.htm)

- Ser inductiva; como consecuencia de ello, presenta un diseño de investigación flexible, con interrogantes vagamente formulados. Incluso, se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto inicialmente, y que ayudan a entender mejor el fenómeno estudiado. Así, si tomamos como ejemplo el estudio del discurso del profesor en el aula, se pueden detectar a la vez otros fenómenos, como pueden ser las aportaciones de los estudiantes que parecen no guardar relación con el objetivo didáctico de la clase, y que se escapan, aparentemente del objeto de estudio inmediato, pero que pueden resultar interesantes para comprender mejor el objeto estudiado o como punto de arranque para investigaciones posteriores.
- Tener una perspectiva holística, global del fenómeno estudiado, sin reducir los sujetos a variables. Quiere esto decir que la metodología cualitativa no se interesa por estudiar un fenómeno acotándolo, sino que lo estudia teniendo en cuenta todos los elementos que lo rodean. Así, por ejemplo, una investigación de tipo cualitativo se interesará —por seguir con el mismo ejemplo— por el discurso del profesor en el aula, pero no lo acotará con variables del tipo: cantidad de estudiantes en el aula, número de horas impartidas por el profesor, niveles de los estudiantes, etc....
- Buscar comprender, más que establecer relaciones de causa-efecto entre los fenómenos. En el caso que sirve de ilustración, no se busca dar cuenta de por qué el discurso del profesor tiene ciertas características distintivas, sino más bien describir dicho discurso.
- Considerar al investigador como instrumento de medida. El investigador puede participar en la investigación, incluso ser el sujeto de la investigación, puesto que se considera la introspección como método científico válido.

## - METODOLOGÍA

## CUANTITATIVA

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodologiaquantitativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologiaquantitativa.htm)

- En primer lugar, el objeto de análisis es una realidad observable, medible y que se puede percibir de manera precisa, por ejemplo, el rendimiento académico de los estudiantes.
- Por otro lado, en la investigación cuantitativa la relación entre teoría e hipótesis es muy estrecha pues la segunda deriva de la primera. A partir de un marco teórico se formula una hipótesis, mediante un razonamiento deductivo, que posteriormente se intenta validar empíricamente. Continuando con el mismo ejemplo, se busca demostrar la hipótesis de que los estudiantes que tienen un rendimiento bajo en la lengua meta son también estudiantes con bajo rendimiento en su lengua materna.
- Se busca establecer una relación de causa-efecto entre dos fenómenos. Dicha relación está ligada con la interconexión entre conceptos que supone la hipótesis. La validación de la hipótesis supone explicitar esa relación de causa-efecto latente en dicha hipótesis. Los estudiantes que tienen un rendimiento bajo en la lengua meta son también estudiantes con bajo rendimiento en lengua materna porque en su lengua tampoco tienen desarrolladas estrategias de aprendizaje.
- Asimismo, se analizan las variables, tratadas con procedimientos matemáticos y estadísticos. Una variable es una característica que puede adoptar distintos valores. Por ejemplo, el peso, la edad, la inteligencia, el rendimiento

académico, el sexo, etc. Es decir, una variable es una cualidad o aspecto en el cual difieren los individuos. Se asignan valores a los sujetos en función de esa variable. De este modo, el concepto de variable se opone al de constante, que se refiere a las características que sólo pueden tomar un mismo valor para todos los sujetos.

- Además, una investigación de este tipo tiene capacidad de predicción y generalización. Se trabaja sobre una muestra representativa del universo estudiado. De este modo, se puede predecir que cualquier estudiante perteneciente al universo estudiado y que tenga poco desarrolladas las estrategias de aprendizaje en su lengua materna presentará también un bajo rendimiento en la lengua meta.

- **MODELOS DE MATERIALES DIDÁCTICOS (*Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura*, Eloy Martos Núñez y Gloria García Rivera)**

Los distintos estudios han descrito pautas en referencia a varios modelos, que aún coexisten en la actualidad.

- el **modelo tradicional** no consideraba el material didáctico más allá de una suplementación de la labor del profesor, y, en todo caso, se organizaba como un sucedáneo de la acción docente, como ocurriría en los libros de texto tradicionales.
- el **modelo conductista**, en cambio, sí atendió a la organización sistemática de las cadenas de información, en forma de lo que se ha llamado “material estructurado”, si bien con las limitaciones propias de este modelo.
- la **perspectiva cognitivista**, por su parte, se ha centrado en el carácter instrumental de los medios, es decir, si sirven o no para activar ciertas estrategias en forma de las demandas de la actividad que pretendemos surtan en el sujeto que aprende: atención, observación, comprensión, creatividad, respuestas.
- finalmente, los **modelos humanista y socio-crítico** han puesto el énfasis, alternativamente, en el individuo y/o en la comunidad donde se inserta el proceso educativo.

- **PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO (*La comunicación audiovisual en la educación*, Norminanda Montoya Vilar)**

La responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso, son más formativos que meramente informativos, generan aprendizajes más profundos, significativos, y duraderos, y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos.

## **ANEXO II: RESULTADOS Y RÚBRICAS**

### **3º de la ESO (PMAR)**

- **Desglose de calificaciones por apartados<sup>56</sup>**
  - TRABAJO INDIVIDUAL Y COOPERATIVO (50%): se ha tenido en cuenta su participación, el trabajo individual y en grupo y su actitud hacia el mismo

---

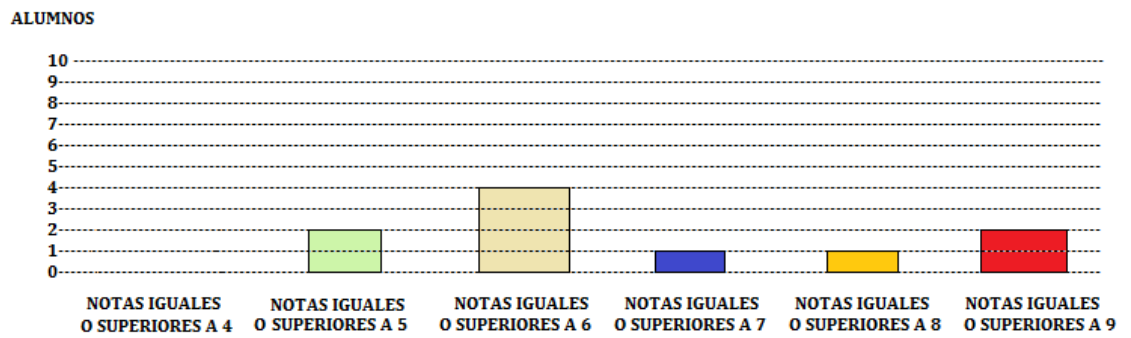
<sup>56</sup> Los colores se corresponden con los de su ubicación en el aula por grupos cooperativos, tal y como se ha señalado en el anexo.

en las clases. Se ha decidido que el porcentaje sea este porque se ha considerado que, para este grupo, el ritmo de las clases y la dinámica de las mismas, es una parte fundamental.

- CUADERNO (25%): se ha valorado el trabajo en casa.
- ACTITUD INDIVIDUAL + ACTITUD COOPERATIVA (50%): actitud ante la clase, la profesora y los compañeros

<b>ALUMNO</b>	<b>CUADERNO</b> (sobre 2,5)	<b>EXAMEN</b> (sobre 2,5)	<b>TRABAJO INDIVIDUAL Y COOPERATIVO</b> (sobre 5)	<b>NOTA FINAL</b>
<b>A</b>	<b>1,35</b>	<b>1,23</b>	<b>3,29</b>	<b>5,8</b>
<b>B</b>	<b>1, 75</b>	<b>1,95</b>	<b>4,5</b>	<b>8,2</b>
<b>C</b>	<b>1,6</b>	<b>1,25</b>	<b>3,86</b>	<b>6,7</b>
<b>D</b>	<b>1</b>	<b>1,2</b>	<b>3,5</b>	<b>5,7</b>
<b>E</b>	<b>1,25</b>	<b>1,49</b>	<b>3,71</b>	<b>6,45</b>
<b>F</b>	<b>2,35</b>	<b>2,3</b>	<b>4,65</b>	<b>9,3</b>
<b>G</b>	<b>2,5</b>	<b>1,81</b>	<b>5</b>	<b>9,3</b>
<b>H</b>	<b>1,5</b>	<b>1,3</b>	<b>3,86</b>	<b>6,7</b>
<b>I</b>	<b>1,45</b>	<b>1,25</b>	<b>3,86</b>	<b>6,5</b>
<b>J</b>	<b>2</b>	<b>1,71</b>	<b>4,5</b>	<b>8,2</b>

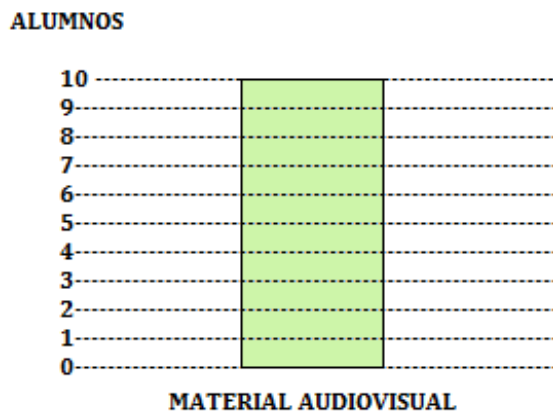
- **Calificación global**



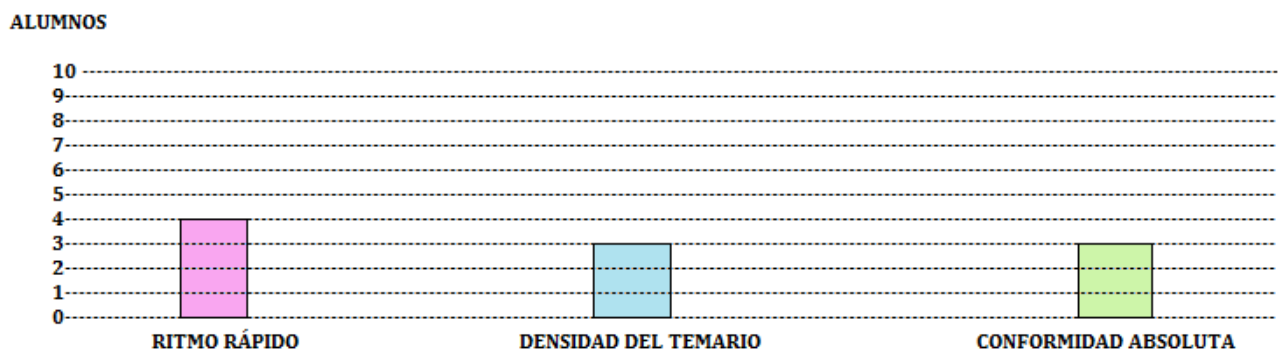
- **Evaluación de la clase por los alumnos**

Ante las preguntas “¿Qué ha sido lo que más te ha gustado?”, “¿Y lo que menos?”, los alumnos responden:

Lo mejor valorado<sup>57</sup>



Lo peor valorado



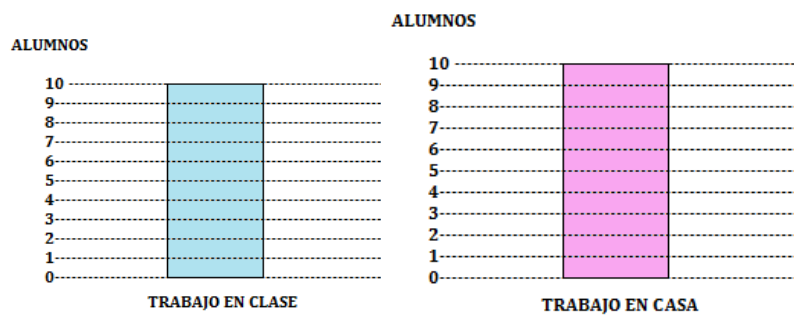
- **Autoevaluación**

Ante las preguntas “¿Qué has hecho muy bien?”, “¿En qué podrías mejorar?”, los alumnos responden:

<sup>57</sup> Un alumno quiso destacar, además, la originalidad del examen propuesto.

Lo mejor valorado

Lo peor valorado



1º de Bachillerato



## RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE CUADERNOS

<b>TRABAJO DE CUADERNOS</b>	<b>BAJO 5</b>	<b>MEDIO 6</b>	<b>ALTO 8-7</b>	<b>MUY ALTO 10-9</b>
<b>PRESENTACIÓN</b>	Cuaderno en pésimas condiciones; tiene las tapas dañadas, muchos tachones, sin fechas.	Presenta algunos tachones, le faltan fechas, no hay información ni del alumno ni de la asignatura.	Le faltan algunas fechas, tiene algún que otro tachón, presenta la información del alumno y de la asignatura.	Tiene puestas las fechas, las tapas están intactas, no presenta tachones, el cuaderno tiene la información del alumno y de la asignatura.
<b>ORDEN</b>	El cuaderno no posee orden, el cuaderno tiene muchos huecos en blanco, no hay fechas y los ejercicios no están en orden. Presenta hojas con otros contenidos.	No respeta el orden de los contenidos entregados en clase; presenta algunos huecos en blanco o con otros contenidos.	Presenta un orden diferente al de los contenidos entregados en clase. No tiene huecos en blanco ni hojas con otros contenidos.	Posee el orden correcto seguido en clase; No tiene huecos en blanco ni hojas con otros contenidos.
<b>TAREAS Y ACTIVIDADES</b>	Le faltan muchísimas de las actividades hechas en clase o en casa. Los apuntes dados en clase están a medio copiar.	Le faltan algunas actividades y algunos apuntes dados en clase.	Tiene casi todas las actividades y tareas hechas y tiene todos los apuntes bien copiados.	Presenta todas las actividades y todos los apuntes.
<b>ORTOGRAFÍA</b>	Presenta muchísimas faltas de ortografía	Presenta algunas faltas de ortografía.	Apenas tiene faltas de ortografía.	No presenta faltas de ortografía.
<b>CORRECCIÓN</b>	No se aprecia las correcciones de los ejercicios. Muchos de ellos ni siquiera están corregidos.	Solo se aprecia la corrección de algunos ejercicios.	Tiene casi todos los ejercicios corregidos pero apenas se aprecia la corrección.	Tiene todos los ejercicios corregidos y dicha corrección se aprecia perfectamente.

## RÚBRICA DE EVALUACIÓN TRABAJO INDIVIDUAL Y COOPERATIVO

El reducido número de alumnos permite llevar a cabo una pormenorizada evaluación de su trabajo a través de una rúbrica de este tipo.

<b>TRABAJO COOPERATIVO</b>	<b>MUY ALTO 10 – 9</b>	<b>ALTO 8 – 7</b>	<b>MEDIO 6</b>	<b>BAJO 5</b>
<b>Control de la eficacia del grupo y hacer sugerencias para que sea más efectivo</b>	Siempre	Repetidamente	Ocasionalmente	Rara vez
<b>Calidad del trabajo</b>	Alta calidad	De calidad	Ocasionalmente necesita ser comprobado	Por lo general necesita ser controlado o rehecho
<b>Trabajando con otros: escucha, comparte y apoya; mantiene la unión</b>	Casi siempre	Usualmente	A veces	Raramente
<b>Contribuciones: proporcionar ideas útiles y esforzarse</b>	Siempre	Por lo general	Algunas veces	Raras veces
<b>Manejo del tiempo y material: asegurarse de que las cosas estén bien hechas a tiempo, trae el material;</b>	Utiliza bien el tiempo, trae siempre y se ajusta a la fecha	Utiliza bien el tiempo, casi siempre trae el material, aunque alguna vez se retrase	Tiende a retrasarse y a veces olvida el material, aunque tiene las cosas en fecha	Rara vez tiene las cosas hechas, a menudo olvida el material y el grupo debe ajustar la fecha límite

<b>ajustar la fecha límite</b>				
<b>Resolución de problemas</b>	Busca y sugiere soluciones	Refina soluciones sugeridas por otros	No sugiere soluciones pero está dispuesto a tratar las soluciones de los otros	No trata de resolver problemas ni ayudar a otros a resolverlos
<b>Actitud hacia el trabajo propio y del otro</b>	Nunca critica, siempre tiene actitud positiva	Rara vez critica, a menudo tiene actitud positiva	Ocasionalmente critica, tiene actitud positiva	Con frecuencia critica, a menudo tiene actitud positiva



## **ANEXO III: OTRAS ACTIVIDADES DEL CENTRO CON MATERIAL AUDIOVISUAL**

### **ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN PERSONAL MEDIANTE EL VÍDEO**

**La motivación personal de los alumnos mediante la realización de un atrapasueños<sup>58</sup> y la recopilación del trabajo y la motivación resultante en un vídeo**

Este tipo de alumnado se caracteriza por la fragilidad de sus sueños y motivaciones, lo cual los conduce, en muchas ocasiones, al desánimo y la falta de esperanza. Mediante esta actividad de motivación, se les ha hecho creer que es fundamental marcarse metas en la vida y luchar por ellas a pesar de las dificultades. Los alumnos se han implicado al máximo con el trabajo y, finalmente, como productos del mismo, han obtenido la publicación del vídeo que entre todos han elaborado en el canal de Youtube del colegio y la exposición de los atrapasueños colgando del techo del aula.

### **ACTIVIDADES DE CREACIÓN AUDIOVISUAL COMO MOTIVACIÓN A LA LECTURA:**

#### **El *book tráiler* o *vídeo reseña***

1. Los alumnos, una vez leída la novela *Terror en la red*, van a hacer un vídeo reseña con el formato de *book tráiler*, invitando a otros compañeros a leerla. En esta actividad, trabajarán el texto argumentativo de manera oral y de una forma mucho más atractiva. La grabación tendrá lugar en el centro, en una hora de clase de Lengua. Previamente, durante varias sesiones, han preparado la planificación, el guión y la lista de materiales necesarios para la grabación; la profesora ha revisado que todo esté preparado correctamente.
2. El mismo método de trabajo se ha empleado con la novela *Marina*. Los alumnos han elaborado un *book tráiler* para despertar el interés por la novela en otros. El trabajo se compartió por todo el colegio e, incluso, se abrió un canal en youtube para abrirlo a todo público. El resultado fue tal que,

---

<sup>58</sup> Se trata de un producto elaborado por los propios alumnos que será colgado en el techo. En él, de manera simbólica, aparece representada la red de sus sueños como aspiraciones, deseos y anhelos, los cuales requieren levantar la mirada para continuar luchando en los momentos de desánimo.

finalmente, tuvo que improvisarse una biblioteca entre estos alumnos y los interesados por la novela que fueron surgiendo en el colegio.

**PROPUESTA DIDÁCTICA:** se trata de una actividad libre en grupo cooperativo partiendo de un esquema común que no ha de tener necesariamente implicaciones en la estructura. Se ha organizado un concurso entre grupos del mismo nivel para trabajar esta actividad. El producto ganador será proyectado en ante todo el centro en la celebración del Día del Libro.

1. Ficha técnica
2. Resumen del argumento
3. Temas principales
4. Valoración personal
5. Recomendación

#### EVALUACIÓN

<b>GRUPO</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>EMOCIÓN</b>	<b>TÉCNICA</b>
	(ficha técnica, argumento y valoración)	(se entiende y transmite misterio)	(música, imágenes)

#### **ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL COMO VEHÍCULO DE CONOCIMIENTO**

##### **La preparación de exposiciones sobre Renacimiento y Barroco en grupos de trabajo mediante vídeos y presentaciones**

De esta forma, se aúnan los contenidos de Literatura y su habilidad para manejarse con los medios digitales, lo cual aumenta notablemente la motivación de los alumnos y da lugar a materiales excepcionales. Para ello, era necesario todo un

proceso de investigación y formación a partir de distintas fuentes, tanto en papel como digitales, que debían ser incluidas en la bibliografía del trabajo correctamente referenciadas. En esta actividad, en tanto que los alumnos recibían la información por parte de otros compañeros y ellos mismos elaboraban los materiales a su gusto, empleando las herramientas con que ellos tienen un gran manejo, vuelcan todo su potencial y su aprendizaje se enriquece por la motivación que esta técnica de trabajo implica. Los grupos y la profesora evaluaban a los compañeros mediante una rúbrica elaborada por la profesora.

### **LAS JORNADAS CULTURALES DEL CENTRO Y LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL**

Los alumnos de la ESO, durante los días previos a las jornadas trabajaron en las clases de Literatura una novela ejemplar o un entremés breve para la realización de un taller el primero de los días. Este taller requeriría la agrupación de los alumnos según las inteligencias múltiples de Howard Gardner<sup>59</sup> –las cuales se habían trabajado previamente en las sesiones de tutoría también a través de materiales audiovisuales– y tenía como fin la elaboración de dos productos: una exposición visual y otra audiovisual. En la primera participarían únicamente los alumnos cuya inteligencia preponderante fuese la táctil: debían manipular todo el material que se les proporcionase para, durante el período del taller (tres horas), elaborar una exposición con la representación de todos y cada uno de los personajes de la obra. El segundo producto consistía en la elaboración de un producto audiovisual entre alumnos de inteligencia kinestésica, auditiva y visual: los primeros pondrían el gesto; los segundos, la música, las voces y los sonidos; los terceros, un producto visual (mural, vídeo...). Todo ello para representar a los personajes de la obra tal y como los alumnos lo imaginasen, adaptados a la realidad actual. Finalmente, se haría una representación y se filmarían los dos productos finales: la representación y la exposición.

1º de Bachillerato, por su parte, debía elaborar en grupo cooperativo un producto visual sobre el Madrid de Cervantes integrando, para ello, el mayor número posible de áreas del currículo. Contarían con un dossier informativo sobre los lugares más emblemáticos y las exposiciones en las que poder documentarse para hacerlo. El producto final había de ser un documento audiovisual, adoptando el formato que se

---

<sup>59</sup> Howard Gardner concibe que la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino como una red de conjuntos autónomos, interrelacionados. La inteligencia es un potencial biopsicológico de procesamiento de información que se puede activar en uno o más marcos culturales para resolver problemas o crear productos que tienen valor para dichos marcos.

quisiese (documental, representación, programa de televisión...). A partir de la realización de todos los trabajos, se abriría un concurso para todas las clases y el producto ganador sería proyectado en celebración del Día del Libro..

Además, todo el centro tuvimos la oportunidad de disfrutar de la representación teatral de la versión adaptada del *Retablo de las Maravillas* con que el grupo de teatro del colegio nos quiso deleitar. En esta versión propia, la obra quedó ampliada mediante la invención de parte del papel, así como por la inclusión de otros personajes cervantinos presentes no en este entremés, sino en otros, pero que admitían perfectamente enriquecer la obra con su presencia. La representación concluyó con una explicación posterior sobre la Historia de Cervantes en relación con el teatro áureo y las fiestas teatrales, así como la intrahistoria de esta versión y las particularidades del género dramático, tales como los propios errores del directo. En este sentido, el director de la compañía tuvo a bien comentar públicamente los descuidos de la representación a la que acabábamos de asistir, a colación de la idiosincrasia del teatro.

## FICHAS DE LAS ACTIVIDADES



### JORNADAS CULTURALES 2016

Cervantes y su tiempo

#### ANEXO II: FICHAS DE LOS PERSONAJES DE *EL JUEZ DE LOS DIVORCIOS*

<p><b>EL VEJETE</b> Se casó joven y fuerte hace 22 años. Se queja de que su mujer lo maltrata, no lo cuida en la enfermedad y está tan harto ya de ella que si se muriera no le dejaría nada en herencia.</p>	<p><b>MARIANA</b> Lleva la iniciativa de pedir el divorcio. Quiere ser libre y hasta critica la institución del matrimonio. Expone ante el juez sus quejas, culpando a su marido de haberla hecho envejecer de manera anticipada; no soporta sus manías, ni sus achaques ni nada. Lo maltrata y lo insulta constantemente. Es hiperbólica en toda su actuación, natural y egoísta.</p>
<p><b>UN SOLDADO</b> Capaz de aguantar las insolencias que dice su mujer de él para que el juez le conceda como castigo el divorcio. Asume que su mala suerte le ha llevado a no tener ni oficio ni beneficio y lo único que lo consuela es componer versos por la noche. De esta forma, da la razón a su mujer.</p>	<p><b>DOÑA GUIOMAR</b> Lleva la iniciativa ante el juez para solicitar el divorcio. Tiene una actitud despectiva e insultante. Describe a su marido como alguien incapaz de mantener a su familia, como tonto, vago, ocioso y jugador, que ni por las noches la deja descansar. Estas son las causas para divorciarse a toda costa.</p>
<p><b>UN CIRUJANO</b> Viene vestido de médico aunque solo es cirujano. Es él quien toma la iniciativa de solicitar el divorcio. Aduce cuatro causas que se resumen en que está "harto de su mujer", siendo todas tan subjetivas que el juez rechaza su petición.</p>	<p><b>DOÑA ALDONZA DE MINJACA</b> Ella señala cuatrocientas causas para divorciarse, pero el juez, viendo que son todas tan subjetivas como las de su marido, la interrumpe a la quinta, porque no ve razón para concederle el divorcio. La única razón objetiva es que su marido la engañó cuando se casaron haciéndose pasar por médico, cuando es solo cirujano -una escala social inferior al médico.</p>
<p><b>UN GANAPÁN</b> Hombre que se gana la vida llevando recados o transportando bultos de un sitio a otro. Se declara cristiano viejo, aficionado al vino, lo que le trajo el matrimonio con una prostituta a la que le monta un puesto en el mercado y quien no deja de darle disgustos. Se presenta solo ante el juez, pero describe a su mujer como una verdulera altanera que se pasa el día discutiendo con todos en el mercado y a quien él tiene que defender. Reclama el divorcio de su mujer porque no gana para pleitos pero el juez se lo deniega.</p>	<p><b>EL JUEZ</b> Escucha todas las causas pero les emplaza a presentar testigos y documentos escritos para así librarse del asunto. Las causas que alegan las parejas para la separación no son suficientes para el Juez, que parece más interesado en conciliar a los litigantes que en conceder el divorcio. Su defensa del matrimonio cristiano es evidente, dado que en aquella época no estaba permitido en ningún caso el divorcio. Anima a todas las parejas a "apaciguarse", como han hecho otras que se han presentado ante él. Por eso, se va a la fiesta.</p>
<p><b>EL ESCRIBANO Y EL PROCURADOR</b> Es el representante legal de los demandantes. Se queja porque si todas las parejas se apaciguaran se quedarían sin trabajo los procuradores y escribanos de la audiencia. A ellos les interesa que haya pleitos y demandas de divorcios, sabiendo que los demandantes se van a quedar como estaban, pero ellos pueden gozar «del fruto de sus pendencias y necedades», es decir, cobrar su sueldo gracias a sus desavenencias.</p>	<p><b>LOS MÚSICOS</b> Personajes secundarios que tienen como misión final hacer que termine el entremés de la manera más cómica: con un baile. Sin embargo, en sus versos se esconde una moraleja que se puede aplicar</p>

ANEXO III

Estilo kinestésico	Estilo auditivo
<p><b>Ejercicio previo:</b> Se escribe el nombre de los personajes en trozos de papel doblados y se meten en una caja. Al azar, los miembros del grupo cogen un papel y lo representan empleando el lenguaje corporal. Los demás tienen que adivinar quién es. Este ejercicio les prepara para la dramatización de los personajes.</p> <p><b>Producto teatral:</b> Ahora entre todos, deben realizar la representación de la <b>obra</b> con sus cuerpos (disfraces, maquillaje, elementos escenográficos...). Si se prefiere, pueden realizar una <b>danza</b>. Ensayo representación obra mimos.</p> <p><b>ATENCIÓN:</b> El objetivo será representar el espectáculo en el otro grupo del mismo curso. Lo harán en conjunción con los alumnos de estilo auditivo.</p>	<p>Opciones para trabajar los personajes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Clasificación social de los personajes. A cada personaje se le asigna un estilo de música (recomendado para 2º ciclo): popular, culta...</li> <li>Clasificación socioeconómica o moral de los personajes. A cada personaje le corresponde un timbre (en 2º estudian los instrumentos, así que sería bueno para este nivel).</li> <li>Clasificación psicológica de los personajes – a cada uno le corresponde una melodía inventada.</li> <li>El rap de los personajes. Letra y base.</li> </ol> <p><b>ATENCIÓN:</b> El objetivo será representar el espectáculo en el otro grupo del mismo curso. Lo harán en conjunción con los alumnos de estilo kinestésico.</p>
<p><b>Estilo táctil</b></p> <p>Creación de un producto que represente a cada personaje con los materiales aportados en un gran cajón (serán comprados por el equipo de innovación): plastilina, palos de helado, palillos, pajitas, goma eva, cajas de zapatos, bandejas y bolas de poliespan, telas, lanas, arcilla, pasta de papel, témperas, pinceles, rotuladores, elementos decorativos...)</p> <p><b>ATENCIÓN:</b> El objetivo será hacer una exposición en el aula que enmarcará el espectáculo de los compañeros.</p>	<p><b>Estilo visual</b></p> <p>Opciones para trabajar los personajes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Cartel publicitario de la obra en el que aparezcan los personajes.</li> <li>Retratos y/o caricaturas (enmarcados como cuadros) = exposición museo</li> <li><i>PowerPoint / Prezi / video / booktrailer...</i> (se pueden grabar en video)</li> </ol> <p><b>ESTE TRABAJO EXIGIRÁ ACTUALIZAR LOS PERSONAJES.</b> Es decir, ¿cómo serían si fueran gente del siglo XXI? <b>Proyectar video ACTUALIZAR PERSONAJES</b> (se encuentra en el escritorio del ordenador)</p> <p><b>ATENCIÓN:</b> El objetivo será hacer una exposición en el aula que enmarcará el espectáculo de los compañeros.</p>

GRUPO 30

# Proyecto El Madrid de Cervantes Jornadas Culturales 2016

Nombre del Equipo: \_\_\_\_\_

Curso/Sección: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**A. Miembros del grupo:**

Nombre y apellidos	Responsabilidad
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____
5. _____	_____
6. _____	_____

**B. Compromiso personal por alumno**

**Firma alumno**

1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____
5. _____	_____
6. _____	_____

**C. Objetivos del trabajo**

**Valorar (del 1 al 10) Rellenar una vez finalizado el trabajo**

1. Mejorar conocimientos sobre Cervantes	_____
2. Disfrutar mientras se aprende	_____
3. Progresar el desarrollo de la competencia digital	_____
4. Desarrollar pensamiento crítico y creatividad	_____
5. _____	_____
6. _____	_____

## **Fase 1: Anteproyecto** (Realizar el 14 marzo)

---

**A. Nombre alumno:**

**Responsabilidad**

1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____
5.	_____	_____
6.	_____	_____

**B. Breve descripción de la idea del proyecto:**

---

**C. Itinerario previsto (localizaciones):**

---

**D. Materiales para grabación (cámara, vestuario, atrezzo...):**

---

**E. Otras consideraciones:**

---

**Firma del profesor**

(Profesor que esté con ellos a última hora el día 14)

## Fase 2: Grabación (Realizar el 17 marzo)

Nombre alumno:	Responsabilidad
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____
5. _____	_____
6. _____	_____

## Pasos por los controles durante el día de grabación

Localización Control	Firma del profesor
<b>Control 1:</b> Plaza de Oriente	_____
<b>Control 2:</b> Plaza Santa Ana	_____
<b>Control 3:</b> Plaza de las Cortes	_____
<b>Control 4:</b> Calle Atocha	_____

## Fase 3: Edición y montaje definitivo (Entregar antes 11 abril)

Nombre alumno:	Responsabilidad/Roll
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____
5. _____	_____
6. _____	_____

Valoración del Proyecto (rellena el profesor)	Valoración (1 al 10)
El proyecto ha sido bien diseñado y se han respetado las fases	_____
Todos los miembros del equipo han colaborado en la realización	_____
Se han aplicado las técnicas más adecuadas	_____
Se ha terminado dentro del tiempo previsto	_____
El proyecto es creativo	_____

Firma profesor

## ANEXO IV: ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS

### 3º ESO (PMAR)

#### 1. EJEMPLO DE FICHA DE ACTIVIDADES POSTERIORES AL VISIONADO

##### LITERATURA

- Transmisión... (oral o escrita)
- Autor... (conocido o anónimo. Breve explicación.
- Se escribía en... (prosa o verso) porque... (dos razones)

##### 1. LÍRICA TRADICIONAL

- ¿Con qué aspectos del individuo se relaciona?
- ¿Cómo se relaciona con la música?
- ¿Cómo es la métrica de la lírica tradicional?

##### ❖ JARCHAS

- ¿Cuándo aparecen?
- ¿De qué composiciones formaban parte?
- ¿Cuál era su tema? ¿De qué dos maneras podía desarrollarse?
- Métrica: ¿cómo eran sus versos y su rima?

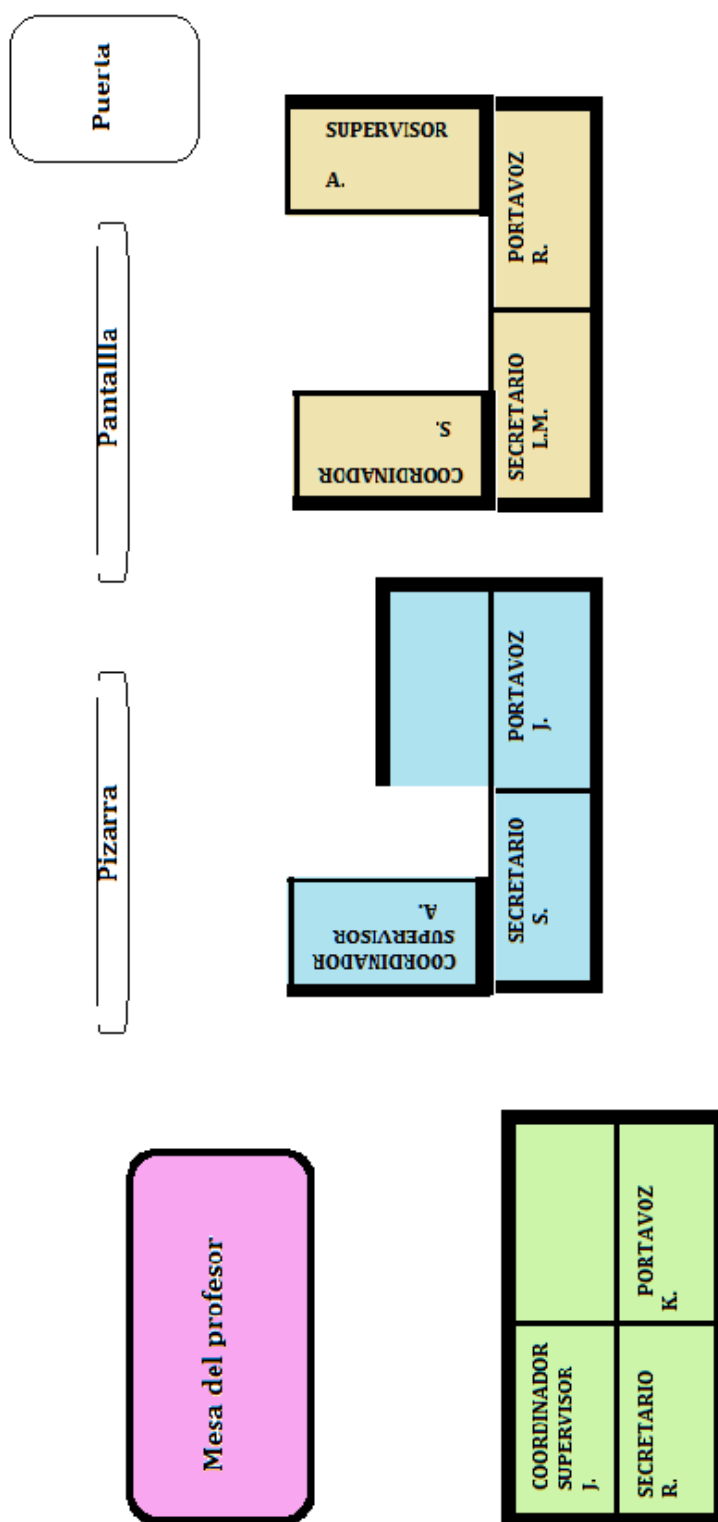
##### ❖ LÍRICA GALAICO-PORTUGUESA

- ¿Cómo se llaman las composiciones de la lírica galaico-portuguesa?  
¿Por qué?
- ¿Cuándo surgieron?
- ¿Cuáles son sus dos posibles temas?
- ¿Cuáles son los tres tipos que hay? ¿En qué consiste cada uno?

##### ❖ LÍRICA TRADICIONAL CASTELLANA

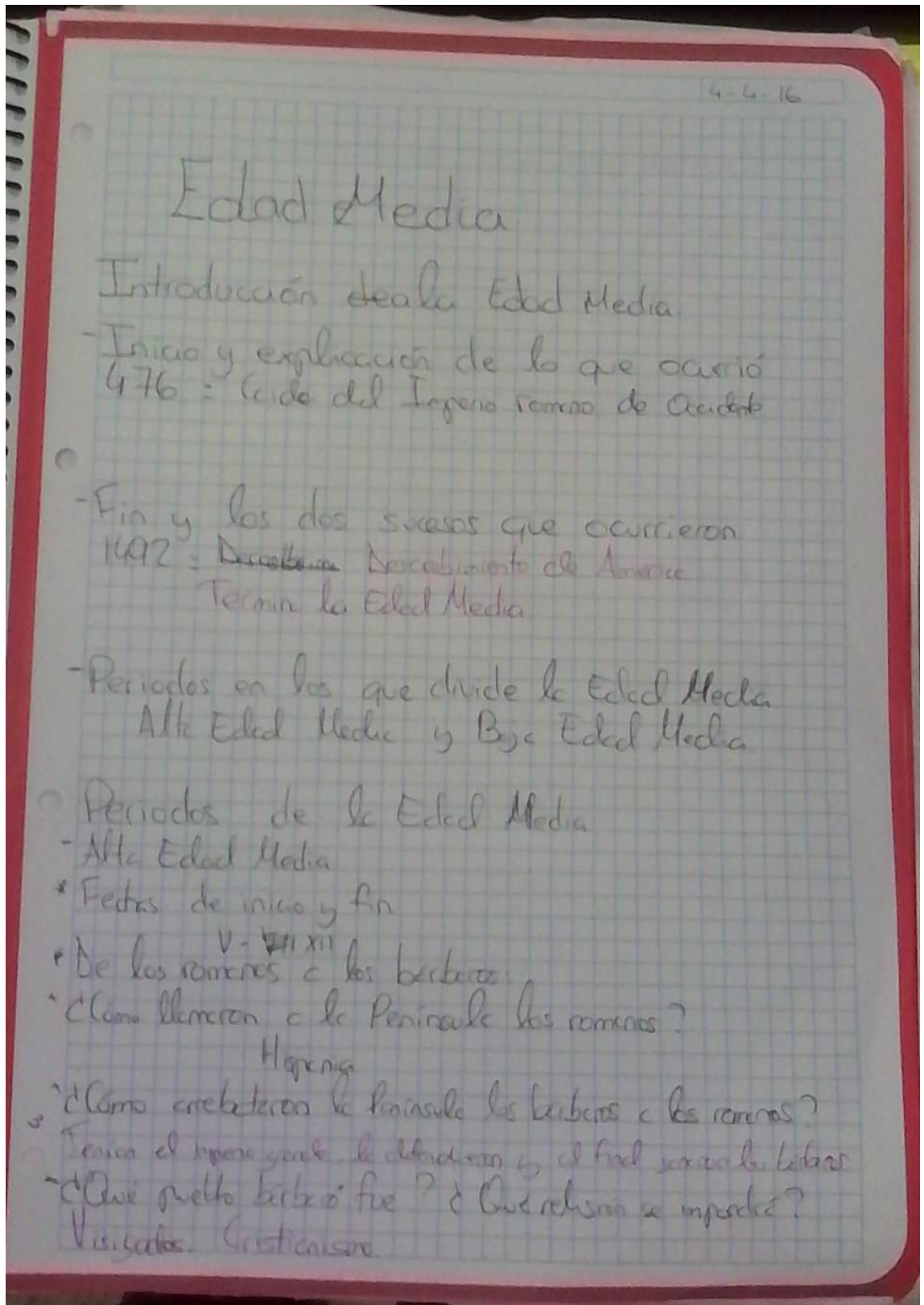
- ¿Cómo se transmitía?, ¿oral o por escrito?
- ¿Cuáles son sus temas? ¿Dónde estaban presentes en la vida del individuo?
- Métrica

## 2. GRÁFICO DE GRUPOS COOPERATIVOS EN EL AULA<sup>60</sup>



<sup>60</sup> Atendiendo a las leyes de protección de datos del menor, se ha escrito únicamente la inicial de su nombre en el lugar correspondiente que ocuparía cada uno.

### 3. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES



14-04-16

# LITERATURA

## 1. LÍRICA

### ♦ LÍRICA PROFANA

¿Dónde y de la mano de quién nace esta lírica renovaciones frente a la medieval?

Italia, Dante y Petrarca.

¿Cuáles son sus dos temas fundamentales?

- 1. Idealización del Amor. La nueva manera de Amor platónico y consiste en idealización máxima expresión de la belleza y la perfección correspondido, luego queda ~~as~~ <sup>comparado</sup>
- 2. Idealización de lo Natural. Consiste en presen

Este es el marco en el que se sitúa a Petrarca (al)

Construcción de los poemas

- ¿Cómo intentan los escritores cuidar sus poemas
- Con un lenguaje elegante, figu
- Para adecuarse al tono elevado
- ¿Qué se copia de la lírica italiana?

Estrofos

• ~~versos~~

Endecasílabos y heptasílabos.

• Los géneros que se copian de la lírica griega son

• Elegías

que consiste en el pastoreo y el diálogo y la quejas de amor en naturaleza idealizada

• Oda

que consiste en alabanzas a algo o alguien.

## GARCILASO DE LA VEGA

¿Con qué prototipo de la época cumplió?

El de Caballero, hombre de letras y buen suenno.

¿Qué incorporó a la lírica castellana porque lo había conocido de cerca?

Las novedades Italianas.

¿Quién fue su amor platónico? ¿Fue correspondido o no? ¿Dónde refleja esa vivencia?

Isabel fúere, No porque la muchacha estaba coada y muu en las Elegías

¿Cuál es la obra más importante de Garcilaso? ¿En qué consiste? ¿Qué refleja a través de ella?

Elegías, → Completar X

### Tópicos Literarios

CARPE DIEM = Aprovecha el momento.

2/AA

5 versos

• De 7 y 11 sílabas

• Rima consonante

• Esque de la rima

2a 11B 7a 7i 11a

SONETO.

El soneto es un poema estrofico formado x 14 versos endecasílabos distribuidos en cuartetos y 2 tercetos. Estructura métrica.

ABBA/ABBA/ CDC / CDC

- o ¿Cómo se llaman en literatura épica los apodos que recibe este personaje? Ejemplifica con los fragmentos del Cid. Hay una pista en el texto para que los identifiquéis.

epítetos épicos: "Campeador", "el que en buena hora nació".

Se construyen a través de diálogos

- o Estas historias se construían a través de... de unos personajes. ¿Qué hacían los juglares para interpretarlo?

ponían voz distinta a cada uno

- o ¿Cómo era la métrica de estos poemas? Señala cómo eran los versos y la rima y cómo se denominan las agrupaciones de versos. ¿Qué facilita el verso?

métrica irregular y rima asonante

el verso facilita el aprendizaje

Los versos se agrupan en tiradas.

- o ¿Qué dos cosas hacen los juglares para que el público de las plazas se entere de las historias?

en los poemas, incluían apelaciones a los oyentes o llamadas de atención. y repeticiones.

- o ¿De qué época es el Poema de Mio Cid?

del siglo XIII

- o ¿Quiénes su autor? ¿Quién es Per Abbat?

su autor es anónimo

Per Abbat es el copista, quien hizo una copia a mano del original para un juglar

• Poetas castellanos

1. Marques de Santillana

♦ ¿Cómo se llaman sus composiciones? Serranillas

♦ ¿Cuál es su origen?

Popular

♦ En qué consistían?

Un caballero corteja a una pastora

♦ ¿Qué hará este poeta para distinguir sus poemas de los de ese origen?

los escribe de forma elegante

2. Juan de Mena

♦ ¿Qué tienen de especial algunos de los personajes de su obra *Laberinto de Fortuna*?

Jorge Manrique es que son alegóricos, conceptos abstractos  
— como la fortuna se encargan 105 personajes

♦ ¿Cómo se llama su obra?

Capitulos a la muerte de su padre

♦ ¿Por qué decimos que refleja el cambio de la mentalidad? O, lo que es lo mismo, ¿sobre qué reflexiona?

Reflexiona sobre la muerte, sobre la brevedad

♦ LA CELESTINA de la ~~muerte~~ vida y la pérdida de la fama tras la muerte.

> Resume brevemente el argumento de la obra (cinco líneas como máximo) o escribe las ideas con las que te hayas quedado de la obra.

Un caballero quería el amor de una mujer

y decide pedir ayuda a la Celestina, la

celestina con ayuda de sus criados lo

conseguen, pero acaban muriendo todos

♦ Calisto: cano  
egosta, lujurioso.

♦ Sempronio y Pármeno:  
egostas y caricaturescos

lujurioso

♦ Celestina:  
Maldad ingenio

engañosa

vicios

brujería

## 2. ÉPICA MEDIEVAL

### ❖ MESTER DE JUGLARÍA

#### POEMA DE MIÑO CID

- ¿Quién es el protagonista de la historia? ¿Cómo se llama?

Pedro Díaz el <sup>glorioso</sup> ~~glorioso~~

- Resume los tres cantares brevemente (tres líneas), indicando el título de cada uno.

El rey le debió de irle que to los beros. Su empeno es le conquistar castiells y poblaciones. Ha acumulado <sup>un gran</sup> beldad de gaste, los cuales se los mandaba al rey.

**Cantar de los beros**

**Cantar de los beros**

El Cid entra en Valencia el rey le da su perdón y se van a celebrar los bodas de las hijas del Cid.

**Cantar de las bodas**

Los intentos de Carrion de mostrar su caballería

todos se ríen de ellos y gozaron <sup>de</sup> ~~de~~ maliciar a las hijas del Cid, después

era y Aragón piden la mano de sus hijas

#### GUZMÁN Y SU HISTORIA

- ¿En qué consiste el mester de juglaría? ¿Qué hacen los juglares?

consiste en ir de plaza en plaza contando historias y haciendo <sup>espectáculos</sup> ~~espectáculos~~ cantando canciones, contando obras, recitando poemas

- ¿Cómo se llaman los poemas épicos? ¿En qué siglos se escribieron? ¿Se han conservado o se han perdido?

cantares de gesta, XII, XIII y XIV. La mayoría se han perdido

- ¿Son poemas largos o cortos?

largos

- ¿Son líricos o narrativos? ¿Por qué?

narrativos porque nos cuenta una historia

- ¿Cómo se llaman las partes en las que se divide un poema épico? ¿Por qué?

Cantares

porque se cantaban

- ¿De quién se cuenta la historia en estos poemas? ¿Cómo es este personaje? Ejemplifica con las virtudes del Cid que encuentres en los fragmentos.

un héroe, por sus <sup>o virtudes</sup> virtudes, justicia, compasión de los enemigos, bondad con los reyes, valentía, buen padre y marido, generoso, cívico y servidor ~~del~~ del rey y de Dios.

# CARACTERÍSTICAS DE LA EDAD MEDIA

• Característica 1

convivieron juntos en la península

- o Musulmanes (Algun dato con el que te hayas quedado)  
conocimiento sobre las matemáticas, medicina, arte
- o Cristianos (Algun dato con el que te hayas quedado)  
desarrollaron arte románico, literatura, palabras, arte gótico
- o Judios (Algun dato con el que te hayas quedado)  
se dedicaban a las finanzas

• Característica 2

Religión teocéntrica

Dios en el centro de la vida de los individuos

• Característica 3

hubo guerras ~~entre musulmanes~~  
entre musulmanes y cristianos

## CULTURA

## DE LA EDAD MEDIA

- Del latín a las lenguas romances: ¿cómo se pasó del latín a las lenguas romances? Escribe algunos ejemplos de lenguas romances

Se fragmentó, el latín entró en contacto con las lenguas que había antes en los territorios.  
catalán gallego-portugués

- Escuela de Traductores

tiene 3 grupos culturales: judíos, cristianos, musulmanes

Estaba en Toledo

- Iglesia y cultura

clerigos de los únicos que sabían leer y escribir

universidades (universidad de Salamanca, la más importante de la época)

- Camino de Santiago

iba gente de toda Europa  
iban a visitar la tumba del apóstol Santiago  
introducen los nuevos conocimientos

- Trovadores y juglares

iban por los pueblos contando noticias  
historias de héroes ficticios

gran e iban enseñando a los que no sabían leer ni escribir

El Imperio Romano era muy extenso

escribían  
sabían leer  
activaban la cultura

2. La segunda gran corriente de novelas es la realistas, lo que caracteriza a este tipo de novela es que su historia es verosímil porque intenta reproducir la realidad, incluso con los aspectos más vulgares que tiene.

2.1. De esta segunda gran corriente de novelas, destaca la novela...

Picaresca, que busca reproducir la realidad, sin olvidar la cara más negativa de la misma: ...la crisis de la España imperial.

♦ **AMPLIACIÓN DE LA NOVELA PICARESCA: EL LAZARILLO DE TORMES**

Cuestiones iniciales:

1. ¿Quién es el autor del *Lazarillo de Tormes*? es anónimo
2. ¿A qué siglo pertenece la obra? XVI

CONTENIDO DE ESTAS NOVELAS

- ¿Cómo se llama al protagonista de estas novelas?  
Lazarillo de Tormes, pícaro  
No es un gran héroe, sino un protagonista desgraciado con un pasado muy triste: es un anti héroe
- ¿A quién escribe? ¿Qué le cuenta?  
A su tía merced, una carta su vida su pasado
- ¿En qué etapa de su vida le escribe?  
Cuando ya es adulto
- / ■ Algunos de sus amos, que serán sus maestros en la vida (de su convivencia con ellos aprende a sobrevivir), son...Un ciego, deuso, aguacil, escudero,
- ¿Qué vicios tienen?  
Episita, avariciosos, hipócritas
- ¿Cómo se portan con él?  
Le tratan muy mal
- / ■ ¿En qué situación vive Lázaro cuando cuenta su historia?  
En ~~la~~ situación de dehor<sup>a</sup> y se encuentra conforme porque tiene estabilidad económica

FORMA DE ESTAS NOVELAS

- ¿En qué formato está el *Lazarillo* (poema, cuento, carta)?  
Lenguaje llano según su clase social
- / ■ ¿En qué persona lo cuenta (primera persona, tercera persona...)? ¿Por qué emplea esa persona?  
En 1ª persona cuenta su historia.
- ¿Qué lenguaje emplea? ¿Es muy culto y elaborado, como el que vemos en la lírica, por ejemplo, o es más fácil de entender?

→ Si

IDEAS FUNDAMENTALES

- ¿En qué consiste el "realismo" de estas novelas?  
Porque refleja las cosas malas  
↳ toda la realidad, incluso lo malo
- ¿Por qué va a ser importante *El Lazarillo de Tormes*?  
Va ser imitada en el XVII, e influir en otras novelas del S. XVII

15

2. La segunda gran corriente de novelas es la realistas, lo que caracteriza a este tipo de novela es que su historia es verosímil porque intenta reproducir la realidad, incluso con los aspectos más vulgares que tiene.

2.1. De esta segunda gran corriente de novelas, destaca la novela...

Picaresca, que busca reproducir la realidad, sin olvidar la cara más negativa de la misma: ...la crisis de la España imperial.

♦ **AMPLIACIÓN DE LA NOVELA PICARESCA: EL LAZARILLO DE TORMES**

Cuestiones iniciales:

1. ¿Quién es el autor del *Lazarillo de Tormes*? es anónimo
2. ¿A qué siglo pertenece la obra? XVI

CONTENIDO DE ESTAS NOVELAS

- ¿Cómo se llama al protagonista de estas novelas?  
Lazarillo de Tormes, pícaro  
No es un gran héroe, sino un protagonista desgraciado con un pasado muy triste: es un anti héroe
- ¿A quién escribe? ¿Qué le cuenta?  
A su tía merced, una carta su vida su pasado
- ¿En qué etapa de su vida le escribe?  
Cuando ya es adulto
- / ■ Algunos de sus amos, que serán sus maestros en la vida (de su convivencia con ellos aprende a sobrevivir), son...Un ciego, deusgo, aguacal, escudero,
- ¿Qué vicios tienen?  
Copista, avariciosos, hipócritas
- ¿Cómo se portan con él?  
Le tratan muy mal
- / ■ ¿En qué situación vive Lázaro cuando cuenta su historia?  
En ~~una~~ situación de dehor<sup>a</sup> y se encuentra conforme porque tiene estabilidad económica

FORMA DE ESTAS NOVELAS

- ¿En qué formato está el *Lazarillo* (poema, cuento, carta)?  
Lenguaje llano según su clase social
- / ■ ¿En qué persona lo cuenta (primera persona, tercera persona...)? ¿Por qué emplea esa persona?  
En 1ª persona cuenta su historia.
- ¿Qué lenguaje emplea? ¿Es muy culto y elaborado, como el que vemos en la lírica, por ejemplo, o es más fácil de entender?

→ Si

IDEAS FUNDAMENTALES

- ¿En qué consiste el "realismo" de estas novelas?  
Porque refleja las cosas malas  
↳ toda la realidad, incluso lo malo
- ¿Por qué va a ser importante *El Lazarillo de Tormes*?  
Va ser imitada en el XVII, e influir en otras novelas del S. XVII

15

## 2. PROSA

### ◆ INTRODUCCIÓN

- ¿Cómo se llaman las obras en prosa que nacen en el Renacimiento?  
Novelas en prosa
- ¿Por qué alcanza gran éxito en el Renacimiento? Pista está relacionado con un invento de la época.  
Por el invento de la imprenta y ~~el~~
- ¿Qué tipo de lectura nace? ¿Qué buscaba la gente al leer novelas?  
Lectura individual, Aventuras y entretenerse

### ◆ CLASIFICACIÓN DE LAS NOVELAS

1. La primera gran corriente de novelas son las ... idealistas que ... idealizan la realidad dando lugar a veces a historias poco verosímiles o creíbles. Sus temas son 1... Amor, 2... Aventuras o 3... Combinación de ambas

➤ Del primer tema, que era el ... Amor, tenemos las siguientes variantes de novelas:

- 1.1... Pastores sentimentales: se narra amores imposibles entre dos amantes
- 1.2... Pastores idealizados: se presenta culto, noble

Por eso decimos que están muy relacionadas con la lírica... Además, estos pastores experimentan un amor... platonico.

➤ Del segundo tema, que eran las ... Aventuras, tenemos:

- 1.3. Las novelas ... moscosas, que narran sucesos del mal de la reconquista en un ambiente... saliente. Por eso, los enemigos se tratan con caballerosidad.

➤ De las novelas que combinan ambos temas, encontramos las siguientes variantes

- 1.4... libros de caballería, que narran... historias un caballero andante enamorado de una dama, busca aventuras arriesgadas y dar honor a la dama

Un ejemplo es el *Amadís de Gaula*, de Garci Rodríguez de Montalvo. De este tipo de novelas se hablará *Cervantes* (autor) en ... *Don Quijote* (obra).

- 1.5. Novelas bizantinas: narran amores y aventuras disparatadas en un ambiente legendario. Un ejemplo es... *el persépolis*, última obra de Miguel de Cervantes.

#### 4. SIGLO XV: TRANSICIÓN AL RENACIMIENTO

##### ◊ TRANSFORMACIÓN CULTURAL

- ¿Qué es el Prerrenacimiento?  
~~Nueva cultura~~ ~~pero en la Edad Media~~ ~~del Renacimiento~~ ~~o Transición de la Edad Media a/~~
  - ¿Qué se mantiene en la sociedad? "Renacimiento" (el humanismo está relacionado con Dios)
  - ¿Qué tres grandes novedades hay? Breve explicación.
    - 1) Tiene lugar el invento de la... imprenta, que permite... la copia de libros + rápido y barato
    - 2) Se da mucha mayor importancia a la... cultura, y esto tiene dos manifestaciones.
      - Caballeros, escuchadores y ahora tres que son hombre de letras y guerreros.
      - Humanismo, que consiste en... recuperar Grecia y Roma y se centró en todos los descubrimientos.
- Antropocentrismo: (Nueva concepción del mundo), que consiste en... que se capta de hacer el solo las cosas sin la necesidad Dios.

##### ◊ LÍRICA CULTA

- ¿Qué diferencias hay entre la lírica culta que empieza a hacerse en este momento y la anterior?  
Es escrito y no oral era oral y ahora escrita y que antes no se firmaba y ahora sí
- ¿Con qué ámbito o grupo de la sociedad se relaciona?  
la clase alta, corte
- ¿Cuáles son sus temas? ¿Qué tono adquieren los poemas como consecuencia de esos temas?  
Amor, vida y cultura, fortuna, muerte.  
Tono idílico.
- ¿Qué doble influencia recibe? ¿Cómo se llama el movimiento poético de cada una?
  1. ...Picardés o Trovadoresca → ... amor cortés
  2. ...Trovadoresca cancionera → ... patronazgo

# LITERATURA

## 1. LÍRICA

### ❖ LÍRICA PROFANA

¿Dónde y de la mano de quién nace esta lírica renacentista frente a la medieval?

Nace en Italia y de la mano de Petrarca

¿Cuáles son sus dos temas fundamentales?

1. Idolatría del amor La nueva manera de entender el amor platónico y consiste en la idealización de la persona amada. El poeta no es correspondido, luego queda en un estado de amor platónico.
2. Idolatría de la naturaleza consiste en representar la naturaleza de una manera armoniosa.

Este es el marco en el que se sitúa el pastorcillo y el pastorcillo.

#### Construcción de los poemas

- ¿Cómo intentan los escritores cuidar sus poemas? Paralelismo y figuras retóricas.
- ¿Qué se copia de la lírica italiana? Soneto

• Versos

heptasílabos y endecasílabos.

- Los géneros que se copian de la lírica griega son Églogas y Óda.

que consiste en pastorcillos habla del amor y naturaleza idealizada. que consiste en alabanza a algo o alguien.

## GARCILASO DE LA VEGA

- ¿Con qué prototipo de la época cumplió? Caballero ideal.
- ¿Qué incorporó a la lírica castellana porque lo había conocido de cerca? Novedades italianas y el amor platónico.
- ¿Quién fue su amor platónico? Isabel de Freyre. ¿Fue correspondido o no? No fue correspondido. ¿Dónde refleja esa vivencia? Los raptos en sus églogas.
- ¿Cuál es la obra más importante de Garcilaso? Los raptos. ¿En qué consiste? Qué refleja a través de ella? San las églogas. Consisten en que los pastores cultos hacían jergas de amor y una naturaleza idealizada.

### TÓPICOS LITERARIOS

Carpe Diem → aprovechar el momento, después de la juventud.

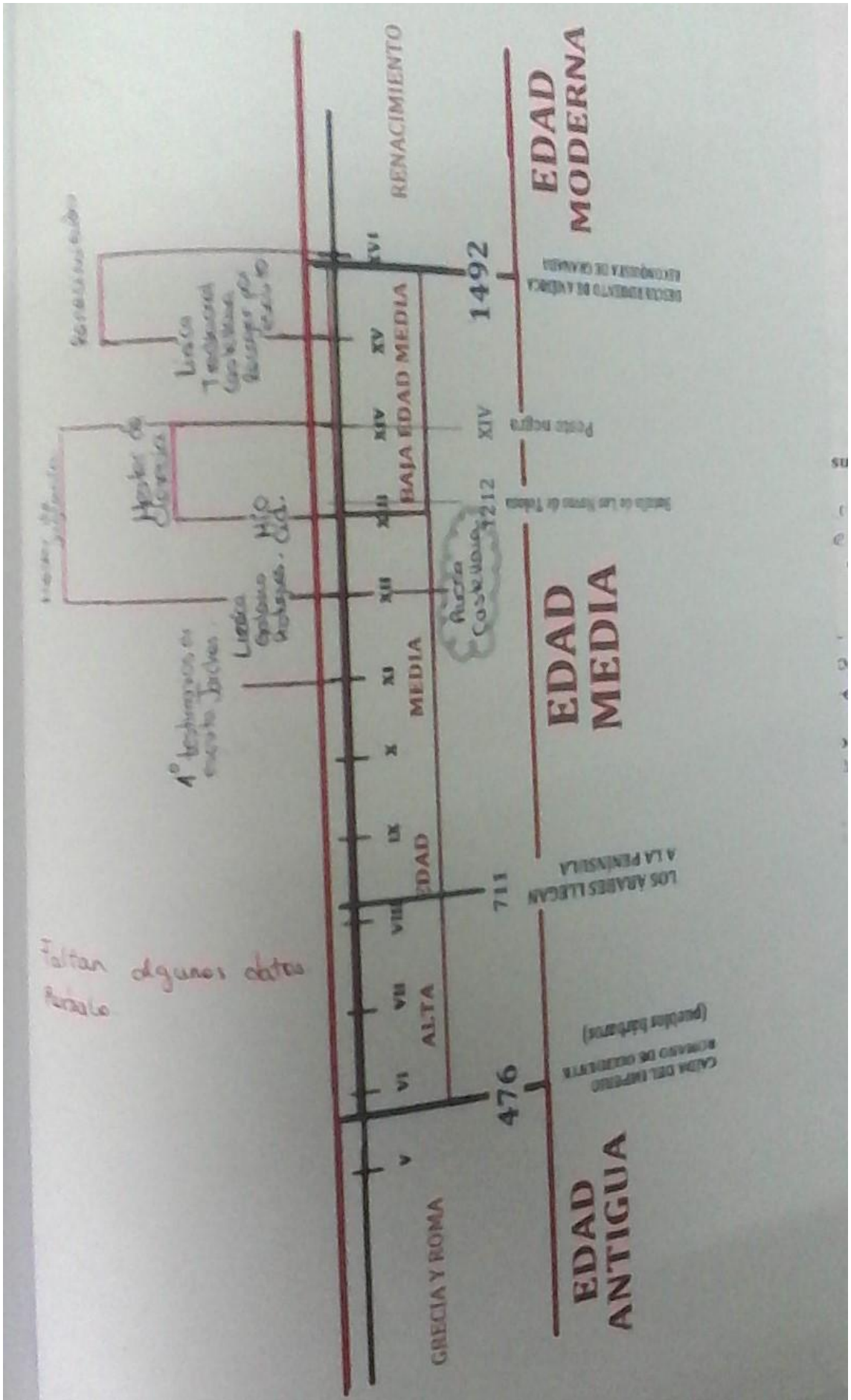
Estrofas

- Soneto

• Decasílabos y dos tercetos.  
• Estructura métrica es: ABBA, ABBA, CDE, CDE.

### Lira

- Estrofas de cinco versos.
- de 7 y 11 sílabas.
- como consonante
- 7a 11b 11b 7a 7a



Faltan algunos datos  
Puede

• ¿Ha habido una o varias ediciones de la obra?  
Varias ediciones.

¿Qué introdujo en ellas de novedoso?

Los ~~temas~~ y cambios de título y <sup>argumento</sup> ~~estructura~~  
Composición de la obra

• ¿Cómo se construye la obra?

Se construye por diálogos de (diferentes clases sociales.)

¿Qué reflejan esas intervenciones de los personajes?

¿Por qué, a pesar de construirse de esta manera, no es teatro?

Por el cambio de espacio y extensión de la obra.

¿Para qué la hizo Fernando de Rojas seguramente?

Para ser leída y representada.

¿Cómo se llama a este tipo de obras?

Se llama comedia humanística.

¡Muy bien! Estás haciendo un trabajo estupendo. Sigue así

Solo frena que completar algún dato del eje cronológico.

### 3. LA PROSA MEDIEVAL

- ¿Cuándo nace la prosa castellana?  
Nace en el S. XIII
  - ¿Qué se "escribía" antes en prosa en castellano?  
Se escribían las traducciones
  - ¿Qué dos variantes de prosa hay? ¿Sus autores son...?  
Son la castellana y la leonesa. Alfonso X, Don Juan Manuel
  - 1. ...
    - o ¿Qué hizo por el castellano? ¿Por qué lo prefería al latín?  
~~distintos tipos de cultura~~ Porque era la lengua perteneciente.
    - o ¿Qué abarca su obra?  
Sus obras se abarcan, leyes, historia, geografía, ciencia, medicina, etc.
    - o ¿Cómo se llamaban los cuentos?  
Exempla, entretenimiento...
  - 2. ...
    - o ¿Por qué?, ¿para qué servían?  
Para transmitir una moraleja, para que aprendieran. Servían para decir a las personas lo que tenían que hacer.
    - o ¿Dónde se recogían?  
En una colección
    - o ¿Cómo se llama la obra de este autor?  
Conde Lucanor.
    - o ¿Cómo está construida?  
~~Estaba construida porque~~
- Los textos de cultura se pasan al castellano.
- ¿Cuál es su hilo conductor?  
El Conde Lucanor le pedía consejos a su vasallo, Patrónrico, y este se los daba a través de cuentos

## 2. PROSA

### ◊ INTRODUCCIÓN

- ¿Cómo se llaman las obras en prosa que nacen en el Renacimiento?  
Novela
- ¿Por qué alcanza gran éxito en el Renacimiento? Pista: está relacionado con un invento de la época. Por la imprenta
- ¿Qué tipo de lectura nace? ¿Qué buscaba la gente al leer novelas?  
Personal Aventuras, entretenerse

### ◊ CLASIFICACIÓN DE LAS NOVELAS

1. La primera gran corriente de novelas son las Idealistas que idealizar la realidad dando lugar a veces a historias poco verosímiles o creíbles. Sus temas son 1. Amor 2. Aventura o 3. Combinación de ambas

➤ Del primer tema, que era el amor, tenemos las siguientes variantes de novelas:

- 1.1. Sentimentales : se narra amor imposible entre dos amantes
- 1.2. Pastores : se presenta pastores cultos, naturales e idealizada.

Por eso decimos que están muy relacionadas con la lírica Pastoral. Además, estos pastores experimentan un amor platonico.

➤ Del segundo tema, que eran las Aventuras, tenemos:

- 1.3. Las novelas troriscas, que narran sucesos del final de la reconquista en un ambiente galante y culto. Por eso, los enemigos se tratan con elevados caballerosidad.

➤ De las novelas que combinan ambos temas, encontramos las siguientes variantes

- 1.4. Caballería, que narran Caballero andante enamorado de una dama buscando aventuras en busca de fama y dar honor a la dama

Un ejemplo es el Amadís de Gaula, de Garci Rodríguez de Montalvo. De este tipo de novelas se burlará... Cervantes (autor) en el Quijote (obra).

- 1.5. Bizantinas: narran amores y aventuras en un ambiente legendario. Un ejemplo es... Peñales, última obra de Miguel de Cervantes.

### 3. LA PROSA MEDIEVAL

- ¿Cuándo nace la prosa castellana?

En el S. XIII

- ¿Qué se "escribía" antes en prosa en castellano?

Las traducciones en Toledo

(escuelas de traductores)

- ¿Qué dos variantes de prosa hay? ¿Sus autores son...?

Alfonso X Juan Manuel

1. ... Cultura (A. X) ficción (J. M)

- ¿Qué hizo por el castellano? ¿Por qué lo prefería al latín?

- ¿Qué abarca su obra? Se escribía en castellano

2. ... Cien años, leyes, entretenimiento, Historia...

- ¿Cómo se llamaban los cuentos?

Ejemplos

- ¿Por qué?, ¿para qué servían?

Moralejas y enseñanzas dialécticas

- Ejemplos para vivir

- ¿Dónde se recogían?

En una colección de cuentos

- ¿Cómo se llama la obra de este autor?

Conde Lucanor

- ¿Cómo está construida?

Basada en moralejas

- ¿Cuál es su hilo conductor? cuentos.

El conde Lucanor

le pide consejo a su

vassallo, Patronio

Sociedad: 3 grupos

Nobleza, lucha, tierras, castillos.

Clero: cultura, monasterios, universidad, escuela

Pueblo llora: campo, comercio, fabricar cosas

Cultura:

Hay unos mojes que están enseñando a niños.

Hacia universidades.

Copiar libros

Esplendores

los pfeles -> nobles

le jate ote y le phre / hay un up techo /  
-> espiritual

Material

Tenemos: la a unip + para lo que  
Toda dos don + lo i ficia para construir iglesias y unida por un a  
viva

1º DE BACHILLERATO: EJEMPLOS DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

19-9-2016  
1º de B

Texto argumentativo

Temas: Es mejor ir al teatro que verlo en la televisión.

Estructura Encuadrada

Argumentos

- 1- Ver el teatro
- 2- Eso por nada le pagamos
- 3- Observar la escena completa.

Texto: Es mejor ir al teatro que verlo en la televisión.

El teatro es una gran experiencia, disfrutamos si podemos ir a verlo en directo, verlo a la televisión está bien porque podemos verlo en cualquier momento, etc. pero, verlo de cerca, acercado a los actores, viendo la espontaneidad, disfrutando al mismo tiempo, es mucho mejor que poder presenciarlo a través de la televisión.

mucho más claro que es vivo y por eso prefieren verlo en directo en el teatro que en la televisión, pero, si se puede ir a presenciar a todo el trabajo que hay detrás de la obra, todas las horas de ensayo, el guión, organizar las escenas, los cambios de ropa y el esfuerzo de los actores, etc. después cuando se va a ver la obra se debe de pagar más por ir a verla.

los actores de teatro cuando se van a la televisión, están grabados y completos, cuando en persona también se esfuerzan a decir la escena lo mejor y lo mejor queda excluido de la escena; mientras que si vamos al teatro y por cualquier razón no te gusta o estás de lo que está pasando, tienes la oportunidad de mirar al fondo o a un actor o cualquier cosa que haya en escena.

Por estas razones y posiblemente por otras más es mejor ir al teatro que verlo en la televisión.

Debes evitar el uso de la 2ª Persona.

Una relectura del texto podría ayudarte a terminar de pulirlo y evitar repeticiones. Tienes a tu favor las buenas ideas que expones.

## Texto argumentativo:

1º E.

### Teatro:

A mi parecer, es mejor el teatro sobre escenario en comparación con el teatro televisado, ya que el espectador tiene plena libertad para observar todo lo ocurrido en cada escena, algo que la televisión no permite, puesto que las cámaras enfocan solo algunos aspectos de lo que pasa en ella.

Otro aspecto importante es su capacidad para fomentar la imaginación. Además de esto, libera al individuo de la rutina diaria, cosa que no es posible con la televisión, ya que la persona la tiene en casa y no le permite "desconectar".

Algo que tienen ambas en común, es que permiten al espectador recordar momentos históricos y culturales, algo necesario para entender aspectos de la representación y de la obra.

Por lo tanto, podemos observar la gran importancia de la cultura sobre tablas, que es variable a menudo en cada representación, es decir, no hay dos <sup>representaciones</sup> obras iguales sobre escenario, pero en televisión no hay variación, aunque sí un registro que el escenario no tiene.

Debes evitar el uso de la 1ª Persona, tal y como haces al final del texto. Muy bien por haber entado la 2ª Persona. Una relectura del texto podría ayudarte a entrelazar mejor las argumentar para conducir al lector por el hilo argumental. Tienes buenas ideas y buena expresión escrita. Solo falta pulirlo un poco más.

# Texto argumentativo

ESTUDIO 1.

BOBATOR

1º E.

→ Tests: Teatro sobre escenario.

→ Estructura: Inductiva

→ ARGUMENTOS

- Sentimiento que crean y expresan
- Atención que se presta
- NO limita la observación de los personajes.

- No se puede repetir
- Requiere nivel cultural (imaginación)
- Restringe el acceso.

## TEXTO

El teatro, tanto sobre el escenario como en la televisión, tiene la función de entretener al público. Sin embargo, la acción de ir al teatro para ver una obra no está siendo tan importante en la actualidad como en otras épocas. Por los problemas que tenían en aquellos tiempos para poder acudir a los teatros, crearon el teatro que podíamos ver a través de la televisión, pero por las razones que habíamos en esa época, tuvieron que dejar de emitirlos.

En mi opinión, si tuviera que elegir entre el teatro en televisión o sobre el escenario, sería el teatro sobre el escenario. Una de las principales razones, es porque la emoción que se crea al verlo directamente, y casi metido en la obra, no da la misma sensación que cuando estás en el sofá de tu casa. En esto también influye la atención que le prestas, ya que cuando estás en el teatro, vas porque te interesa la obra y no hay cosas con las que distraerte como en casa. Por ejemplo, puedes realizar varias acciones mientras ves la televisión, por lo que no se presta la misma atención.

19-4-2016  
1º E Bachillerato

- 1 tesis defensa del teatro sobre ejercicio estructura inductiva
- 2 Argumentos
  - acto único e irrepetible
  - plena libertad
  - involucración mayor en la obra representada
  - mayor simbolismo
- 3 Tanto el teatro en televisión como el teatro sobre el ejercicio son una forma de transmisión de cultura y un método de entretenimiento para los espectadores. Sin embargo, si se comparan las ventajas que ambos nos aportan, podemos concluir que el teatro sobre ejercicio está por encima del otro modo de teatro.

Cuando vamos a ver una obra de teatro a dicho edificio vamos para observar un acto único e irrepetible que los actores hacen solo para nosotros, solo para esa sesión, y de igual el resto que nunca serán iguales, por lo que cada vez cuando va a experimentar una del mismo modo estas representaciones nos permiten involucrarnos de manera más personal en la obra que se está representando, ya que siempre la historia nos viene al tener a los actores enfrente de ti.

Un punto negativo sin embargo es la reproducción menos realista de los espacios ya que ciertos del material necesario para representarlo aunque se va desvirtuando en un primer momento, si bien se le da un aspecto positivo nos damos cuenta de que esta ausencia de un mundo espacial del todo realista nos ayuda, a los espectadores, a desarrollar una mejor capacidad creativa, ya que todo se representa de manera simbólica y hemos de comprenderlo.

Otro punto positivo que favorece las representaciones teatrales sobre un ejercicio es la plena libertad de las personas del público para observar lo que se quiera que se encuentre sobre el ejercicio sin ser determinado por la elección de uno o de otro por alguien más.

Debido a todos los argumentos ya nombrados, podemos determinar que el teatro sobre ejercicio posee numerosos puntos positivos que hacen de él un buen opción que elegir.

Es muy buen texto. Tiene muy buena estructura narrativa.  
Tan solo debes entrar el uso de la 2ª Persona, como has hecho en otras ocasiones a lo largo del texto. Muy bien el uso de la 1ª P Plural.

No hay sentimiento igual que ser un actor teatral y sentir esa satisfacción cuando acaba la obra y escuchar los vítores y aplausos del público. Es un sentimiento que te llena por dentro, al saber que has conseguido sonrisas y el haber gustado con tu trabajo y con todo el equipo teatral.

Si que es verdad que el teatro es caro, y que hay que desplazarse pero merece la pena desde el punto de vista de un espectador, es gratificante ir y poder verlo en vivo y en directo, pudiendo ver todo con tu perspectiva, es decir, no hay ninguna cámara que diga a que personaje mirar, pudiendo ver en directo las reacciones de los demás. Saber que es una representación que nunca se volverá a repetir exactamente igual es lo que sentir con ganas de ir al teatro más con más frecuencia, por no hablar de la sala teatral, donde te quedas a esperar, puedes conocer en persona a los actores y desde el punto de vista como actor en obras teatrales, es muy bonito saber que has conseguido entretener a un público que más tarde de teatro.

En estos momentos, defendiendo el abrir obras teatrales antes que las televisivas, y estas representaciones deberían ser más frecuentes y no deberían perderse.

Deberías evitar la 2<sup>a</sup> y 1<sup>a</sup> Personas.

Una relectura podría ayudarte a eliminar las repeticiones y a terminar de pulir el texto.

Tienes buenas ideas y, además, el comentario del texto arraja mucha fuerza. Eso es muy positivo.

# Texto Argumentativo

En mi opinión, prefero el teatro antes que ir a ver una película al cine ya que el teatro te ofrece muchas más cosas que el cine.

El teatro nos divierte y nos ayuda a disfrutar mucho más de las escenas e incluso en algunas obras puedes ser partícipe, en la función. A parte, es muy enriquecedor para los niños pequeños ya que pueden ver mejor reflejados los valores que quieren transmitir debido al vínculo que se establece entre el espectador y el personaje por lo que la historia llega a través de la perspectiva del espectador.

En el teatro no te puedes distraer tanto como en el cine ya que es un placer por el cual estás disfrutando porque puedes evadirte y sintonizar con el mundo que te está en la cabeza. Es decir, nos permite sintonizar con nuestra propia imaginación.

Debes evitar el uso de las 1<sup>ª</sup> y 2<sup>ª</sup> Personas.

Una relectura del texto podría ayudarte a explicar mejor lo que quieres decir y crear un texto argumentativo a partir de los argumentos que manejas.

Tienes buenas ideas. Solo falta trabajar algo más el texto y quedaba muy bien.

19/0'

R. 12

1ºE

26/04/16

Este

EL TEATRO SOBRE ESCENARIO

-0

..

①E

②

③

④

⑤

⑥

El teatro sobre escenario es mucho mejor que el teatro en televisión (1)

Todos sabemos que ir a ver una representación teatral al teatro es entrar en un espacio totalmente apartado de la realidad cotidiana. Por ello, estamos mucho más metidos en la escena y por lo tanto sentimos todo de otra forma como más real. Además, el actor recibe la respuesta del público a la vez que realiza el acto y por ello sabe si lo está haciendo bien o mal, no como en la televisión. Así ellos, los actores, podrán improvisar si quieren o lo necesitan por cualquier motivo y esto dará mayor simbolismo a la obra. También tenemos que destacar que cada <sup>representación</sup> acto es único e irreplicable, puesto que ningún actor realiza dos veces la misma escena del mismo modo y siempre hay cosas (por pequeñas que sean) que harán gracia a la obra.

Por todo esto el teatro sobre escenario es mucho más bueno que en la televisión, ya que en la televisión lo vemos lo que el cámara quiere enseñarnos y le dan mayor importancia a la apariencia de la cara y no prestamos parte en el resto de cosas en las que se fija en el teatro.

Debes entrar la 2ª Persona y tratar de esconder tu propia opinión, aunque voyas a argumentar a favor de ella (1)

Tienes buena expresión escrita y buenas ideas. Construyes bien el hilo argumental. Además, haces uso del personal de modéstia

No hay sentimiento igual que ser un actor teatral y sentir esa satisfacción cuando acaba la obra y escuchar los vítores y aplausos del público. Es un sentimiento que te llena por dentro, al saber que has conseguido sonreír y el haber gustado con tu trabajo y con todo el equipo teatral.

Si que es verdad que el teatro es caro, y que hay que desplazarse pero merece la pena desde el punto de vista de un espectador, es gratificante ir y poder verlo en vivo y en directo, pudiendo ver todo con tu perspectiva, es decir, no hay ninguna cámara que diga a que personaje enfocar, pudiendo ser en directo las reacciones de los demás, saber que es una <sup>representación</sup> obra única que nunca se volverá a repetir exactamente igual es lo que sentir con ganas de ir al teatro más con más frecuencia, por no hablar de la sala teatral, donde si te quedas a esperar, puedes conocer en persona a los actores y desde el punto de vista como actor en obras teatrales, es muy bonito saber que has conseguido entretener a un público que más tarde de teatro.

En estas razones defendió el abrir obras teatrales antes que las televisadas, y estas representaciones deberían ser más frecuentes y no deberían pararse.

Deberías evitar la 2<sup>a</sup> y 1<sup>a</sup> Personas.

Una relectura podría ayudarte a eliminar las repeticiones y a terminar de pulir el texto.

Tienes buenas ideas y, además, el comentario del texto arraja mucha fuerza. Eso es muy positivo.

## ANEXO V: ENLACES DE MATERIALES WEB COMPLEMENTARIOS PARA LA FORMACIÓN<sup>61</sup>

### • WEBS

- <file:Educarchile%20-%20Elementos%20a%20considerar%20al%20momento%20de%20utilizar%20un%20video%20educativo.html>
- <file:Eduteka%20-%20Usos%20de%20v%C3%ADdeo%20digital%20en%20el%20aula.html>
- [file://El%20enfoque%20constructivista%20de%20los%20procesos%20de%20enseñanza%20y%20aprendizaje%20\(página%202\)%20-%20Monografias.com.html](file://El%20enfoque%20constructivista%20de%20los%20procesos%20de%20enseñanza%20y%20aprendizaje%20(página%202)%20-%20Monografias.com.html)
- <file://El%20v%C3%ADdeo%20como%20herramienta%20did%C3%A1ctica%20-%20Nuevas%20tecnolog%C3%ADas%20aplicadas%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20-%20Educa%20con%20TIC.html>
- <file:El%20v%C3%ADdeo%20recurso%20did%C3%A1ctico%20entre%20Iguales%20-%20Plataforma%20Proyecta.html>
- [file://Ferr%C3%A9s\\_95.html](file://Ferr%C3%A9s_95.html)
- <file://Im%C3%A1genes%20en%20acci%C3%B3n%20-%20Manuel%20Alonso%20Erasquin,%20Luis%20Matilla%20-%20Google%20Libros.html>
- <file://Integraci%C3%B3n%20de%20las%20nuevas%20tecnolog%C3%ADas%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20-%20sus%20ventajas%20y%20sus%20riesgos.html>
- <file://La%20Producci%C3%B3n%20de%20Video%20en%20el%20aula%20-%20Pedag%C3%B3gico%20-%20Did%C3%A1ctico.htm>
- <file://ORIENTACIONES%20SOBRE%20EL%20USO%20DID%C3%81C TIC%20DEL%20V%C3%8DDEO.html>
- <file://Uso%20de%20videos%20en%20el%20aula.html>
- <file://You%20tube%20y%20el%20v%C3%ADdeo%20como%20herramienta%20educativa.html>

### • LIBROS

- <file:/Antolog%C3%ADa%20de%20Competencias%20Digitales%20-%20Editorial%20Digital%20UNID,%20Acad%C3%A9mica%20TELMEX%20-%20Google%20Libros.html>
- <file:/Nuevas%20tecnologías%20para%20futuros%20docentes%20-%20Miguel%20Lacruz%20Alcocer%20-%20Google%>
- [file:/Did%C3%A1ctica%20y%20curr%C3%ADculo\\_%20un%20enfoque%20constructivista%20-%20Google%20Libros.html](file:/Did%C3%A1ctica%20y%20curr%C3%ADculo_%20un%20enfoque%20constructivista%20-%20Google%20Libros.html)
- [http://www.aulaplaneta.com/wp-content/uploads/2015/09/Dossier\\_Perspectivas\\_IV\\_2015\\_100dpi.pdf](http://www.aulaplaneta.com/wp-content/uploads/2015/09/Dossier_Perspectivas_IV_2015_100dpi.pdf)

---

<sup>61</sup> Otra bibliografía consultada. Se ha dejado al margen del cuerpo del trabajo para no apabullar al lector.

- **ARTÍCULOS**

- **Constructivismo**

[www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap\\_05](http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05)  
<http://mapas.eafit.edu.co/rid%3D1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%2520docentes%2520para-un-aprendizaje-significativo.pdf%20>.

- **Innovación educativa y el uso de las TIC**

[http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/136/004tic\\_salinas1.pdf?sequence=1](http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/136/004tic_salinas1.pdf?sequence=1).

<http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/monografico.pdf>.

<http://spdece07.ehu.es/actas/Porta.pdf>.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1448496.pdf>.

- **Medios de comunicación y educación**

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_07.pdf).

- **Alfabetización y comunicación audiovisual**

[http://www.edu.xunta.es/web/sites/web/files/a\\_area\\_multialfabetizacion\\_be.pdf](http://www.edu.xunta.es/web/sites/web/files/a_area_multialfabetizacion_be.pdf).

[https://www.cac.cat/pfw\\_files/cma/recerca/quaderns\\_cac/Q25camps\\_ES.pdf](https://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25camps_ES.pdf).

[https://www.cac.cat/pfw\\_files/cma/recerca/quaderns\\_cac/Q25ferres\\_ES.pdf](https://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres_ES.pdf).

- **Utilización didáctica del vídeo**

<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/121.pdf>.

<http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/70219/86708>.

[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6649/Video\\_en\\_el\\_aula.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6649/Video_en_el_aula.pdf?sequence=2)

[http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/medios\\_en\\_la\\_escuela/lasimagenes.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/medios_en_la_escuela/lasimagenes.pdf).

<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca9.pdf>.

[https://dspace.usc.es/bitstream/10347/582/1/pg\\_042-051\\_adaxe12.pdf](https://dspace.usc.es/bitstream/10347/582/1/pg_042-051_adaxe12.pdf).

<http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/QueEsVid.pdf>.

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo\\_id=9803](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=9803)

<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/cabero2002.pdf>.

- **Creación de vídeos didácticos**

<http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/Multimedia/EdicionVideo/504f525f5155c3895f454c5f56c38d44454f.doc>.