

Imago Mundi

Cine y literatura para el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística en Educación Secundaria

1.  El giro metodológico de *Imago Mundi*

5.  Dreaming of the Muses


Ver contenido multimedia

2.  El vuelo vivo de los libros

6.  Akunamatata. Canta y sé feliz


Ver contenido multimedia

3.  Navegando en un dragón alado

7.  In the Garlic


Ver contenido multimedia

4.  Buceando en la isla del tesoro



Presentación



Créditos



Libro completo



Salir

Imago Mundi

Cine y literatura para el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística en Educación Secundaria



Región de Murcia
Consejería de Educación, Cultura y Universidades
Secretaría General

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



Promueve y edita:

- © Universidad de Murcia
Centro de Formación y Desarrollo Profesional
- © Región de Murcia
Consejería de Educación, Cultura y Universidades
Secretaría General. Servicio de Publicaciones

www.educarm.es/publicaciones

Autores:

María Teresa Caro Valverde (Coordinadora)
María González García
María Rosa Martínez Graciá
Caridad Miralles Alcobas
Pedro José García Montalbán
Fernando Gea Martínez
Ana Rosa Sánchez Mateos.
Fotografías: María Teresa Valverde González

I.S.B.N.: 978-84-697-0556-8

D.L. MU 654-2014

Impreso en España - Printed in Spain

Diseño y maquetación: www.mansinimaquetadorgrafico.com

Imprime: Objetivo Centro Gráfico, S.L.



Presentación



Créditos



Volver al Menú

Imago Mundi

Cine y literatura para el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística en Educación Secundaria

El lector tiene en sus manos un trabajo de investigación e innovación educativa dedicado al cultivo de la competencia en comunicación lingüística en el aula con la interacción de dos artes imaginativas por excelencia: el cine y la literatura. En su madeja, culturas y arquetipos que dan rostro al ser humano juegan en danza iluminada que se cuele por las ventanas de nuestros ojos, revuelve los muebles de nuestras ideas y llega al fuego íntimo del idioma para insuflarle el deseo de crear.

Imago Mundi no es otra cosa que el título singular de esta experiencia significativa y polifacética de los lenguajes. Su interior da acceso a la materia y el proceso que, con la didáctica, trajo concordia y función a la escucha, el habla, la lectura y la escritura de los jóvenes que, forjando obras propias y ligadas a su mundo, han aprendido con autenticidad el valor indispensable de la lengua en la educación para la vida, no solo la utilitaria sino también la inventada para cambiar los espectros del futuro.

Agradezco sinceramente la promoción de nuestro proyecto en el marco del Programa suscrito al Convenio de cooperación entre la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia para que el profesorado que ejerce funciones en niveles previos en la universidad pueda investigar en el aula metodologías innovadoras de calidad educativa. En este sentido, por nuestra parte ofrecemos aquí un modelo pionero de coordinación metodológica entre las áreas de conocimiento de Lengua castellana y Literatura y de Inglés en Educación Secundaria donde dicha competencia se desarrolla en conjunción con el resto de competencias básicas a través de tareas diseñadas y aplicadas con garantías científicas y curriculares que son consecuentes con las disposiciones ministeriales y las expectativas de socialización internacional del horizonte 2020.

A los alumnos de los institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia que han participado en este proyecto les debo todo lo hermoso que hay en este libro: los usos artísticos de las lenguas seducidos por el encanto emocional y estético del diálogo entre cine y la literatura. Y al equipo de profesores que los ha encaminado con ilusión paciente les dedico, en complicidad, esta frase de Javier Marías que sugiere por qué el cine se hace más grande en los libros: “El que piensa acerca de lo que ha contemplado lo recuerda, a menudo tan nítidamente que lo ve de nuevo, y no solo una vez más, sino de otra manera”.

María Teresa Caro Valverde
Universidad de Murcia



Presentación



Créditos



Volver al Menú

Dreaming of the Muses



Anexo 1. Grabaciones audiovisuales

Good King Wenceslas, de John Mason Neale

Greensleeves, de Enrique VIII

Prospero's Speech (The Tempest), de William Shakespeare

Snow, de Archibald Lampman

The Dark Night of the soul

The Lady of Shalott, de Lord Alfred Tennyson



Anexo 3. Grabación sonora

Grabación sonora



Anexo 4. PowerPoint

PowerPoint



Anexo 5. PowerPoint

PowerPoint



Anexo 6. PowerPoint

PowerPoint grupo 1

Powerpoint grupo 2

PowerPoint grupo 3



Volver al Menú

Akunamatata. Canta y sé feliz



Anexo I. Grabaciones audiovisuales

Alice's decision

Candy Shop

Elizabeth, the housewife



Volver al Menú

In the Garlic



Anexo 1. Grabaciones audiovisuales

El botellón

Guiris

Oposiciones

Presentación de Alejandra Sánchez

The chulaps



Anexo 2. PowerPoint

In the Garlic



[Volver al Menú](#)



NOVUS PLANIGLOBI TERRESTRIS PER UTRUMQUE
POLUM CONSPECTUS

IMAGO MUNDI

***Cine y literatura para el desarrollo y logro
de la competencia en comunicación
lingüística en Educación Secundaria***

María Teresa Caro Valverde (Coord.)





Región de Murcia
Consejería de Educación, Cultura y Universidades
Secretaría General

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



Promueve y edita:

© Universidad de Murcia
Centro de Formación y Desarrollo Profesional

© Región de Murcia
Consejería de Educación, Cultura y Universidades
Secretaría General. Servicio de Publicaciones

www.educarm.es/publicaciones

Autores: María Teresa Caro Valverde (Coordinadora); María González García; María Rosa Martínez Graciá; Caridad Miralles Alcobas; Pedro José García Montalbán; Fernando Gea Martínez; Ana Rosa Sánchez Mateos.

Fotografías: María Teresa Valverde González

I.S.B.N.: 978-84-697-0556-8

D.L. MU 654-2014

Impreso en España - Printed in Spain

Diseño y maquetación: www.mansinimaquetadorgrafico.com

Imprime: Objetivo Centro Gráfico, S.L.

ÍNDICE

EL GIRO METODOLÓGICO DE *IMAGO MUNDI*

Por María Teresa Caro Valverde	5
Presentación del proyecto.....	7
El modelo metodológico <i>Imago Mundi</i>	10
Bibliografía.....	21

EL VUELO VIVO DE LOS LIBROS

Por María González García	23
Objetivos de la tarea.....	25
Contextualización y participantes.....	25
Descripción de la tarea.....	26
Incidencia de las competencias básicas en la tarea.....	27
Incidencia de la competencia en comunicación lingüística en la tarea.....	29
Instrumentos didácticos.....	29
Proceso de enseñanza / aprendizaje.....	31
Análisis interpretativo de los resultados en desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística.....	37
Conclusiones.....	44
Bibliografía.....	47
Anexos.....	47

NAVEGANDO EN UN DRAGÓN ALADO. VIAJA A NARNIA CON SIMBAD

Por María Rosa Martínez Graciá	73
Objetivos de la tarea.....	75
Contextualización y participantes.....	75
Descripción de la tarea.....	76
Incidencia de las competencias básicas en la tarea.....	77
Incidencia de la competencia en comunicación lingüística en la tarea.....	78
Instrumentos didácticos.....	79
Proceso de enseñanza / aprendizaje.....	80
Análisis interpretativo de los resultados en desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística.....	83
Conclusiones.....	86
Bibliografía.....	87
Anexos.....	88

BUCEANDO EN LA ISLA DEL TESORO

Por Caridad Miralles Alcobas	121
Objetivos de la tarea.....	123
Contextualización y participantes.....	123
Descripción de la tarea.....	123
Incidencia de las competencias básicas en la tarea.....	124
Incidencia de la competencia en comunicación lingüística en la tarea.....	127
Instrumentos didácticos.....	129
Proceso de enseñanza / aprendizaje.....	130

Análisis interpretativo de los resultados en desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística.....	136
Conclusiones	140
Bibliografía.....	141
Anexos	141

DREAMING OF THE MUSES

Por Pedro José García Montalbán	187
Objetivos de la tarea	189
Contextualización y participantes	189
Descripción de la tarea	190
Incidencia de las competencias básicas en la tarea.....	192
Incidencia de la competencia en comunicación lingüística en la tarea	194
Instrumentos didácticos.....	195
Proceso de enseñanza / aprendizaje	197
Análisis interpretativo de los resultados en desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística.....	201
Conclusiones	207
Bibliografía.....	208
Anexos	209

AKUNAMATATA, CANTA Y SÉ FELIZ

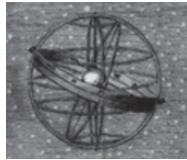
Por Fernando Gea Martínez	225
Objetivos de la tarea	227
Contextualización y participantes	227
Descripción de la tarea	228
Incidencia de las competencias básicas en la tarea.....	228
Incidencia de la competencia en comunicación lingüística en la tarea	231
Instrumentos didácticos.....	231
Proceso de enseñanza / aprendizaje	232
Análisis interpretativo de los resultados en desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística.....	235
Conclusiones	237
Bibliografía.....	238
Anexos	239

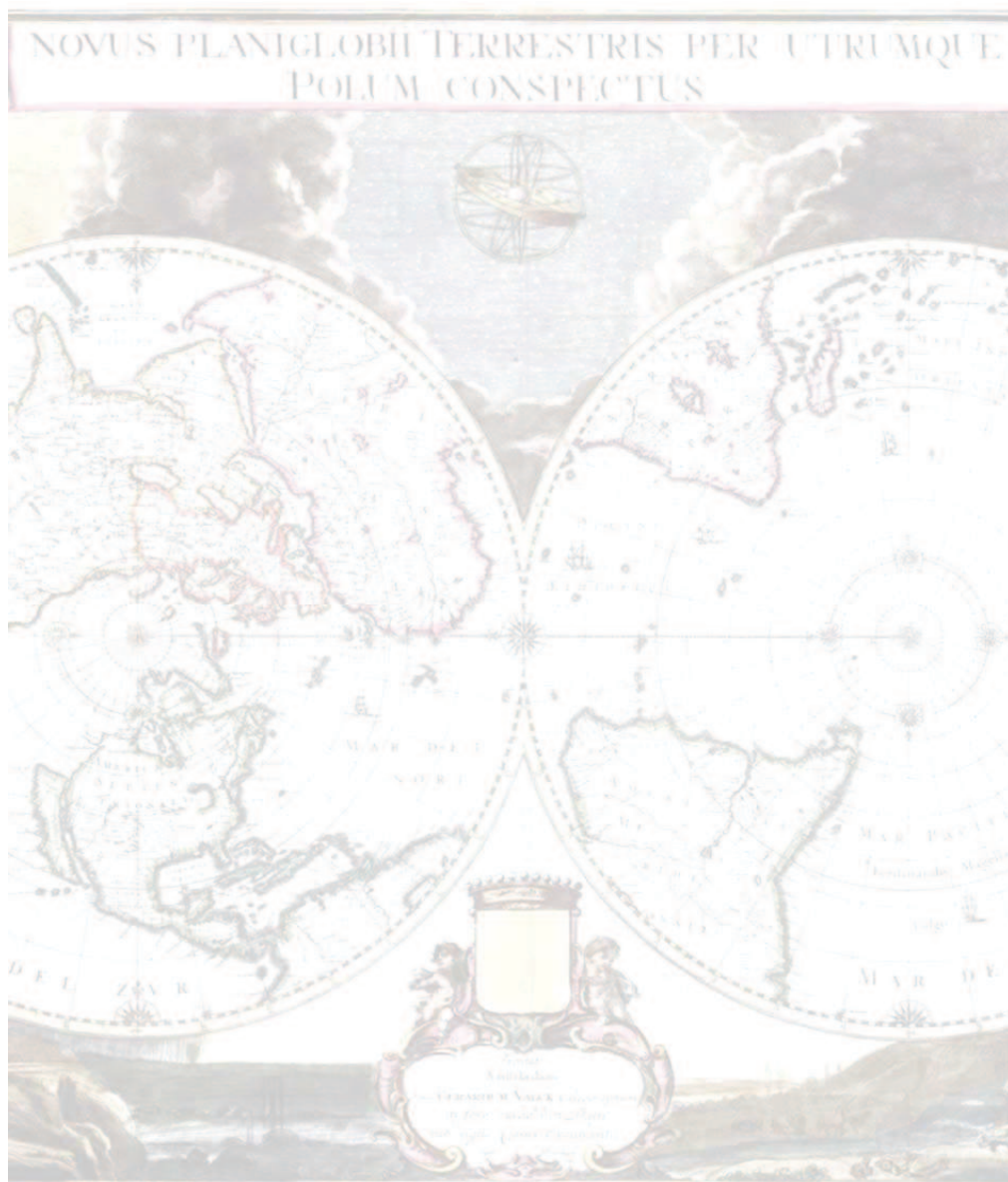
IN THE GARLIC

Por Ana Rosa Sánchez Mateos	259
Objetivos de la tarea	261
Contextualización y participantes	261
Descripción de la tarea	262
Incidencia de las competencias básicas en la tarea.....	263
Incidencia de la competencia en comunicación lingüística en la tarea	266
Instrumentos didácticos.....	266
Proceso de enseñanza / aprendizaje	268
Análisis interpretativo de los resultados en desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística.....	270
Conclusiones	275
Bibliografía.....	276
Anexos	276

“El giro metodológico de *Imago Mundi*”

María Teresa Caro Valverde





1672 95 Novus terrestris Planiglobii por Conspectus polum utrumque.
Mapa del mundo desde los hemisferios norte y sur creado por Gerard Valck en 1672.
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:1672_95_Novus_Planiglobii_Valck%27.jpg

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

Imago Mundi: cine y literatura para el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística en Educación Secundaria es un proyecto conjunto de investigación e innovación educativa desarrollado entre profesores universitarios y de educación no universitaria en el marco del Programa III del Convenio de cooperación entre la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia en materia de formación inicial y permanente del profesorado que ejerce en los niveles previos a la universidad (R-28/2013; R-484/2013).

Este es un proyecto tan necesario como innovador, pues atiende a la relevancia legal que, a escala internacional, detentan las competencias básicas como requisito para obtener título de Graduado en Educación Secundaria y, de modo destacado, se centra en la competencia en comunicación lingüística, la cual no en vano ocupa el primer lugar entre ellas por estar presente en todas las áreas de conocimiento como un instrumento indispensable, dado que, en conformidad con lo contemplado en el Real Decreto 1631/2006 de Enseñanzas Mínimas de Educación Secundaria Obligatoria, “se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta” (p. 686). Igualmente consta la constitución que le corresponde para su desarrollo en estos términos: “comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera” (p. 686).

En efecto, a diferencia de las competencias clave, donde lengua materna y lengua extranjera son competencias distintas (Comisión Europea, 2004), sucede en el marco de las competencias básicas que el aprendizaje de tales lenguas aparece ligado en una misma y prioritaria competencia. Abordar esta nueva situación curricular implica un salto cualitativo por encima de aquellas coordinaciones entre asignaturas en cuanto a la impartición docente de contenidos o la cooperación en actividades con centro de interés común, ya que atañe a una renovación de mayor envergadura en el entendimiento de las metodologías empleadas para la enseñanza y el aprendizaje de ambas lenguas, donde el estilo docente de la lengua materna debe aprender a ser menos “academicista” y el de la lengua extranjera menos “conductista”, puesto lo que importa desde un enfoque basado en competencias es que las lenguas entren al servicio de la comunicación en contextos auténticos e imprevisibles.

Es en este vértice de innovación donde estimo que el proyecto *Imago Mundi* ha realizado una labor pionera en el ámbito educativo español, pues hasta la fecha las exhaustivas bases de datos de REDINET no ofrecen referencia de experiencias didácticas donde el centro de cooperación entre las asignaturas de Lengua castellana y Literatura y de Inglés haya sido una coordinación metodológica de estrategias y terminologías comunes reunidas en un modelo coherente con las disposiciones ministeriales sobre la educación en la competencia en comunicación lingüística.

No olvidamos que la razón de ser de las disposiciones legales vigentes y de la iniciativa metodológica de este proyecto es ajustarse a las expectativas del Consejo de Europa

sobre la nueva Estrategia de Educación y Formación 2020, que prioriza un saber hacer accesible a todos y provechoso para las diversas materias y contextos de uso escolar, social y personal-familiar. Este horizonte atiende a la importancia del cultivo competente de la comunicación plurilingüe, pues, como queda subrayado en el “Diario Oficial de la Unión Europea” (20/12/2011), la formación competente en lengua extranjera es motor de movilidad de los ciudadanos europeos por los países miembros para aprovechar oportunidades socioculturales y económicas. Así que mejorar la coordinación metodológica entre las áreas de lengua materna y lengua extranjera favorece no solo las bases de calidad educativa para las venideras evaluaciones de diagnóstico en competencias básicas, sino también para el futuro vital de los estudiantes. El modelo didáctico probado en las aulas de Lengua castellana y Literatura y de Inglés que aquí se ofrece supone una contribución decidida a tal propósito.

El grupo *Imago Mundi* hemos trabajado la interacción semiótica y educativa del cine y la literatura en la elaboración de una serie de materiales didácticos útiles y motivadores a los que damos acceso público a través del presente libro. Estos son coherentes con el título de dicho proyecto, pues ciertamente, tal y como ha demostrado su validez pragmática en las aulas, el diseño y uso de los mismos ha permitido desarrollar satisfactoriamente la competencia en comunicación lingüística en la etapa de Educación Secundaria. El grupo de trabajo está compuesto por seis profesores de Educación Secundaria de la Región de Murcia, repartidos equitativamente entre las especialidades de Lengua castellana y Literatura (María González García, Caridad Miralles Alcobas y María Rosa Martínez Graciá) y de Inglés (Pedro José García Montalbán, Fernando Gea Martínez y Ana Rosa Sánchez Mateos), que son los responsables de las investigaciones educativas recogidas en esta publicación tras este capítulo introductorio; y desde el ámbito universitario he coordinado el proyecto con el asesoramiento oportuno de los profesores de la Facultad de Educación Pedro Guerrero Ruiz y Ginés Lozano Jaén.

No es el primer proyecto que coordino sobre esta temática bajo los auspicios del Programa III: también investigamos el aprovechamiento del manual de competencias comunicativas *Quijote Mundo* para el tratamiento de las competencias básicas, fruto de lo cual fue publicado *El uso didáctico de Quijote Mundo* bajo el sello de la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación de la Región de Murcia y difundido en todos los IES de la Región de Murcia (Caro y González, 2012a). Otro antecedente ligado a nuestro propósito ha sido la reciente tesis doctoral que, bajo mi dirección, ha realizado la profesora María González García con el título *El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria* (<http://www.tesisenred.net/handle/10803/128570>), la cual ha sido motivo de consulta recurrente a lo largo de nuestro trabajo en *Imago Mundi*.

Así pues, el profesorado de las áreas de Lengua castellana y Literatura y de Inglés encontrará en estas páginas un modelo de trabajo verificado en la acción educativa para abordar la competencia en comunicación lingüística tanto de modo específico como de modo correlativo respecto del cultivo del resto de las competencias básicas. Dicho modelo atañe a un planteamiento metodológico basado en tareas que es conforme con las actuales directrices internacionales sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en primeras y segundas lenguas (Consejo de Europa, 2002). Por tanto, dinamiza un planteamiento procesual de enseñanza-aprendizaje sustentado en una evaluación continua de las capacidades discentes que procuran saber hacer obras propias resolviendo problemas con los conocimientos asimilados, ya que de este modo el saber escolar puede relacionarse con el saber para la vida que necesitan transferir a su

contexto cotidiano y, en consecuencia, el desarrollo de las competencias básicas cobra el sentido que le corresponde: funcionar como un saber desenvolverse social auténtico y personal.

Cine y literatura comparten la facultad de ser *Imago Mundi*, es decir, lenguaje imaginativo y artístico de mundos de ficción. Es por esta virtud común que hemos decidido diseñar un modelo didáctico donde cultivar su relación intertextual (Romea, 2003; Caro y Valverde, 2012b). A este criterio se ha sumado nuestra conciencia profesional previa de que el cine es un potente catalizador del interés de los alumnos por la literatura y, a través de esta, por los usos artísticos de la lengua.

Dado el contexto tecnológico actual y la vertiginosa generación de hábitos comunicativos ligados a formatos audiovisuales en la sociedad del conocimiento, es un hecho incuestionable que en las últimas generaciones de jóvenes existe una intensificación progresiva de las destrezas del *homo videns* en detrimento de las del *homo loquens*. Cada día están más acostumbrados a ver películas en el cañón de vídeo o en pantallas LCD, a emplear la cámara de su móvil para capturar secuencias audiovisuales y el ordenador para editarlas y subirlas a canales de Internet como YouTube y, por contraprestación, están menos interesados en extraer placer imaginativo de los textos literarios y en dedicarles atención y concentración superiores a las que hoy suelen marcar los tiempos fragmentarios de la lectura multimedia, cuyo hilo se enmaraña solo con pulsar “intro” o con clicar un enlace.

Ante este panorama dispar y por los criterios mencionados, el grupo *Imago Mundi* ha ideado y llevado a cabo tareas educativas donde ha funcionado la intertextualidad entre cine y literatura a fin de que las competencias discentes fueran suscitadas con experiencias formativas de carácter significativo (de proyección vital), heurístico (de aprendizaje por descubrimiento) y holístico (de interacción orgánica), ya que son las idóneas para que los alumnos puedan usar los medios con voluntad creativa y no sean usados por ellos de modo acrítico o alienante.

Sirva como síntesis y suma de estas reflexiones introductorias la relación de los objetivos desarrollados en el proyecto *Imago Mundi*:

1. Desarrollar y afianzar el logro de la competencia en comunicación lingüística a través de una metodología de investigación-acción atenta a la conexión intertextual entre cine y literatura como artes imaginativas de proyección social e intercultural y de vínculos arquetípicos.
2. Plantear un proceso combinado de investigación e innovación de forma coordinada, colegiada y bajo el amparo cooperativo de la Consejería de Educación y la Universidad de Murcia para abordar con garantías científicas y curriculares las demandas del enfoque metodológico de competencias básicas que requiere este proyecto.
3. Establecer una coordinación metodológica entre las áreas de conocimiento de Lengua castellana y Literatura y de Inglés correspondientes a Educación Secundaria tanto en la estipulación de tareas complejas basadas en la conexión cine-literatura que fomenten el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística según lo estipulado en el Real Decreto 1631/2006, como en su aplicación áulica en dicha etapa.
4. Componer y difundir un libro que reúna los materiales didácticos de Lengua castellana y Literatura y de Inglés elaborados y aplicados en el proyecto para el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística en Educación Secundaria a partir de la relación intertextual entre cine y literatura.

EL MODELO METODOLÓGICO *IMAGO MUNDI*

Imago Mundi ha sido un proyecto de realización anual que ha seguido las fases prototípicas de la metodología de investigación-acción en el aula (Kemmis, 1989; Latorre, 2003):

- En la primera fase todos los miembros del grupo nos centramos en la aproximación al tema del proyecto (plan de investigación y recogida de información) y preparación de materiales para la docencia.
- En la segunda fase los seis profesores de Educación Secundaria aplicaron en el aula los materiales didácticos en un proceso que comenzaba por aproximar los intertextos filmico-literarios a la cognición de los aprendices desde el enfoque de las competencias básicas; seguía por dinamizar las tareas sobre competencia en comunicación lingüística de acuerdo con los objetivos de cada investigación pertinente, incluida la valoración discente de la experiencia didáctica; avanzaba con la recogida, reducción y disposición del tratamiento de la información educativa lograda y el análisis interpretativo sobre los resultados de tales datos en relación con los objetivos de la investigación, así como la revisión del plan inicial para subsanar estratégicamente posibles deficiencias formativas detectadas en su aplicación; y maduraba con la composición grupal del libro digital *Imago Mundi. Cine y literatura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (Lengua castellana y Literatura e Inglés)*.
- Finalmente, tras un concierto de conclusiones evaluadoras sobre la investigación efectuada, en funciones de coordinación ha quedado la elaboración del informe correspondiente así como el cuidado de la edición e impresión digital de dicha publicación y de su prospectiva en futuras investigaciones y estadios de comunicación científica que exceden los márgenes del año de duración del proyecto.

Con vistas a optimizar la cooperación interdisciplinar entre profesorado de Lengua castellana y Literatura y de Inglés -ambas asignaturas obligatorias en toda la etapa de Educación Secundaria-, en *Imago Mundi* se ha dispuesto un modelo metodológico acorde con las disposiciones colegiadas sobre el enfoque educativo de la competencia en comunicación lingüística, donde han sido habilitadas una serie de acciones que precisaban del profesor como mediador y del estudiante como investigador.

Durante la fase de intervención didáctica, dado que la competencia en comunicación lingüística debía dinamizar en el aprendiz todas las habilidades que le son propias (escuchar, hablar, leer, escribir, conversar) a través de contextos reales de uso creativo y social, el plan de trabajo procesual en el aula ha seguido la metodología de aprendizaje basado en tareas, observando los principios de acción, cooperación y autenticidad para concretar la organización de grupos, de tiempo y de escenario, así como de los recursos materiales y personales, las tareas finales e intermedias, y los criterios y procedimientos evaluadores.

Adviértase, además, que se ha trabajado el desarrollo y el logro de tal competencia, pues no solo ha sido aplicada a los dos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria sino

también al alumnado de segundo curso de Bachillerato, donde tales habilidades estaban en un nivel superior de consecución.

De acuerdo con las disposiciones legales y las recomendaciones de expertos sobre el tema (Pérez y Zayas, 2007; De Ketele, 2008; Escamilla, 2008; Bolívar, 2010; Moya y Luengo, 2011; Casanova, 2012), se ha empleado el cuerpo curricular de contenidos, objetivos y criterios de evaluación como herramientas útiles de indagación, de modalización flexible del aprendizaje y de comprobación del proceso de adquisición de tales competencias. También se ha contado con la tabla de niveles cognitivos que ha diseñado el *Marco General de Diagnóstico* publicado por el MEC en 2009 para dicha competencia a la hora de diseñar las tareas en coherencia con su evaluación óptima. Consecuentemente, entre dichas tareas han figurado foros literarios y cinematográficos, lecturas comprensivas e intertextuales y talleres de textualización literaria y audiovisual especialmente atentos a la maduración de la coherencia, la cohesión y la adecuación discursivas de los aprendices.

La interacción imaginativa de cine y literatura ha favorecido los principios pedagógicos que dotan de calidad a este planteamiento metodológico al posibilitar tareas reales con tres propiedades:

- 1^a) Se han incardinado a contextos atractivos para los alumnos donde han transferido sus aprendizajes a la vida cotidiana y han podido trabajar con distintos lenguajes.
- 2^a) Han promovido aprendizajes significativos contando con el “intertexto lector” (Mendoza, 2001) y con la invención ekfrástica (Guerrero Ruiz, 2008) de los alumnos para ir de la vivencia a la interpretación y representación, del reconocimiento a la reflexión y creación por vía de la conectividad entre lo ajeno y lo propio, entre palabra e imagen.
- 3^a) Han desplegado prácticas autónomas, cooperativas y flexibles para distintos niveles y disciplinas diversas con retos de aprendizaje que precisan de la combinación de trabajos diversos (multitareas) para resolver problemas con todas las competencias básicas, así como con evidencias que confirman la autenticidad de la tarea y la calidad de su evaluación procesual.

Por mi parte, procuré a los miembros del grupo *Imago Mundi* un modelo cuya estructura y explicación sirvieron de guía a la redacción de los capítulos que siguen a este, a fin de que las diversas tareas de investigación-acción en el aula fueran coordinadas con la misma metodología y guardasen cohesión y adecuación terminológica en su publicación final para facilitar su utilización por el profesorado que deseara mejorar las competencias funcionales de Lengua castellana y Literatura y de Inglés y avanzar así hacia la incorporación curricular de las competencias básicas en las aulas murcianas.

En un seminario previo a la intervención didáctica, conciencí al grupo acerca de las implicaciones educativas ligadas a la dimensión epistemológica de las competencias básicas. Comencé por sistematizar una delimitación de las capacidades ligadas al ser competente, a saber: tener valores educativos para la vida personal; tender vínculos de conocimiento entre disciplinas; aprender de modo estratégico, contextualizado e integrado; usar los conocimientos efectivamente cuando sean necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y evaluar de modo globalizado. Seguí por la advertencia sobre las ventajas y peligros que entrañan (Escamilla, 2008, pp. 38-40): ventaja es la riqueza e integración de contenidos contextualizados que reporta gracias a la promoción de la metacognición y del trabajo en equipo; peligro es su reducción del currículo a trabajos prácticos.

Ventajosa es la consideración metodológica del trabajo procesual y la evaluación reflexiva; pernicioso es la recalificación de tales capacidades en meros patrones conductivistas.

Sobre la metodología de aprendizaje basado en tareas, les recordé seis factores importantes para confeccionar bien su cometido, a saber:

- Cada profesor, en función de su estilo profesional, diseñaría su tarea factible para su asignatura en un curso de ESO.
- La tarea diseñada desarrollaría la competencia en comunicación lingüística de los estudiantes interactuando entre cine y literatura.
- Dicha tarea planteada habría de ser motivadora para los aprendices y valiosa para su vida.
- Todas las tareas diseñadas habrían de ser completas (finalizadas en sus propósitos), diversas (con procesos cognitivos y contenidos variados) e inclusivas (con participantes de distintas necesidades educativas).
- La evaluación de las competencias básicas en relación con las tareas desde criterios e instrumentos ligados a los objetivos.
- Combinación del currículo formal (el del centro escolar) con el no formal e informal (el de la vida cotidiana).

Brindo a continuación el modelo metodológico *Imago Mundi* para todos aquellos que decidan seguir los pasos de nuestra iniciativa educativa. He aquí sus epígrafes y justificación:

1. TÍTULO DE LA TAREA Y AUTOR

Precisión del título de la tarea y de su autor.

2. OBJETIVOS DE LA TAREA

Su formulación es libre y acorde con los objetivos generales del proyecto.

3. CONTEXTUALIZACIÓN Y PARTICIPANTES

Breve presentación del IES donde se realiza la intervención didáctica.

Breve presentación de las características socioculturales y académicas del grupo de alumnos participante.

3. DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

Se indica que es una tarea compleja que está integrada por varias tareas sucesivas.

Se enumeran las tareas integradas y se añade una breve descripción de cada una.

4. INCIDENCIA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA TAREA

Las tareas complejas donde interactúan cine y literatura suelen aportar gran riqueza de conocimiento variado, por lo que suelen incidir en todas las competencias básicas.

Antes de analizar la incidencia de la competencia en comunicación lingüística en la tarea en el apartado siguiente, conviene plantear su incidencia en el conjunto de las competencias básicas. Para buscar exactitud en todos los capítulos, se dispone aquí un modelo de diagrama donde aparecen en el eje vertical las 8 competencias básicas y en el eje horizontal el número de tareas integradas. A la hora de rellenarlo con los datos exactos de cada tarea compleja, además de indicar las tareas integradas en ella, hay que seguir el mismo patrón: además de indicar la marca X como incidencia, se expresa su nivel de intensidad: mucho (color rojo), suficiente (color naranja), poco (color amarillo). He aquí dos modalidades de dicho cuadrante (relleno y vacío).

Competencias básicas	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	Tarea 6	Tarea 7
Competencia en comunicación lingüística	X	X	X	X	X	X	X
Competencia matemática	X	X	X	X	X	X	X
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	X	X	X	X	X	X	X
Tratamiento de la información y competencia digital	X	X	X	X	X	X	X
Competencia social y ciudadana	X	X	X	X	X	X	X
Competencia cultural y artística	X	X	X	X	X	X	X
Competencia para aprender a aprender	X	X	X	X	X	X	X
Autonomía e iniciativa personal	X	X	X	X	X	X	X

Competencias básicas	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	Tarea 6	Tarea 7
Competencia en comunicación lingüística							
Competencia matemática							
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico							
Tratamiento de la información y competencia digital							
Competencia social y ciudadana							
Competencia cultural y artística							

Competencia para aprender a aprender							
Autonomía e iniciativa personal							

Al pie de tal cuadrante se razonarán los motivos que justifican las incidencias de las competencias básicas en las tareas integradas en la tarea global. La forma más ordenada de redactarlo es confiriendo un párrafo a cada competencia básica.

5. INCIDENCIA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA TAREA

Se analizan aquí las facetas de la competencia en comunicación lingüística desarrolladas en las tareas de acuerdo con la tabla de evaluación en habilidades y procesos cognitivos implicados en dicha competencia básica (MEC, 2009, p. 76). Dicha tabla se convierte en un cuadrante sistemático donde los números que aparecen en los casilleros se refieren a las tareas integradas, las X marcan su incidencia en la faceta específica de la competencia, y las letras O/E indican si la incidencia es Oral o Escrita. He aquí dos modalidades de dicho cuadrante (relleno y vacío).

COMPETENCIA COMUNICATIVA									
Comprensión					Expresión				
Aproximación e identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión y valoración	Transferencia y aplicación	Planificación	Textualización			Revisión y presentación
						Coherencia	Cohesión	Adecuación	
1XO	1XO	1XO	1XO	1	1	1	1	1	1
2XOE	2XOE	2XOE	2XOE	2	2	2	2	2	2
3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3
4	4	4	4	4	4XE	4XE	4XE	4XE	4XE
5	5	5	5	5	5XE	5XE	5XE	5XE	5XE
6XOE	6XOE	6XOE	6XOE	6XOE	6	6	6	6	6

COMPETENCIA COMUNICATIVA	
Comprensión	Expresión

Aproximación e identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión y valoración	Transferencia y aplicación	Planificación	Textualización			Revisión y presentación
						Coherencia	Cohesión	Adecuación	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

6. INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS

Aquí se reseñan los diversos materiales empleados en la didáctica de la tarea y se hace al pie del mismo un breve comentario sobre su utilidad.

En el caso de que exista anexo para algún instrumento específico, se indica entre paréntesis.

7. PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

Aquí se relatan los procedimientos de intervención efectuados en el aula y se añade la temporalización de su proceso.

Conviene hacer un relato ordenado (tarea por párrafo). Se conviene especificarlo en cuadro de texto. Por ejemplo:

Tarea 1

--

8. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS EN DESARROLLO Y LOGRO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Se ofrece un modelo de análisis con una serie de cuadros correspondientes a las habilidades y procesos cognitivos implicados que el procedimiento de evaluación de diagnóstico del MEC ha convertido en instrumentos dotados de indicadores pertinentes (MEC, 2010, p. 23; p. 55-56). Estos servirán como guía de interpretación de los resultados del grado de consecución de la tarea compleja. Se añaden consejos oportunos para esclarecer el manejo analítico de tales indicadores.

Análisis interpretativo de resultados de la comprensión:

1. Aproximación e identificación

Información MEC, 2010 (p. 56)

Capacidad para buscar, localizar, seleccionar y extraer una información de un texto, más concretamente de fragmentos aislados de información relevante. Para encontrar el fragmento de información necesario es posible que el lector tenga que procesar más de un fragmento de información.

Para localizar la información el alumnado debe cotejar lo que se pregunta con la información literal o equivalente del texto. La localización de información se basa en el propio texto y en la información explícita contenida en él.

Las tareas de localización también implican un cierto nivel de ambigüedad y de complejidad como encontrar información equivalente que puede implicar una clasificación o discriminar entre información parecida.

De modo general, cabe comentar las tendencias de logros y dificultades sobre esta acción cognitiva (detección de información literal del texto), y, si los hubiera, los asuntos que han demandado asistencia a los alumnos.

2. Organización

Información MEC, 2010 (p. 56)

Capacidad para identificar la idea general de un texto a partir de las partes específicas e independientes del mismo.

Una lectura general permite tener una idea global del texto y decidir si este responde al objetivo de la lectura. Por tanto, el lector tiene ciertas hipótesis previas o ideas formadas sobre el texto a partir de una primera impresión y de sus reflexiones. La capacidad para identificar el tema o mensaje principal y la intención general del texto implica el establecimiento de una jerarquía entre ideas y la elección de las más generales, o lo que es lo mismo, distinguir entre ideas principales y las secundarias. También supone la capacidad de seleccionar o elaborar un título o una reflexión escrita sobre el texto, explicar el orden de instrucciones simples, la identificación de las partes principales, la descripción del personaje principal, el escenario o el ambiente de una historia, la identificación del tema o mensaje del texto.

De modo general, cabe comentar las tendencias de logros y dificultades sobre esta acción cognitiva (detección de tema e intención, estructura, descripción de personas y cosas), así como los asuntos que constituyen avance progresivo o que han demandado asistencia a los alumnos.

3. Reflexión y valoración

Información MEC, 2010 (p. 56)

Capacidad para relacionar bien el contenido de un texto con el conocimiento y las

ideas previas, bien la forma con su utilidad y con la actitud e intención del autor.

Para reflexionar sobre el contenido se deben evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con la información previa o con la que se encuentra en otros textos.

Para ello es preciso aportar pruebas o argumentos externos al texto, evaluar la importancia de fragmentos de información o pruebas concretas, establecer comparaciones con normas morales o estéticas, fragmentos alternativos de información que sirvan para reforzar la postura de un autor o que evalúe la validez de las pruebas o de la información que aporta el texto.

Reflexionar sobre la forma requiere un distanciamiento del texto, una consideración objetiva de este y una evaluación de su calidad y conveniencia, lo que supone una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor y la lógica para lo que el conocimiento de elementos como la estructura del texto, el estilo y el registro desempeñan un papel importante.

De modo general, cabe comentar las tendencias de logros y dificultades sobre esta acción cognitiva (ideas previas del lector con las que relacionan los contenidos de los textos; reflexión sobre la relación entre la forma y la función del texto; captación de dobles sentidos; posición crítica ante la actitud del autor), así como los asuntos que constituyen avance progresivo o que han demandado asistencia a los alumnos.

4. Integración y síntesis

Información MEC, 2010 (p. 56)

Capacidad para relacionar las distintas partes de un texto para lo que se precisa comprender la interacción entre la cohesión local y global del texto y esto requiere procesar desde una secuencia compuesta de tan solo dos oraciones recurriendo a la cohesión con marcadores de cohesión («en primer lugar» y «en segundo lugar»), hasta establecer relaciones de causa/efecto sin marcadores explícitos.

Realizar deducciones (que dependen, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo por parte del lector) sobre la intención del autor, el significado por el contexto, etc.; comparar y contrastar información integrando dos o más fragmentos de información del texto; identificar el motivo o la intención de un personaje concreto, la causa y su efecto... son otros aspectos de esta dimensión.

De modo general, cabe comentar las tendencias de logros y dificultades sobre esta acción cognitiva (ver la funcionalidad y cohesión de las partes hacia su sentido global permite establecer causas, deducciones y comparaciones), así como los asuntos que constituyen avance progresivo o que han demandado asistencia a los alumnos.

5. Transferencia y aplicación

Información MEC, 2010 (p. 56)

Capacidad para adaptar, aplicar, diseñar, inventar, recrear o relacionar la información de modo diferente para generar nuevos patrones, proponer soluciones alternativas o avanzar incrementando cualitativamente la información que proporciona el texto.

Realizar deducciones (que dependen, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo por parte del lector) sobre la intención del autor, el significado por el contexto, etc.; comparar y contrastar información integrando dos o más fragmentos de información del texto; identificar el motivo o la intención de un personaje concreto, la causa y su efecto... son otros aspectos de esta dimensión.

De modo general, cabe comentar las tendencias de logros y dificultades sobre esta acción cognitiva (indicar qué transferencia y aplicación concreta han ideado los alumnos con respecto a los textos filmico y literarios: creaciones libres, diseños alternativos, adaptaciones...), así como los asuntos que constituyen avance progresivo o que han demandado asistencia a los alumnos.

Análisis interpretativo de resultados de la expresión:

1. Planificación

Información MEC, 2010 (p. 56)

Sin comentarios

De modo general, cabe comentar las tendencias de logros, dificultades, ayuda y avances sobre esta acción cognitiva (la planificación de los alumnos de sus obras concretas).

2. Textualización

Coherencia

Información MEC, 2010 (p. 56)

La coherencia lingüística alude a la progresión temática de las ideas que aparecen en el texto, hace referencia a la confección de un texto unitario y, a su vez, organizado en partes de forma que la información que aparezca resulte inteligible. Además, tiene en cuenta de qué forma progresa la información a lo largo del texto.

De modo general, cabe comentar las tendencias de logros, dificultades, ayuda y avances sobre esta acción textual. Para analizar la coherencia en los escritos de los alumnos pueden servirnos estas cuestiones:

- CANTIDAD de la información.- ¿su exposición es abreviada y da una visión completa de los contenidos del texto?
- ESTRUCTURA de la información.- ¿su texto (exposición/narrativo, etc.) sigue el orden prototípico del género al que pertenece?
- PROGRESIÓN temática.- ¿Formula lo esencial sin divagar?
- CONGRUENCIA con el referente.- ¿Es congruente con los contenidos del referente filmico/literario de referencia o con el cometido de la tarea?

Cohesión

Información MEC, 2010 (p. 56)

La cohesión es una propiedad semántica del discurso referida a las relaciones de sentido que existen dentro de un texto. Pertenece a la estructura misma de la lengua, no es un elemento externo a la misma.

Es, por tanto, un proceso que se basa en la concordancia y corrección verbal, la concordancia de género, el uso de nexos adecuados y la correcta puntuación del texto.

La mayor diferencia entre coherencia y cohesión es que esta tiene que ver con relaciones semánticas del nivel de la palabra, mientras que la primera con procesos discursivos que no siempre están relacionados con material lingüístico.

De modo general, cabe comentar las tendencias de logros, dificultades, ayuda y avances sobre esta acción textual. Para analizar la coherencia en los escritos de los alumnos pueden servirnos estas cuestiones:

- Recursos verbales de REPETICIÓN.- ¿Se guarda la concordancia gramatical en la expresión sintáctica? / ¿Están bien cohesionados los verbos en sus tiempos y modos? / ¿Está bien cohesionadas las oraciones y son apropiadas en relación con su significado?

- Recursos verbales de SUSTITUCIÓN.- Ver si hace uso eficaz de sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas, así como de figuras retóricas (metáforas, antítesis, paralelismos, hipérboles, etc.)

- MARCADORES DISCURSIVOS.- Ver qué tipos ha utilizado para realzar la lógica del texto.

- SIGNOS DE PUNTUACIÓN.- ¿Son apropiados con respecto a las necesidades de expresión comunicativa del texto?

- ELIPSIS.- ¿Hay elipsis para agilizar y cohesionar el texto? ¿De qué elementos sintácticos? ¿Qué tipo de información omite?

Adecuación

Información MEC, 2010 (p. 56)

Tiene que ver con el uso de un registro adecuado a la situación a la que se destina el texto o la utilización de los recursos expresivos que sean necesarios. Por otro lado, tiene que ver también con destrezas relativas a la capacidad para ajustar el contenido del texto elaborado a un contexto preciso en cuanto a la precisión léxica, la combinatoria semántica, la corrección gramatical y el mantenimiento constante del registro adecuado.

De modo general, cabe comentar las tendencias de logros, dificultades, ayuda y avances sobre esta acción textual. Para analizar la adecuación al contexto y finalidad en los escritos de los alumnos pueden servirnos estas cuestiones:

- ¿Ha empleado el REGISTRO adecuado? (Convenciones genéricas de la exposición)

- ¿Ha empleado el PROPÓSITO adecuado? (punto de vista y función comunicativa)

5. Revisión y presentación

Información MEC, 2010 (p. 56)

Este proceso se refiere a todas las habilidades relativas a los aspectos que se pueden considerar como más básicos en la confección de textos como son la legibilidad de la caligrafía, la limpieza del texto en cuanto a la presentación de márgenes o la existencia de tachones.

De modo general, cabe comentar las tendencias de logros, dificultades, ayuda y avances sobre esta acción cognitiva (la revisión y presentación final de obras por parte de los alumnos). Pueden servirnos estas cuestiones:

- ¿Ha realizado una REVISIÓN final para corregir su texto? (corrección verbal en las exposiciones orales / ortografía en los textos escritos / edición selectiva en los textos filmicos)

- ¿Ha realizado una PRESENTACIÓN adecuada? (orden y eufonía en las exposiciones orales / tipografía en los textos escritos / renderización y presentación pública de los textos filmicos)

9. CONCLUSIONES

Aquí se razona el grado de cumplimiento de los objetivos de la investigación empírica (apartado 2 de este informe: “objetivos de la tarea”) de acuerdo con los resultados obtenidos en función del contexto (IES y alumnado), de la organización del procedimiento y del suministro de los instrumentos didácticos. Si es necesario, se hace balance general de las dificultades encontradas y del modo de superarlas.

Se resalta cuál es el logro más valioso de la investigación específica de cada profesor y su perspectiva de futuro o utilidad para otro profesorado o niveles educativos.

10. BIBLIOGRAFÍA

Se indica la bibliografía según la normativa estipulada en la sexta edición de APA (American Psychological Association, 2009).

11. ANEXOS

Se enumeran los anexos por orden y a continuación, en página siguiente, se reflejan los títulos conforme a lo establecido. El primer anexo debería ser un muestrario de las obras creadas por los alumnos y el último el cuestionario final sobre el desarrollo de las competencias básicas.

Ejemplo:

ANEXO 1. MUESTRARIO DE OBRAS DISCENTES

ANEXO 2. GUIÓN DEL FORO LITERARIO-CINEMATOGRAFICO

ANEXO 3. GUIÓN PARA COMPOSER MICRORRELATOS

GUIÓN 4. CUESTIONARIO FINAL

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association*. (6th ed.) Washington, DC: American Psychological Association.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Caro, M. T. y González, M. (2012a). *El uso didáctico de Quijote Mundo*. Murcia: Consejería de Educación y Empleo de la Región de Murcia – Universidad de Murcia.
- (2012b). Cine y literatura para educar en competencias básicas. En A. Mendoza y J. M. de Amo (Coords.). *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertextos* (pp. 635-647). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Casanova, M^a A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso (Estructura narrativa de la novela y el cine)*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de: [http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/ICQP/Documents/ARXIU/11_competencias_clave_UE\[1\].pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/ICQP/Documents/ARXIU/11_competencias_clave_UE[1].pdf)
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Grupo ANAYA. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- De Ketele, J. M. (2008). L'approche par compétences: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. En M. Ettayebi, R. Operti, Ph. Jonnaert (dir.). *Logique de compétences et développement curriculaire* (pp. 61-78). Paris: L'Hatmattan.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- González, M. (2013). *El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/128570>
- Guerrero, P. (2008). *Metodología de investigación en Educación Literaria (el modelo ekfrástico)*. Murcia: DM.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen; T. N. Postlethwaite. *Enciclopedia internacional de la educación* (vol. 6, pp. 3330-3337). Barcelona: Vicens-Vives.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- MEC (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación*. Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales educación.es.

- MEC (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Secundaria. 2º curso. Informe de resultados*. Madrid: MEC.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moya, J. y Luengo, F. (coords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *La competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007, pp. 677-690.
- Romea, C. (2003). El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector. En A. Mendoza Fillola y P. C. Cerrillo (coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 300-436). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Vayone, F. (1989). *Récit écrit, récit filmique*. Nathan: Paris.

“El vuelo vivo de los libros”

María González García





Mapa de Europa, África, el Mediterráneo y Asia, según Ptolomeo
<https://www.facebook.com/mapas.milhaud?fref=ts>

OBJETIVOS DE LA TAREA

1. Diseñar una tarea filmico-literaria compleja destinada a motivar al alumnado de 4º curso de ESO en el aprendizaje significativo de la competencia en comunicación lingüística por medio de tareas integradas donde el cine sea motivo de inspiración de la literatura en función de estos objetivos:

1.1. Fomentar la competencia comunicativa oral a través de un foro filmico-literario a partir del visionado de una película en 3D y de la lectura de un libro interactivo multimedia derivado de ella.

1.2. Fomentar la competencia comunicativa escrita a través de la creación individual y difusión social de microrrelatos inspirados en los textos filmico-literarios comentados en el foro.

2. Analizar la incidencia de la tarea filmico-literaria diseñada en las competencias básicas y en la competencia en comunicación-lingüística.

3. Interpretar los resultados de las tareas filmico-literarias en relación con el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística del alumnado participante.

CONTEXTUALIZACIÓN Y PARTICIPANTES

Esta experiencia educativa se desarrolló con alumnado del grupo C de 4º de ESO del IES Infante Don Juan Manuel. Era un grupo reducido (17 alumnos). Ninguno repetía curso, si bien el promedio de su nivel de conocimientos demostraba muchas carencias en el ámbito lingüístico, a excepción de dos alumnos de altas capacidades, con gran destreza verbal y motivación por el estudio. La mayoría de los alumnos de este grupo tenían inquietudes artísticas y eran amantes del cine, la música y la interpretación.

El IES Infante Don Juan Manuel es un centro público situado en la ciudad de Murcia. Su prestigio académico se debe al riguroso perfil laboral de su personal discente y docente, por el cual ha recibido menciones tales como el premio “Marta Mata” y el Sello AEVAL de excelencia educativa europea. En el mismo se imparten programas de alto rendimiento como son el Bachillerato de Investigación, el de Altas Capacidades y el de las enseñanzas bilingües. También detenta el proyecto ABC, exclusivo para la atención a alumnado sordo con lengua de signos. El nivel socio-económico de los progenitores del alumnado es medio-alto y suelen implicarse decididamente en la formación adecuada de sus hijos. Hay pocos casos de alumnado inmigrante o con necesidades educativas especiales.

Concretamente, en el grupo de alumnos participante había un inmigrante procedente de Puerto Rico, que estaba muy integrado en el grupo, y había una alumna inscrita en el

proyecto ABC. Este no era un grupo destacado por su alto rendimiento, antes bien sus miembros, aún cuando poseen un buen potencial intelectual, no lo aprovechaban por falta de voluntad hacia el esfuerzo personal y el desinterés que les suele provocar no hallar vinculación entre los estudios y sus vidas.

El hecho de haber escogido a este grupo para la realización de esta tarea creativa está relacionado con el deseo de motivarlos hacia el aprendizaje por una vía significativa que atendía a su potencial artístico y al fomento de su autoestima por medio de la publicación de sus obras creativas.

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

En esta tarea es el cine el que inspira a la literatura y, en consecuencia, hace disfrutar interactivamente al alumno de diversos lenguajes audiovisuales así como de su propia iniciativa para conjugarlos usando su propia imaginación fantástica.

Es una tarea compleja integrada por siete tareas sucesivas:

1. Proyección en el aula del cortometraje *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* de William Joyce (Oscar 2011), el cual trata sobre el tema del amor a la lectura y a la escritura de los libros que transportan al ser humano más allá del huracán del olvido hacia el encuentro con los otros.

2. Proyección en el aula del libro interactivo para iPad homónimo al cortometraje, cuyo texto ha sido escrito por William Joyce con posterioridad a la película y que cuenta con la interacción de imágenes dinámicas y estáticas procedentes de la película y de su *storyboard* así como con la introducción de acciones interactivas de tipo lúdico con respecto a las imágenes, la música y las palabras.

Por tanto, la lectura de este cuento para iPad apuesta por una decidida innovación educativa hacia los nuevos formatos digitales de la literatura del siglo XXI y hacia el reconocimiento del gran poder de inspiración que el cine y su sugestión audiovisual aportan al género narrativo actual, así como de educación bilingüe, pues se puede prever la combinación del texto oral de este libro interactivo aparece en inglés y de su traducción escrita en español.

3. Foro literario-cinematográfico en el aula sobre el encuentro entre el cortometraje y el libro interactivo visionados para promover su comprensión cooperativa según las coordenadas de la competencia en comunicación lingüística.

4. Taller de creación literaria individual: “Microrrelatos para leer la vida” según las coordenadas de expresión discursiva de la competencia en comunicación lingüística.

5. Compilación de todos los microrrelatos en un libro para la biblioteca y la Web para facilitar su difusión social.

6. Lectura grupal de microrrelatos y coloquio para valorar la tarea y la obra creativa en relación con el tema “La importancia de la comunicación para las personas”.

7. Cuestionario final sobre la experiencia didáctica (Competencia en comunicación lingüística y competencias básicas).

INCIDENCIA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA TAREA

La tarea compleja donde interactúan cine y literatura, debido a la riqueza de conocimientos que reportan tales textos imaginativos, tiene la virtud de posibilitar la dinamización de todas las competencias básicas, si bien la incidencia de cada competencia es distinta en intensidad.

En el siguiente cuadrante que justifica su cobertura global a través de las 7 tareas integradas, además de indicar la marca X como incidencia, se expresa su nivel de intensidad: mucho (color rojo), suficiente (color naranja), poco (color amarillo).

Competencias básicas	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	Tarea 6	Tarea 7
Competencia en comunicación lingüística	X	X	X	X	X	X	X
Competencia matemática	X	X	X	X	X	X	X
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	X	X	X	X	X	X	X
Tratamiento de la información y competencia digital	X	X	X	X	X	X	X
Competencia social y ciudadana	X	X	X	X	X	X	X
Competencia cultural y artística	X	X	X	X	X	X	X
Competencia para aprender a aprender	X	X	X	X	X	X	X
Autonomía e iniciativa personal	X	X	X	X	X	X	X

La competencia en comunicación lingüística está presente en todas las tareas de modo óptimo, puesto que la tarea compleja que las incardina ha sido diseñada para tal efecto. Es por ello que su incidencia dinamiza todas las disposiciones sobre tal competencia dadas en el Real Decreto 1631/2006 relativo a las Enseñanzas Mínimas de Educación Secundaria Obligatoria (p. 686), pues no solo concierne al dominio comprensivo y expresivo de la lengua oral y escrita desde todas las habilidades comunicativas y en múltiples contextos formales e informales donde construir conocimiento y autorregular pensamiento, emociones y conducta, sino que también, debido a las características lingüísticas de los textos abordados, se hace eco interactivo de la necesidad de atender al uso funcional de una lengua extranjera.

La competencia matemática también está presente en todas las tareas con poca intensidad, ya que sirve como apoyo organizativo de otras competencias a través de numeraciones ordenadas que son aplicadas a las secuencias narrativas de la película y del libro, al tratamiento de la información en las distintas guías y en el cuestionario

final, así como a la arquitectura de los diferentes textos compuestos, leídos y compilados.

La competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico se beneficia del hecho de proponer tareas relacionadas con narraciones filmicas y literarias, pues por los elementos espacio-temporales implicados es viable su presencia en el área de Lengua castellana y Literatura.

Obsérvese que en el currículo oficial dicha competencia no es asociada expresamente a esta área. Sin embargo, en la práctica educativa de esta tarea compleja se advierte la posibilidad de trabajarla cognitivamente en la percepción y análisis de los fenómenos narrados en sus causas y efectos, así como en la educación comprensiva y creativa para la preservación de las condiciones saludables del entorno.

El tratamiento de la información y la competencia digital ha sido empleada con gran intensidad, especialmente en las tareas donde existe lectura comprensiva de textos digitales y foro intertextual sobre cine y literatura en formato multimedia, o en aquellas donde las obras generadas por los alumnos no solo son fruto de su tratamiento expresivo de la información sino que también son tratadas con medios informáticos para su transferencia y valoración social.

La competencia social y ciudadana ha sido trabajada en todas las tareas, y sobre todo en aquellas donde ha existido aprendizaje cooperativo tanto en la comprensión como en la expresión para resolver incógnitas y llevar a cabo retos cívicos propios de la ciudadanía democrática con una actitud inclusiva y sin usos discriminatorios del lenguaje, como son el foro filmico-literario, la lectura en grupo de los microrrelatos y su compilación para ser difundidos en la Web, ya que todo ello cohesiona la identidad compartida.

La competencia cultural y artística también se beneficia con el empleo conjunto del cine y la literatura, ya que ambos son lenguajes artísticos abiertos a la multiplicidad de culturas y su lectura, comprensión e interpretación oral y escrita redunda en ello, así como la propuesta de un taller de creación literaria de microrrelatos es una iniciativa deliberada de producción artística donde esta competencia adquiere relevancia destacada.

La competencia para aprender a aprender entra en funciones siempre que la metodología de trabajo está basada en la realización de tareas constructivas por parte de los alumnos y se acrecienta con aquellas que requieren más autonomía al respecto, como ocurre en el taller de creación de microrrelatos, o que implican más reflexión metacognitiva, como es el caso de la tarea del cuestionario final y los momentos recurrentes en que el alumno ha utilizado el portafolio como instrumento de aprendizaje.

La autonomía e iniciativa personal, al igual que la competencia anterior y en estrecha interdependencia con aquella por tener ambas condición sistémica, se activa cuando la metodología de trabajo se basa en tareas constructivas donde se resuelven problemas o se logran retos y se acrecientan con aquellas tareas que estimulan la creatividad por la educación emocional, el espíritu de superación y el interés por el cambio que ello comporta, como ocurre aquí con la elaboración individual de microrrelatos, especialmente intensa en este sentido.

Esta incidencia global de las competencias básicas en la tarea demuestra la idoneidad del cine y la literatura para abordar la educación interdisciplinar.

INCIDENCIA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA TAREA

Se analiza aquí de modo más específico cómo se hacen presentes en las tareas indicadas anteriormente aquellas facetas cognitivas de la competencia en comunicación lingüística que integran sus ámbitos comprensivo (aproximación e identificación; organización; integración y síntesis; reflexión y valoración; transferencia y aplicación) y expresivo (Planificación; coherencia; cohesión; adecuación; revisión y presentación).

Ello queda delimitado a través del siguiente cuadrante donde consta la cobertura global de las mencionadas facetas de la competencia en comunicación lingüística.

Para guiar la lectura del cuadrante, sépase que los números señalan las tareas, las marcas X marcan su incidencia en el aspecto que le compete y las letras O/E indican si es Oral o Escrito.

COMPETENCIA COMUNICATIVA									
Comprensión					Expresión				
Aproximación e identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión y valoración	Transferencia y aplicación	Planificación	Textualización			Revisión y presentación
						Coherencia	Cohesión	Adecuación	
1XO	1XO	1XO	1XO	1	1	1	1	1	1
2XOE	2XOE	2XOE	2XOE	2	2	2	2	2	2
3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3
4	4	4	4	4	4XE	4XE	4XE	4XE	4XE
5	5	5	5	5	5XE	5XE	5XE	5XE	5XE
6XOE	6XOE	6XOE	6XOE	6XOE	6	6	6	6	6
7	7	7	7XE	7	7	7	7	7	7

INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS

- Película: *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (2011)

Es un cortometraje animado de 15 minutos de duración editado por la compañía Moonbot studios, guionizado y codirigido por William Joyce y Brandon Oldenburg. Ha recibido decenas de premios internacionales y el

Oscar de la Academy Award Winner. Entre otros motivos de inspiración, están la prefiguración del actor Buster Keaton en el personaje central y la del huracán Katrina y varias escenas de la devastación de tornados alusivas a *El mago de Oz*.

- Libro interactivo para iPad: *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (2011).

Es un *storybook* interactivo para iPad, iPhone e iPod que recoge imágenes estáticas y parcialmente animadas de la película homónima. o apoyando sus comentarios con los bocetos del *storyboard* correspondiente y con una serie de tomas de la fase de producción en fundido encadenado con pasajes visuales de la película. Ofrece el manejo táctil de juegos a través de flechas indicativas que permiten, entre otras acciones, escribir libremente sobre un libro vacío, componer melodías sobre un teclado musical, juntar letras en palabras en un plato y conjuntar grandes clásicos de la literatura con los gustos de lectores de diversas edades; todo ello, como el propio William Joyce explica en una entrevista, a favor de las nuevas tecnologías de la literatura digital dedicada, más que al realismo, a la realidad aumentada (Jardine, 2012).

- Guía del foro literario-cinematográfico (Cuestiones en anexo 2; respuestas en anexo 3).

Esta guía consta de 23 cuestiones destinadas a trabajar a través de la actividad cooperativa del foro dos aspectos cognitivos fundamentales de la competencia en comunicación lingüística en su dominio oral:

- La comprensión literal y la comprensión interpretativa de la película y de su respectiva adaptación literaria en libro interactivo multimedia atendiendo a sus similitudes y diferencias.

- La expresión significativa del sentido que ciertos temas de estas obras suscitan en los alumnos a través de cuestiones que estimulan su intertexto lector y su opinión personal.

- Guía para componer microrrelatos (Anexo 4)

He elaborado la guía denominada “Diez consejos para escribir un microrrelato sobre el amor a los libros” como un señuelo procesual para que los alumnos sigan los contenidos como instrucciones de trabajo. Como inspiración de este organizador previo me ha sido útil el esquema de las características narrativas del microrrelato elaborado por Francisco Álamo (2010) en su artículo “El microrrelato. Análisis, conformación y función de sus categorías narrativas” a partir de una exhaustiva documentación sobre el tema. A fin de ofrecer algunos modelos textuales apropiados en extensión y temática, he buscado dos microrrelatos alusivos al tema del amor a la lectura y los libros desde una perspectiva fantástica, “Sola se solazaba al sol”, obra de Jesús Marchamalo (2001) extraída de su libro *La tienda de palabras* y “El fantasma literario” de René Avilés Fabila, extraídos de las colección compilada por Arias (2004) *Grandes minicuentos fantásticos*.

- Portafolio procesual del alumno

Cada alumno trabaja su portafolio de aprendizaje en la tarea 4. En él incluirán:

1. Las anotaciones previas del alumno sobre la película y el cuento que motivan su escritura creativa.

2. Los organizadores previos sobre la creación de microrrelatos de inspiración filmico-literaria.
3. Los borradores de su redacción del microrrelato con la autoevaluación pertinente.
4. La autoevaluación del propio aprendizaje logrado (dificultades y logros).

- Cuestionario final

Los resultados de la aplicación del cuestionario general final sobre competencias básicas aparecen en el anexo 5.

PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

He aquí la descripción de los procedimientos de intervención efectuados en el aula y la temporalización de su proceso:

1- Visionado en clase del cortometraje de Joyce

Duración: una sesión.

Dado que el cortometraje es mudo en palabras pero posee una banda sonora que nutre a la acción fílmica de componentes emocionales que favorecen la intriga y logran la catarsis del espectador por identificación con el protagonista de la historia, decidí que la película fuese proyectada en la biblioteca del Instituto, ya que posee un cañón y un ordenador conectados a un amplificador y a unos altavoces de gran calidad y una zona exclusiva para el visionado de películas. Además, la biblioteca del centro era el espacio idóneo para ver una película que desarrolla la historia de un hombre entregado a mantener y difundir los libros de una biblioteca.

También escogí esta película sin discurso verbal para estimular la comprensión del texto cinematográfico como tal, cuya fuerza expresiva no está en las palabras sino en el montaje oportuno de las imágenes en secuencias lógicas. Otro de los motivos de la elección fue trabajar la inclusividad en la comprensión, pues así la alumna sorda del grupo tendría las mismas oportunidades que sus compañeros para captar el mensaje de la película a través de los puros acontecimientos y sin necesidad de traducir guión cinematográfico alguno por parte del profesor del proyecto ABC asignado a su persona.

Con posterioridad, pedí a los alumnos que realizaran un resumen de 6 líneas sobre el argumento del cortometraje. La intención era comprobar la capacidad de comprensión y de expresión relativa a la síntesis de las ideas fundamentales. Por tanto, no los leyeron en clase, sino que los recogí para evaluarlos detenidamente. Tras el resumen, propuse realizar un coloquio posterior donde los alumnos mostraron su grata recepción del pase de esta película. Les comenté aspectos contextuales de la obra tales como el personaje del hada que vuela a otro mundo y le regala un libro al protagonista, pues se trata de la hija del director de la película, que murió de cáncer a los 18 años de edad, o el premio que recibió en los Oscar de 2011 al mejor cortometraje. Por su parte, los

alumnos se interesaron por el tema de los huracanes en Estados Unidos y supieron advertir la influencia de la película *El mago de Oz* en el comienzo del cortometraje, así como la influencia del estilo de Chaplin en la indumentaria del protagonista. No les costó ningún trabajo dilucidar que el tema central de la película es el amor por los libros, pues comentaron que, ya desde el principio, los libros siempre acompañaron a la persona.

2- Lectura del libro interactivo de Joyce

Duración: una sesión.

Esta actividad fue realizada en el aula de referencia del grupo-clase. Los instrumentos usados para la proyección del *storybook* o libro interactivo *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* fueron el iPad y el cañón de vídeo. Aprovechando que cine y literatura comparten una misma lógica narrativa (Vayone, 1989; Chatman, 1990), este libro digital rescata las secuencias fundamentales de la historia de la película homónima y organiza la pantalla en dos secciones: la superior para imágenes y la inferior para textos. Entre otras opciones, permite consultar la narración en 27 secciones y traducirla a 10 idiomas, además de avisar sobre el sistema de paso de página y de animación de objetos o introducción de juegos en cada secuencia.

Los alumnos apreciaron cómo un joven escritor rodeado de libros es arrastrado por un huracán y, en medio de la vorágine, solo desea rescatar el libro que escribe. Pero cuando todo cae a tierra devastado su libro está vacío de letras. La imagen digital del libro dio la posibilidad de que los alumnos escribieran con el dedo en sus páginas lo que desearan y ver cómo se lo llevaba el viento.

El protagonista no se rinde y emprende un viaje a lo desconocido. Por el camino encuentra a una joven hada transportada por libros que le regala uno azul que lleva en su interior un huevo personificado que lo acompaña hasta una biblioteca tan antigua como edénica donde él vive feliz ejerciendo con agradecimiento y pasión su oficio de bibliotecario: cuidando los volúmenes más antiguos para que no se destrocen, haciendo préstamos de libros adecuados a los gustos de los lectores, escuchando las voces diversas que encierra cada uno y entregándose en las noches insomnes a la tarea de escribir su propio libro rojo para la posteridad hasta el día en que muere y entrega su obra a una niña que entra en la biblioteca y comienza a leerlo.

A diferencia del pase de la película, cuyo ritmo está marcado de antemano e impone una actitud onírica en los espectadores, el pase de este libro digital se somete al ritmo de interacción que cada lector concreto desee darle, en función de sus iniciativas, gustos y asociaciones propias. Con flechas indicativas, ruidos, luminescencias y otras estrategias llama la atención del lector para que manipule objetos tales como libros volantes y puertas que se abren, despierte su imaginación componiendo textos libres, ya sea escritos (libro de páginas abiertas, juego de letras para componer palabras) o musicales (teclado para improvisar melodías o seguir la partitura de la BSO de la película), y conjunte grandes clásicos con diferentes lectores para comprobar la singularidad imaginativa de su incidencia. Todo ello, a juicio del autor de tal libro, como muestrario de la realidad aumentada que proporcionan las nuevas tecnologías (Jardine, 2012).

Conforme avanzaba la peripecia, decidí ir deteniendo el avance de página para estimular la formulación de hipótesis en los alumnos al preguntarles qué pensaban que pasaría después a fin de que aventuraran las acciones e interacciones que podía ofrecer cada página-episodio. A los alumnos les gustaron muchísimo las estrategias interactivas de este libro, en especial la que producía el cambio de las estaciones en un mismo lugar, el que pudieran escribir su nombre, que los libros hablaran, la conversión de personas en personajes cuando el bibliotecario les daba el libro idóneo para su demanda. El final lo juzgaron un poco triste, aunque comprensible.

Insisto en que la gran ventaja de este tipo de libros es su interactividad inmediata a su recepción. A diferencia de la película, que enajena y permite trabajar el foro reflexivo después de su pase, este tipo de libros tienen la virtud de poder leerse en coloquio y de mezclar, por ello, emoción y opinión. En ello influye el que el texto verbal ofrezca valiosos razonamientos sobre el poder fantástico de la lectura que no hay en la película original, como son aquellos referidos a la necesaria intertextualidad de la lectura cuando enuncia: “Morris intentaba mantener los libros en orden, pero ellos siempre se mezclaban entre sí. Las tragedias necesitaban que se las animara y visitaban a las comedias. Las enciclopedias, hartas de datos y fechas, se iban a pasárselo bien con los libros de historietas y las novelas. Al final, todo era un gran lío” (secuencia 14). También aporta frases sabias que refuerzan la trascendencia ideológica del argumento y que sirven de estímulo para convertir a cualquier lector que las medite en un creador de nuevos relatos; tal es la frase “la historia de cada uno era importante” (secuencia 17). Es este el verdadero tema central que después serviría de inspiración a los alumnos para crear sus microrrelatos fantásticos sobre el mundo de los libros.

3- Foro literario-cinematográfico para su comprensión cooperativa con especial atención a su semántica y al intertexto lector.

Duración: una sesión.

Reunidos en el aula de referencia del grupo, les di la guía del foro en formato de papel a cada uno de los alumnos asistentes para que la respondieran por escrito. Tras recoger sus respuestas para poderlas contrastar detenidamente con posterioridad, hubo un coloquio a fin de que los alumnos compartieran perspectivas en torno al argumento narrativo y al mensaje semántico de la obra así como al estímulo del intertexto lector de cada aprendiz y de su valoración crítica de los hechos e ideas desatados. Por mi parte, con posterioridad recogí las impresiones generales de dicho coloquio y contrasté las respuestas escritas de los alumnos. Se las devolví para que las archivaran en su portafolio junto a una valoración general de sus impresiones de aprendizaje a través del pase de la película y el libro digitales y del foro sucinto.

El orden de las 23 cuestiones del foro fue formulado en conformidad con el avance lineal de ambas obras, desde sus paratextos previos al decurso lógico de la historia. Solo un tercio de las cuestiones pretende rescatar datos de la obra basados en el reconocimiento de lo explícito. La mayoría de las cuestiones van dirigidas a desarrollar el análisis comparativo entre la película y el libro en sus similitudes y diferencias y sobre todo al estímulo de la interpretación personal de su mensaje temático y del intertexto lector de los alumnos a fin de asociar la lectura con sus vidas, preferencias y

visión de mundo.

4- Taller de creación: “Microrrelatos para leer la vida” según las coordenadas de expresión discursiva de la competencia en comunicación lingüística.

Duración: dos sesiones.

La primera sesión fue dedicada a la exploración oral de conocimientos previos del alumnado sobre el género del microrrelato y a la instrucción en los conocimientos estratégicos necesarios para usar como instrumentos organizativos de la expresión en la tarea de escritura creativa que les iba a ser encomendada, la cual consistía en componer un microrrelato de invención libre donde el encuentro con la lectura fuese trascendental en la vida de los personajes.

Los alumnos ya poseían conocimientos básicos sobre las características esenciales de un microrrelato, dado que en el Instituto se había propuesto para este curso escolar, a instancias del Departamento de Lengua castellana y Literatura, un concurso de relatos breves como actividad cultural dirigida a los discentes de todo el Centro.

No obstante, elaboré un sencillo dossier didáctico que les sirviera a la vez como organizador previo de contenidos instructivos, genéricos e inspiradores en la línea de la película y el libro interactivo proyectados y como modelo textual de escritura, dado que inserté en el mismo dos microrrelatos relacionados exclusivamente como el tema de la pasión por los libros y sus letras (“Sola se solazaba al sol” de Jesús Marchamalo y “El vampiro literario” de René Avilés Fabila), los cuales servían como ejemplo de extensión textual recomendada y como incitación sugestiva a la expresión original en el desenlace.

Comenzaron su escritura en clase y consultaron dudas individuales durante el periodo de redacción. No obstante, el perfilamiento del microrrelato fue un trabajo autónomo que cada alumno realizó en casa.

La segunda sesión fue dedicada a la lectura en el aula de los primeros borradores de los microrrelatos. Dada su brevedad y el escaso número de alumnos participantes, se pudo hacer en voz alta una lectura concienzuda de todos los casos y comentarios esclarecedores de sus incidencias. En ellos se valoró ante todo su ingenio, así como también fueron corregidos las disfunciones narrativas y los errores discursivos acaecidos en materia de coherencia, cohesión y adecuación. Los alumnos tuvieron la oportunidad de mejorar autónomamente la versión revisada de sus obras y finalmente me entregaron la versión definitiva de sus microrrelatos unos días después. Cada alumno guardó en su portafolio el borrador inicial y la versión definitiva de su microrrelato, así como una valoración general de sus impresiones de aprendizaje en esta tarea.

5- Compilación de todos los microrrelatos en un libro depositado en la biblioteca y en la Web para su proyección social.

Todos los microrrelatos presentados en su versión definitiva fueron compilados para conformar con ellos un librito titulado *Microrrelatos para leer la vida*.

Dado que en el grupo de alumnos implicados había algunas personas con afición artística por el dibujo, las invité a ilustrar voluntariamente los microrrelatos recogidos.

Los textos ilustrados confirmaron un volumen que fue encuadernado profesionalmente en una imprenta con una presencia física semejante al ejemplar rojo de tapas duras que aparece en la película y el libro digitales de Willian Joyce. Dicho ejemplar fue depositado y catalogado en la biblioteca del Instituto para nutrir sus fondos de consulta y para posibilitar así su lectura ocasional y perdurable.

Estos microrrelatos también se exhiben con título homónimo en la página Web del IES.

6- Lectura grupal de microrrelatos y coloquio para valorar la tarea y la obra creativa en relación con el tema “La importancia de la comunicación para las personas”.

Duración: una sesión.

Reunidos en la biblioteca, el libro encuadernado pasó de mano en mano y fueron leídas cada una de las microficciones editadas. Los textos también aparecían en la pantalla del cañón de vídeo para que su lectura pudiera ser efectuada igualmente por la alumna sorda. Fue una experiencia emocionante, pues la lectura en voz alta fue acompañada con fondo musical de composiciones elegidas por los propios alumnos.

En relación con la originalidad de las obras logradas, tuvo una acogida destacada en elogios el microrrelato “Signo libro” de Alicia Martínez Campillo, pues recoge la historia de la conversión mágica de todos los libros del Instituto al Sistema de Escritura Alfabética, lo cual provoca la necesidad de que todos los alumnos aprendan esta lengua y comience por este medio comunicativo la convivencia armónica y “la verdadera integración”. El microrrelato de esta alumna sorda conmovió a sus compañeros y fue el motivo central del coloquio sobre la importancia de la comunicación para las personas. En efecto, valoraron la importancia que conocer la lengua del otro tiene para convivir en armonía y riqueza de perspectivas. También indicaron por su parte que con esta tarea habían apreciado la literatura como algo ligado a sus vidas donde, no solo Alicia, sino todos se sintieron integrados por comprobar que todos sus microrrelatos particulares interesan al centro educativo como obras de cultura y disfrute humano de los que guarda memoria la biblioteca.

7- Cuestionario final sobre la experiencia didáctica (Competencias básicas)

Duración: una sesión

De los 17 alumnos que componen el grupo 4º ESO C, 15 de ellos han participado en el desarrollo de las tareas y la redacción de un microrrelato, y dos han mostrado una actitud pasiva y desinteresada desde el principio, por lo que no participaron ni en las tareas previas ni en este cuestionario final. A la hora de pasarles el postest se

encontraban en clase 14 alumnos del grupo.

Les repartí el cuestionario y les expliqué su función en relación con la tarea global desarrollada, así como el procedimiento de respuesta marcando la casilla en cada ítem.

Antes de que respondieran al mismo, les pedí que leyeran sus enunciados y demandaran aclaración del sentido de aquellas preguntas que pudieran generar dificultad en su comprensión. Ello sucedió solo en 3 o 4 enunciados.

Aún cuando consta de 40 ítems, su resolución fue rápida, dado que no se les formularon cuestiones de carácter interpretativo donde tuvieran que redactar motivos para razonar su respuesta.

Los ítems mejor valorados por los alumnos son aquellos relacionados con el proceso creador, atendiendo al cuidado por la ortografía, la puntuación, el orden, la limpieza y la lectura final de su obra acabada. También aquellas cuestiones relacionadas con el respeto a los valores democráticos, a la igualdad de derechos y al comportamiento cívico han sido muy valoradas, pues consideran que es indispensable la presencia de un clima relajado y distendido que fomente una convivencia basada en el compañerismo y que eso debería ser extrapolable a la sociedad entera. Así tenemos que el ítem 5 (5. He procurado redactar mi texto creativo con la debida coherencia, cohesión y adecuación) ha sido valorado con la máxima puntuación por todos los alumnos participantes en el postest. Consideran, de igual manera, que este trabajo ha posibilitado que manejen diversas fuentes de información (13. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia), pues han utilizado Internet para la creación de sus obras, han escuchado música mientras trabajaban y han trabajado y reflexionado sobre un libro multimedia y un corto de animación.

Seguidamente, los ítems más valorados son el 21 (21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (hombres y mujeres, ricos y pobres, etc) y el 22 (22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos). Realmente es una clase donde no hay ningún tipo de problema que afecte a la convivencia. Hay una alumna que pertenece al programa ABC y está perfectamente integrada en la clase. Reina un clima de compañerismo y ayuda para con los demás. Aunque, tristemente, no se sientan muy inclinados hacia el estudio ni muy motivados por el aprendizaje.

Además son conscientes de que el trabajo ha contribuido a fomentar su imaginación y creatividad (ítem 25), que se han sentido motivados por el aprendizaje (ítem 29) y que todo esto ha propiciado una autoevaluación seria y rigurosa de sus capacidades, de lo conseguido (ítem 39), aceptando los errores propios como el único camino para superarse en el proceso de aprendizaje en el que están inmersos como alumnos de 4º ESO (ítem 32). De tal manera que los 14 alumnos participantes se sienten responsables de su obra de creación y de las distintas tareas que han tenido que llevar a cabo hasta desembocar en la escritura imaginativa de su microrrelato.

Por el contrario, otros ítems del cuestionario apenas han sido valorados por los discentes. Tal es el caso del ítem 8 (8. He usado operaciones matemáticas básicas (contar elementos, enumeraciones ordenadas) para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad). Ninguno ha utilizado operaciones matemáticas. Por otro lado, su tarea era individual, por tanto, la creación de su microrrelato ha sido una experiencia personal, no compartida hasta su lectura final. Es por esta razón el ítem 6 (6. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura) y el ítem 36 (36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas) han sido interpretado negativamente por todo el alumnado, ya que ninguna tarea encomendada ha sido

realizada a través de grupos de trabajo. También han valorado negativamente el ítem 27 (27. He disfrutado del patrimonio cultural), pues consideran que el corto que han visionado les hablaba de un país lejano, fantástico donde en ningún momento estaba presente el patrimonio artístico-cultural que les es conocido y cercano.

Curiosamente, esta clase de 4º ESO no presenta un perfil de adolescentes enganchados a las nuevas tecnologías. Solo 8 alumnos dicen valorarlas y hacer uso constante de ellas. El resto siente que estamos siendo invadidos por las pantallas digitales y que esto está trayendo consecuencias negativas, sobre todo en ellos, los más jóvenes. Sienten nostalgia ante la desaparición del libro de papel y no poseen libros digitales.

Indudablemente la metodología empleada ha sido muy motivadora para ellos, pues apenas se les encomiendan trabajos de creación donde se fomente y desarrolle la creatividad y la imaginación, ya que ambos conceptos apenas aparecen recogidos en el currículo de 4º ESO. La presencia de las TIC como instrumento educativo cada vez es más evidente en el proceso de enseñanza por parte de los docentes, pero, entrelazadas para dar forma a una tarea creativa, en contadas ocasiones. Durante unos días han abandonado la rutina de las clases y el libro de texto estructurado en unidades didácticas.

Considero que se han desarrollado todas las competencias básicas, especialmente la lingüística, pues han tenido que leer, resumir, redactar (competencia en comunicación lingüística), imaginar y crear (competencia cultural y artística). El visionado del corto, además, ha permitido la contemplación de una serie de personajes en su entorno personal (competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico) y ver como iban tomando decisiones acertadas para terminar sus tareas (competencia para aprender a aprender y competencia e iniciativa personal); la seriación de ideas a la hora de redactar (competencia matemática), el uso de medios audiovisuales y del procesador de textos (Tratamiento de la información y competencia digital). Finalmente, a lo largo del proceso, mostraron una actitud respetuosa y educada entre ellos, especialmente con su compañera sorda, donde su pudo llevar a cabo el cine-forum sin problemas (competencia social y ciudadana).

Así pues, los alumnos han desarrollado su capacidad para crear e imaginar, para reflexionar de forma crítica sobre su propia tarea, autoevaluándose y aprendiendo de sus propios errores a través de la escritura, la lectura y el coloquio.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS EN DESARROLLO Y LOGRO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Evaluación de resultados de la comprensión:

1. Aproximación e identificación

El hecho de haber recibido en calidad de lectores un cortometraje y un libro interactivo

sobre una misma historia literaria y de haber realizado un foro sobre ambas obras en su relación intertextual donde un tercio de las cuestiones demandaban extracción de datos literales del texto ha permitido que los alumnos ejerciten satisfactoriamente su capacidad de aproximación a la información relevante de ambos textos y de identificación de aspectos específicos de la narración común o bien de discriminación de aspectos diferenciados entre la película y el libro digital.

La consulta del anexo 3, donde se hallan las respuestas del alumnado, permite demostrar su captación certera de aspectos como la traducción del título, los sucesos iniciales que condicionan la narración, los objetos clave que dan ilación a la historia, las decisiones acertadas y los personajes-ayudantes para ir solucionando los conflictos acaecidos, la descripción de los lugares destacados y las acciones que anuncian el desenlace.

2. Organización

Tanto por vía oral como escrita, en la actividad del foro intertextual como en la de resumir el contenido argumental de la película proyectada los alumnos trabajaron esta capacidad de organización comprensiva de los contenidos recibidos. Se desarrollaron bien en las respuestas de los foros, puesto que, durante el pase del libro interactivo especialmente, colaboré con ellos para despertar su formulación de anticipaciones e hipótesis sobre el argumento venidero en función de los indicios textuales asimilados, y también porque las cuestiones focalizan con nitidez el aspecto concreto sobre el que se les pidió razonamiento comprensivo en cada caso.

Sin embargo, aún cuando habían comprendido bien las dos obras, en la tarea del resumen de la película, dado que la hicieron antes del foro y sin ningún asidero didáctico más allá del pase de las misma, y dado que el hecho de resumir el argumento de una obra narrativa con tintes poéticos y alegóricos como esta requería que los alumnos extrajeran el tema central y su correlato de temas secundarios organizados convenientemente para desplegar bien la redacción del texto, en consecuencia encontraron bastantes dificultades en su realización, sobre todo las relacionadas con su capacidad de síntesis, puesto que los alumnos hicieron resúmenes muy extensos, se detuvieron en detalles innecesarios cuando un buen resumen ha de ser breve y obliga a delimitar lo esencial. En mi corrección de sus textos escritos hice constar los consejos puntuales que podían ayudarles a superar esta carencia tan común en Educación Secundaria Obligatoria que no deberíamos obviar dado que en el resumen reside la base todo estudio escolar. Al egresar de la ESO los alumnos deberían haber desarrollado suficientemente esta capacidad básica para estudios superiores y para su futura vida profesional.

3. Reflexión y valoración

Los coloquios ligados al pase de la película y del libro interactivo fueron buena ocasión para estimular los conocimientos e ideas previas de los alumnos en relación con los textos audiovisuales asimilados y su justificación tanto por la intención autorial como por la utilidad comunicativa de los mismos. Esta acción se intensificó en el foro intertextual, dado que gran parte de las cuestiones formuladas para tal efecto incidían en el desarrollo de la capacidad reflexiva y valorativa de los aprendices por medio de asociaciones de los contenidos textuales con informaciones, experiencias y opiniones venidas de otros referentes y del propio intertexto lector del alumnado intérprete de sus mensajes. Estas cuestiones les invitaron a aportar argumentos, evaluar circunstancias escénicas desde parámetros éticos, dilucidar la intención subyacente a la historia, etc.; todo ello como prueba del desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos, teniendo en cuenta dos requisitos fundamentales para que esta sea eficaz: su sinceridad en el juicio y su perspicacia en el desvelamiento lector de la retórica del texto, especialmente de sus elipsis e ironías humorísticas, muy abundantes en esta obra bifronte de William Joyce.

Deseo subrayar que la metodología intertextual mejora los resultados didácticos de esta faceta madura de la comprensión, pues se les pedía que relacionasen el argumento y las imágenes con otros casos semejantes y que razonasen sus respuestas. Así fue como ajustaron este cortometraje con *El mago de Oz*, e incluso con *Alicia en el país de las maravillas* (respuesta al ítem 3 del foro); cómo en preguntas aparentemente literales, los alumnos más avezados llegaron a interpretar significados alegóricos (es el caso de un alumno que en el huracán vio la metáfora de la hecatombe que sufren las tradiciones a mercede de la vorágine de las nuevas tecnologías; cuestión 4 del foro). También resultan curiosas las manifestaciones culturales de su intertexto lector, al ser alumnos de la modalidad de letras con estudios obligatorios de latín, ya que, al describir el edificio de la biblioteca la asemejaban a una casa romana en sus columnas y dinteles. Sorprendentes fueron sus respuestas a la cuestión 12 del foro por demostrar un vasto conocimiento de música clásica.

En cuanto a su valoración de los rasgos lógicos del personaje central en su amor por los libros, fue igualmente excelente el conjunto de las respuestas reflexivas de estos alumnos. Con la alegoría de la vida de Morris Lessmore aprendieron significativamente cuál es la perfecta labor del bibliotecario: tratar a los libros con el cariño que merecen por los tesoros de magia y alegría que regalan al ser humano; saber recomendar los libros en función de los gustos y demandas de las personas en su diversidad de géneros y edades. Todos tradujeron bien la intención del autor en las tonalidades otorgadas a las imágenes, gris sin libros y multicolor con ellos. También extrajeron la reflexión más profunda de la historia: que todo gran lector acaba siendo escritor y legando su obra personal completa su ciclo vital en la comunicación humana.

Los alumnos acaban demostrando conciencia autocrítica sobre el peligro que hoy habita en las nuevas generaciones enganchadas a los medios digitales, puesto que ello está provocando la desaparición de los libros impresos y del hábito lector de obras complejas o extensas. También reconocen leer o visitar bibliotecas solo por obligación académica. En cuanto a sus lecturas preferidas, es revelador que siguen las modas editoriales, y solo leen novelas actuales, pero en modo alguno teatro ni poesía. Reconocen no prestar atención a los libros usados y son pocos quienes los donan. Igualmente lo son quienes se dedican a escribir textos literarios por propia iniciativa. Curiosamente, estos son alumnos con diagnóstico de altas capacidades.

Así pues, el cultivo de tareas donde interviene la reflexión y valoración crítica de los estudiantes no solo permite percibir sus facultades cognitivas en este sentido sino también conocer sus perfiles humanos e incitar hacia la reflexión docente sobre los mismos en relación con la lectura literaria.

4. Integración y síntesis

Por un lado, su capacidad de integración es adecuada, pues sí han sido capaces de comprender la coherencia y la cohesión interna del texto a escala local y global; prueba de lo cual son sus inferencias correlativas entre diversos fragmentos textuales para deducir intenciones y efectos lógicos tanto en la formulación de respuestas en el foro como en la emisión de contenidos en el resumen.

Por otro lado, tal y como queda comentado en el apartado “Organización”, a los alumnos les ha resultado difícil la elaboración de síntesis de contenido en la escritura de sus resúmenes del cortometraje de Joyce. En esto sus resultados coinciden con los emitidos por los informes PISA. Es esta una capacidad metacognitiva que requiere más refuerzo didáctico por que los estudiantes aprendan a discernir y correlacionar ideas principales y secundarias, y a condensarlas con sus propias palabras buscando la máxima economía.

5. Transferencia y aplicación

A través del foro intertextual los alumnos han tenido ocasión de transferir cognitivamente los conocimientos derivados de su lectura de estos textos audiovisuales a su mundo particular. Cuestiones de consulta como “¿Conocéis algún suceso o alguna película donde se hayan visto escenas semejantes a las del huracán de esta película?” (cuestión 5) o “¿Habéis acudido alguna vez a una biblioteca? ¿Cuál? ¿Y habéis pedido allí algún libro en préstamo? ¿Cuál y por qué?” permiten conectar los contenidos textuales con los contenidos vivenciales y culturales del lector.

La transferencia revierte en aplicación cuando la lectura literaria se vuelve creativa al proyectarse como motivo de inspiración para activar la escritura del mismo tipo. Tal función tiene la cuestión 22: “Morris Lessmore escribió su propio libro. ¿Habéis escrito alguna vez algún texto literario de vuestra invención? En tal caso, explicad el motivo, el género y el tema de vuestra obra”. De hecho, como bien es sabido, las tareas sucesivas a la de la lectura serán las de escritura creativa donde con libertad los alumnos transfieren y aplican a la creación de un microrrelato inventado por sí mismos sus conocimientos derivados de los comentarios orales y de su recepción lectora de las obras audiovisuales mencionadas. Además, el conjunto de los microrrelatos resultantes se transfiere a un librito colectivo que integra las producciones de todos, en el cual cada alumno leyó ante sus compañeros su obra personal como testimonio de la transferencia

y aplicación logradas en su proceso de aprendizaje.

En suma, las líneas argumentales de los 15 microrrelatos (anexo 1) son las siguientes: “Jamás lo terminaría” de Paula Perona Valiente inventa la historia de un libro interminable que devora a sus lectores en Entrance de conocerlo. “Fuego interno plasmado en papel” de M^a Agustina Sandoval López relata cuál fue el primer libro que la enganchó a la lectura por su conmovedora educación en valores para la vida. “Corazón de madera” de Elena Ruiz Jiménez explica cómo una niña solitaria se sintió intrigada por primera vez por la lectura literaria al escoger al azar un libro de la biblioteca familiar. “El extraño caso de los libros de Bristol” de Mario Vigora Sánchez refiere la timidez de un estudiante vergonzoso que oculta a sus compañeros de clase su entrega a la lectura y la escritura hasta que descubre que también ellos tienen la misma afición. “Signo libros” de Alicia Martínez Campillo cuenta un deseo: una noche de tormenta los libros de su Instituto mágicamente fueron traducidos al SEA y gracias a que aprendieron la lengua de signos española para acceder al código de tales libros, desaparecieron las barreras comunicativas con los sordos. “Un libro, una ilusión” de Daniel Moreno Fernández muestra la historia de una niña magrebí con tal ilusión por aprender a leer para conocer el mundo que, al emigrar a Europa, aprovechó tanto sus estudios que llegó a ser profesora de Universidad. “La sala vacía” de Emilio Damián Martínez Pretel se localiza en una lujosa biblioteca de Oxford cuyo vacío se debe al viaje imaginativo que regalan los libros. “Sueños imposibles” de Ana Hernández Gómez toma como protagonista a un libro que descubre su vocación temática -albergar partituras musicales- y encuentra por ello un sórdido final en la papelería. “El libro” de Jorge Francisco Torres Santiago concede a un antiguo ejemplar de un clásico literario el poder de atracción que incita a un joven a robarlo de un expositor. “A la sombra de un roble” de Laura Gómez Peñafiel pinta la escena sempiterna de un hombre leyendo bajo el árbol. “El juego” de Gloria Nicolás Sánchez saca de los libros su virtud de invitar a personajes variopintos y divertidos a los que frecuentar a nuestro antojo. “Algo más que un libro” de Natalia Andreu Amorós da el episodio de una joven tímida refugiada en novelas exóticas que, tras ser manipulada por un chico del que se enamora, acaba afirmando el libro como el afecto más fiel. “Sicario de sangre fría” refleja con humor el encuentro de un tesoro de libros hechizados que devoran a las personas. “Querido diario” de María Eugenia Marín Costa es un relato breve más extenso que los precedentes con forma de carta al mismo agradeciendo su aparición en su vida, pues todo lo que escribía en él se cumplía. “El sueño de Marta” de Inés Díaz Piqueras trae el érase del mundo de las sirenas para que una niña salga de la monotonía en una habitación sumergida en un cuento. En definitiva, de un modo u otro, son, al igual que la historia audiovisual de Willian Joyce, microrrelatos fantásticos por la transgresión que entrañan al incluir en las vidas de los personajes el vuelo de la imaginación.

Evaluación de resultados de la expresión:

1. Planificación

La realización de un microrrelato por parte de cada alumno comenzó con la planificación previa de sus características de acuerdo con los consejos del organizador previo y los modelos textuales contenidos en el anexo 4 de este informe. Con tal guía planificó el mensaje central de dicho texto creativo a partir de la inventiva que les confirieron los referentes de inspiración (la película y el libro interactivo) mezclados con su intertexto lector particular; esbozó un breve guión de la trama narrativa y dispuso las coordenadas espacio-temporales, los rasgos esenciales de los personajes así como el tipo de narrador de la diégesis.

2. Textualización

Coherencia

Cada alumno realizó su propia obra creativa procurando que el tema planificado progresara lógicamente según sus premisas de unidad y de correspondencia inteligible de las partes que son propias de la narración. Le sirvió como ayuda el documento sobre la organización de un microrrelato recogido en el anexo 4, en especial para cuidar en este sentido el desarrollo y la resolución del conflicto planteado en la acción.

En la revisión docente de sus borradores se les dio recomendaciones para mejorar la coherencia de sus escritos en cuanto a la mostración de la cantidad necesaria de información (los microrrelatos han de evitar datos suplementarios), de la estructura del discurso conforme al esquema previo de las ideas, y de la calidad lógica y congruente de las ideas aportadas. Por tanto, tras la reformulación procesual de la textualización de sus escritos, los alumnos lograron acabar sus textos con la progresión temática mejorada y sin contradicciones semánticas respecto de la intención de sus autores.

Cohesión

En general, el alumnado participante observa adecuadamente la cohesión textual en el uso procedente de la concordancia verbal en cuanto a personas, modos y tiempos y de la concordancia de género entre sustantivos y adjetivos. También usan de modo correcto los términos de función sustitutiva para generar en la expresión léxica tres propiedades que refuerzan la trabazón sintáctica del texto: la variedad, conseguida por medio de sinónimos y metáforas; la correlación de tipo anafórico, catafórico y deíctico, con pronombres y determinantes principalmente; la presuposición, por medio de elipsis de nombres, verbos y frases, que favorece la cooperación lectora y aligera el texto en consonancia con el estilo propio del microrrelato.

Sin embargo, en los borradores de los microrrelatos sí hubo escasez y falta de variedad de marcadores discursivos así como aparición de algunos errores en su empleo. Por tanto, el proceso de mejora en la escritura del microrrelato les sirvió para aprender a utilizar los índices y conectores discursivos con estrategias expresivas bien motivadas. Cabe subrayar que el mayor problema en la competencia de cohesión discursiva por

parte del alumnado es el uso inapropiado de los signos de puntuación, pues apenas usan los dos puntos (:), el punto y coma (;), las comillas (“”) y otros signos que necesita el sentido de su expresión. En muchos casos abusan del punto (.) y de la coma (,). La corrección de sus borradores ha servido para que advirtieran sus deficiencias. No obstante, este es un problema de expresión verbal que debería ser trabajado con más intensidad a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.

Adecuación

La redacción de los microrrelatos ha mantenido un registro adecuado a los requisitos de este género literario, tanto en el nivel culto de formalidad lingüística como en el tamaño de cada texto, que en algunos casos hubo de ser recortado en la fase de borrador por medio de un reajuste de la precisión léxica desde la máxima economía de palabras. Si apareció algún coloquialismo (ej. El andalucismo “golimbrear”) o algún término superfluo (dativo ético en “me lo estuve pensando”), se aconsejó al alumno en cuestión transformarlo en una expresión del español estándar.

Del mismo modo, los alumnos cuidaron que la función comunicativa del texto se correspondiera con la idea rectora de su planificación.

En cuanto a la ortografía, tipografía y presentación conformes a las normas lingüísticas, la revisión de los borradores ha permitido efectuar su corrección pertinente, si bien apenas ha sido necesario efectuar correcciones en este sentido –si acaso, la reposición de algunas tildes-, pues ya los alumnos se habían encargado previamente de que su obra fuese adecuada al respecto.

5. Revisión y presentación

Una vez acabado su proceso de textualización, la revisión del microrrelato elaborado por cada alumno fue realizada por él mismo antes de entregarlo a la profesora para su revisión experta. En el organizador previo contenido en el anexo 4 se ofrecen consejos para editar y revisar finalmente el texto logrado en aquellos aspectos de coherencia, cohesión y adecuación que merezcan ser realzados o mejorados a fin de optimizar la obra.

Tras la revisión previa de los borradores, la revisión final de los textos apenas tuvo que formular rectificaciones docentes.

Los microrrelatos logrados por los alumnos demuestran que asimilaron las características propias del género con el ejercicio efectivo de su competencia comunicativa en torno al tema del amor por los libros desde la singular concepción de sus creadores.

CONCLUSIONES

El primer objetivo se ha desarrollado satisfactoriamente, puesto que el diseño de la tarea filmico-literaria “El vuelo vivo de los libros” realmente ha motivado al alumnado hacia la lectura significativa y la escritura inventiva desde un aprendizaje donde los textos han interactuado con las vidas de los estudiantes. A ello ha contribuido decisivamente el haber utilizado el cine como “gancho” o motivo de inspiración para que los alumnos emprendiesen un conocimiento directo y gozoso de la imaginación literaria ajena y propia.

También hay que subrayar la idoneidad de la elección de los textos para favorecer esta motivación: descubrir y apreciar la conformación tanto de la película como del libro para iPad de Willian Joyce deslumbró a los alumnos.

En sus testimonios manifestaron que el corto les gustó muchísimo y les impulsó a opinar y a escribir por estas razones, entre otras: la BSO emotiva, la original y cuidada transición artística de escenas, los efectos tridimensionales del huracán y del viaje microcósmico por las letras de un viejo clásico de la literatura, la ternura que inspiraba el personaje central, la simbología del paso del blanco y negro al color cuando a los personajes les tocaba la fantasía de un libro, el símbolo del hada como la trascendencia que reportan los libros a la persona, capaces de hacerlos volar cuando abandonan el libro, pues su legado no muere aunque su cuerpo se haya ido, y ante todo la nostalgia hacia los libros de papel a merced de la vorágine del futuro digital.

El libro interactivo también fue motivador, no solo por ofrecer una versión semejante a la película pero con variaciones sustanciales que la nutrían de nuevos matices interpretativos sobre su temática central, sino también porque este nuevo género de “ciberliteratura” suponía para ellos todo un descubrimiento, pues nunca habían leído un libro tan novedoso y lleno de posibilidades multimedia de conexión material con otros lenguajes, ya que incluía varias pistas de sonidos de opción múltiple, traducciones a otros idiomas, juegos de lecto-escritura, teclados para inventar melodías y libros vacíos sobre cuyas páginas se podía escribir libremente,... en definitiva, un tesoro de alternativas para estimular la interacción y solazamiento del lector con la obra.

Por tratarse de documentos audiovisuales, su pase y comentario grupal en el foro filmico-literario y en la interacción espontánea así como la lectura en voz alta de sus propios microrrelatos ha posibilitado un desarrollo oportuno de la competencia comunicativa oral en convenio con la competencia social y ciudadana, pues han madurado en la formulación de su expresión verbal acerca de lo comprendido, en el respeto cortés de los turnos de intervención y en la valoración constructiva de las creaciones singulares. Del mismo modo, también ha sido importante el fomento de la dimensión escrita de la competencia comunicativa, dado que respondieron por escrito a los cuestionarios de intertextualidad filmico-literaria que después harían públicos en el foro correspondiente y sobre todo porque inventaron y compusieron individualmente microrrelatos de inspiración filmico-literaria y de aspiración hacia la transferencia y recontextualización libres

El segundo objetivo ha sido efectuado con los instrumentos de análisis proporcionados en el plan metodológico del proyecto *Imago Mundi*. De ello dan cuenta las secciones de este capítulo tituladas “Incidencia de las competencias básicas en la tarea” e “Incidencia de la competencia en comunicación lingüística en la tarea”. A ellas remito para advertir

los cuadrantes y el comentario sucinto que refieren la incidencia específica de cada una de las ocho competencias básicas en la tarea filmico-literaria referida en los apartados denominados “Descripción de la tarea” y “Proceso de enseñanza-aprendizaje”. Gracias a la virtud imaginativa del cine y la literatura para admitir los más diversos conocimientos, todas las competencias básicas han sido dinamizadas en la tarea compleja realizada al respecto. Como era de esperar, debido al diseño de la misma en función del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, dicha competencia ha sido la más lograda, pues su cultivo en las siete subtareas integradas ha sido óptimo. Le sigue de cerca la competencia referida al tratamiento de la información y competencia digital, puesto que los textos implicados procedían de los actuales fondos multimedia del cine y la literatura. No obstante, la voluntad ha sido empezar por tales medios para acabar en producciones impresas que recuperan el saber amable de la biblioteca y de los libros de papel para que no desaparezcan en el ciclón de las TIC. Y en cuanto a la competencia menos incidente, ha sido la matemática, si bien, aunque levemente, aparece en todas las subtareas para organizar los discursos.

Por otro lado, la competencia en comunicación lingüística ha sido analizada a la luz de las facetas cognitivas señaladas en el Marco de la evaluación general de diagnóstico en competencias básicas (MEC, 2009) y de sus características específicas para la etapa de Educación Secundaria (MEC, 2010); y posee, además, un cuadrante donde se analiza su incidencia oral o escrita en cada una de estas facetas cognitivas de la comprensión o de la expresión. Allí se aprecia que en todas las tareas hay incidencia tanto oral como escrita en proporción armónica. Las primeras tareas, en general, inciden más en la comprensión y las últimas en la expresión. Así que la tarea compleja en su conjunto cubre de modo satisfactorio todas las facetas cognitivas y las dimensiones comunicativas de esta competencia.

La consecución del tercer objetivo concierne a mi labor docente y se advierte en la sección titulada “Análisis interpretativo de los resultados en desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística” referida a mi análisis de los múltiples aspectos de esta competencia que han asumido los estudiantes participantes en las diversas tareas de incidencia filmico-literaria reunidas en torno a “El vuelo vivo de los libros”.

He comenzado con la evaluación de sus resultados en las sucesivas capacidades cognitivas de la dimensión comprensiva: su aproximación a los textos multimedia - película y libro interactivo homónimos: *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*- a través de su pase y del foro intertextual inmediato les ha posibilitado identificar pormenorizadamente su mensaje y sus elementos narratológicos fundamentales, así como formular anticipaciones e inferencias que les permitieron trascender de lo literal a la organización temática de tales textos y formular, por tanto, resúmenes de su contenido, lo cual también ocasionó que ejercieran su cognición integradora y sintetizadora, siendo aquí donde los alumnos mostraron más dificultades cognitivas y expresivas, por lo que se lanza en estas conclusiones como un reto la necesidad de trabajar en profundidad una metodología eficaz para la elaboración de resúmenes en la ESO, al tratarse de una necesidad comprensiva y expresiva de primer orden para todos los dominios de estudio.

La comprensión textual se afianzó cuando el conocimiento semántico derivado de ello fue acompañado de la reflexión y valoración discentes estimuladas por numerosas cuestiones del foro donde pusieron en funcionamiento su intertexto lector y su perspicacia para captar el sentido de la retórica de tales textos. Por ello, cabe afirmar que la metodología intertextual es un potente recurso para el desarrollo de la comprensión e interpretación lectora, sobre todo si con ello también se activan los

resortes del intertexto lector (Mendoza, 2001), es decir, los “vivos” conocimientos de cada lector (lecturas, experiencias, etc., que forman parte de su cultura singular). Téngase en cuenta que es así como se despliega de modo natural la conciencia crítica de los estudiantes: conectando, reflexionando y valorando, para lo cual se necesitan, al menos, dos referentes de asociación y contraste así como perspectiva significativa en el juicio. En este caso, los resultados han sido óptimos y muy gratificantes, pues los alumnos han sorprendido con sus lúcidas opiniones sobre la devastación que las tecnologías de hoy provocan en el valioso legado de los libros antiguos e incluso con reacciones emocionales de nostalgia por lo impreso y de aprecio por el beneficio cultural de las bibliotecas públicas. Además, esta investigación vuelve a confirmar la hipótesis que postulé en mi tesis doctoral sobre el desarrollo y logro de las competencias básicas con el recurso intertextual del cine y la literatura (González, 2013), pues la activación del intertexto lector discente en el mencionado foro ha propiciado la asunción de la transferencia de lo aprendido a nuevos contextos donde pudiera ser aplicado en el mundo cotidiano e imaginario de cada aprendiz. Es por esta transferencia que la interpretación lectora del sentido del texto ha emprendido el vuelo del pensamiento creativo. Al asociar la historia de Joyce con su propio mundo, y al propiciarles a continuación de este encuentro inspirador, la posibilidad de hacer microrrelatos de invención libre, los alumnos han confirmado esta transferencia de conocimiento en el momento en que han realizado creaciones literarias personales que funcionan en la presente publicación como hipertexto vinculados a sus nodos textuales pero con un rumbo nuevo.

La evaluación de los resultados de la expresión, de acuerdo con lo enunciado en los parámetros del MEC (2009), al centrarse solo en los aspectos compositivos del proceso escritor, la he realizado incidiendo sobre la planificación, la textualización y la revisión y presentación del texto, en este caso de los microrrelatos generados por los alumnos. El anexo que les proporcioné al respecto con los organizadores previos y modelos textuales oportunos surtió efecto para que aplicaran a su plan la inspiración creativa lograda en el momento culminante de la experiencia lectora pero también siendo conscientes de las características del género de escritura en el que se iban a expresar. Por supuesto, el proceso de textualización atendió a sus tres factores constitutivos (coherencia, cohesión y adecuación) a fin de que, como escritores, pensaran en intensificar la expresividad de sus obras al tiempo que la legibilidad óptima de las mismas gracias a la lógica y a la disposición consistente y adecuada de su construcción sintáctica y semántica. Los alumnos aprendieron a desarrollar estos resortes expresivos en su trabajo de borrador para perfilar su obra final con el incentivo añadido de que esta sería publicada en un libro impreso que se guardaría en la biblioteca así como en los anexos del presente estudio. Como queda descrito en el apartado correspondiente, su caballo de batalla fue mejorar el uso eficaz de los signos de puntuación; por lo demás, no hubo dificultades de relevancia.

En definitiva, el cultivo de la competencia en comunicación lingüística en incardinación con el resto de las competencias básicas ha servido para que la inteligencia viva de los adolescentes que firman estas obras literarias en deuda con una película y un libro tan modernos como hermosos por su mensaje sobre el tesoro de regalan los libros sepa desenvolverse y valorar bien tal beneficio. Los libros no se imponen ni se atan, antes bien son cómplices de horizontes nuevos. El amor a los libros viene a los jóvenes cuando, en su naturaleza real, amante de la transgresión en defensa de su mundo interior y de los formatos audiovisuales con los que conviven, encuentran en el maridaje entre la imaginación digital e impresa, leída y creada, fuerza verdaderamente humana.

BIBLIOGRAFÍA

- Álamo, F. (2010). El microrrelato. Análisis, conformación y función de sus categorías narrativas. *Signa*, 19, 161-180.
- Arias, B. (Comp.). (2004). *Grandes minicuentos fantásticos*. Madrid: Alfaguara.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso (Estructura narrativa de la novela y el cine)*. Madrid: Taurus Humanidades.
- González, M. (2013). *El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/128570>
- Joyce, W. et all. (2011). *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*. Estados Unidos: Moonbot studios.
- Kantrow, A.; Enoch, L. & Fransworth-Smith, T. (Productores) & Joyce, W. & Oldenburg, B. (Directores). (2011). *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Película). Estados Unidos: Moonbot studios.
- Jardine, W. (2012, julio, 29). *Entrevista: William Joyce, Moonbot studios Co-Fundador y Co-Director de Morris Lessmore*. (Mensaje de blog). En: <http://www.a113animation.com/2012/07/interview-william-joyce-moonbot-studios.html>
- Marchamalo, J. (2001). *La tienda de palabras*. Madrid: Siruela.
- MEC (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación*. Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales educación.es.
- MEC (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Secundaria. 2º curso. Informe de resultados*. Madrid: MEC.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Vayone, F. (1989). *Récit écrit, récit filmique*. Nathan: Paris.

ANEXOS

ANEXO 1. MUESTRARIO DE OBRAS DISCENTES

ANEXO 2. GUÍA DEL FORO LITERARIO-CINEMATOGRAFICO

ANEXO 3. RESPUESTAS DEL FORO LITERARIO-CINEMATOGRAFICO

ANEXO 4. DIEZ CONSEJOS PARA ESCRIBIR UN MICRORRELATO SOBRE EL AMOR A LOS LIBROS

ANEXO 5. CUESTIONARIO FINAL

ANEXO 1. MUESTRARIO DE OBRAS DISCENTES**“Jamás lo terminaría”****Paula Perona Valiente**

Todos los días Milo estaba metido en la biblioteca leyendo sin cesar libros de acción, amor, dramas y batallas. Estos últimos eran los que más le gustaban. Según él, Mr. Chuck era su mejor amigo: un pequeño diario que escribía todas las noches a la misma hora y que cerraba justo antes de la medianoche.

Todos los lunes a primera hora solía estar ya en la biblioteca. Pero uno de ellos sucedió que recorrió todas las estanterías y ningún libro le llamaba la atención. Hasta que vio un libro escondido entre otros. Lo cogió, le sopló el polvo de años de olvido, y leyó en su tapa: “Vivo entre cuatro paredes y moriré entre cuatro paredes”.

Intrigado, empezó a leer con ansiedad. El libro jamás llegaba al final, pero cada página era interesante. Milo no podía dejar de leer. Leía y leía, pero el libro no daba la solución final. Parecía que, al leer, de cada página salía otra. Milo se enganchó tanto al libro que no salía, ni comía, e incluso no dormía. Pero sí seguía su rutina de escribir en Mr. Chuck.

Semanas después encontraron a Milo sentado ante su pupitre, con el libro aferrado a su mano. Muerto. Un policía rescató su diario y de un vistazo pudo comprobar que ese libro era nombrado en muchas de sus páginas. Así que cogió el libro del difunto y se lo llevó para descubrir su contenido. Pero cuando empezó a leer, se enganchó tanto al libro que le pasó lo mismo que Milo. Quien rescató el libro y lo leyó sufrió el mismo trance. El libro fue pasando de persona a persona y todo aquel que empezaba a leerlo jamás lo terminaría.

“Fuego interno plasmado en papel”**M^a Agustina Sandoval López**

Me encontraba divagando en lo que fue el estudio de mi padre. Ojeaba los libros en busca de uno que me ayudara a evadirme de mis problemas de la semana cuando advertí

un magnífico ejemplar que me atrajo por su título: *La ciudad de la alegría* de Dominique Lapierre. Decidí entonces dejar aparte otros dos libros que había seleccionado, me serví chocolate caliente en una taza, me senté en la alfombra y me dispuse a leer.

La historia me llevó a la India y me vinculó a un personaje en el que me reconocí. Y durante horas lloré y reí como si de mi historia se tratase. Saboreaba cada letra, palabra y párrafo escrito de manera singular y diferente.

Durante ese fin de semana dormí escasas horas pues soñaba despierta con los sucesos vividos en ese libro. Cuando terminé, me vi iluminada por una nueva vitalidad.

Reflexioné sobre los problemas que me agobiaban y me resultaron insignificantes en comparación con los del protagonista de aquella novela que, a partir de entonces, es mi libro favorito, pues por ella pude descubrir que no solo se aprende viviendo, cometiendo errores, sino que también se aprende y se crece leyendo y recordando las experiencias de otros plasmadas a fuego en el papel.

“Corazón de madera”

Elena Ruiz Jiménez

Telva era una niña que no caía muy bien a los demás.

Sacaba muy buenas notas a pesar de que casi nunca abría un libro. Su madre debería estar muy orgullosa de tener una hija tan lista, pero por desgracia ella murió cuando Telva tenía apenas tres años.

La niña vivía con su abuela y su hermano. No tenía gran cosa que hacer en casa de su abuela y pasaba todas las tardes aburrida. Hasta que un día se acercó a la vieja biblioteca del salón y abrió un libro. Nada más comenzar imaginó la noche más fría: la nieve caía sobre la ciudad y en lo alto de la colina nacía Jack, cuyo corazón dañado debía ser reemplazado por un reloj de madera. Las reglas para seguir viviendo eran precisas: no tocar las agujas, dominar la cólera y no enamorarse nunca.

Telva decidió ayudarlo no separándose de él, pues se sentía su “conciencia”.

De pronto, el hermano pequeño de Telva le dio con el balón con el que jugaba y la magia del libro se esparció como agua en el mar. La niña descubrió en aquel momento que las historias de los libros forman parte de nuestra vida. Son nuestras compañeras de viaje.

“El extraño caso de los libros de Bristol”

Mario Vigora Sánchez

He perdido la noción del tiempo y continúo paseando por el campo.

Soy de Bristol, mi lugar de nacimiento y donde me siento a gusto. Mi adolescencia, como la de todos: Internet, Whatsapp, Instagram. Pero lo de leer, poco. Ya no se lleva, me dicen.

Mis padres me han enseñado el amor por la literatura. Devoro libros. Quiero ser escritor. ¡Pero cómo lo cuento en clase! Sería muy desagradable ver las sonrisas irónicas de mis compañeros.

Hoy me pasó algo sorprendente. En unos almacenes abandonados de Amazon ebcibrñe a mucha gente haciendo cola para pasar, y me picó la curiosidad: miré por la ventana y había muchísimos libros en el suelo. La gente rebuscaba entre los volúmenes tirados. Y decidí entrar a buscar ejemplares para mi biblioteca. ¡Aquí viene lo gracioso! Aquellos que se burlan, los que dicen que no leen nada, estaban allí apilando libros. Al acercarme a ellos, no supieron qué decirme. Después, riéndole, me acerqué a una montaña de libros donde descubrir novelas, novelas.

“Signo libros”

Alicia Martínez Campillo

Una noche de fuertes tormentas, todos los libros del Instituto “Infante Don Juan Manuel” escritos en español se convirtieron en el Sistema de Escritura Alfabética (SEA).

Los alumnos oyentes protestaban por este sistema, excepto algunos que ya sabían Lengua de Signos Española y querían aprenderlo porque les resultaba muy interesante.

Poco a poco los alumnos oyentes fueron aprendiendo la lengua natural y propia de sus compañeros sordos, la lengua de signos española, para después aprender el SEA.

Al final, las barreras de comunicación en el Instituto desaparecieron. Convivieron ambas lenguas en perfecta armonía y a partir de esa noche con tormentas comenzó la verdadera integración.

“Un libro, una ilusión”

Daniel Moreno Fernández

Laia es una niña magrebí de unos doce años de edad. Su vida no ha sido nada fácil: con tan solo seis años comenzó a robar en los mercados y rastrillos de su barriada para lograr suministrar provisiones a su familia pobre. Su madre murió cuando ella tenía nueve años y tuvo que quedarse al cuidado de su hermano Luayt sin ayuda alguna, pues su padre desapareció cuando ella era tan solo un bebé.

La ilusión de Laia era leer. Siempre ojeaba los libros que exponían los mercaderes con el fin de venderlos. Sentía curiosidad por lo que contenían sus páginas. Pero la necesidad de buscar una vida mejor para su hermano y ella misma alejaba el deseo que acrecentaba en su mente.

Ya cumplidos los dieciocho, Laia consiguió llegar a Europa junto a su hermano Luayt, que con tan solo dieciséis años consiguió trabajo como ayudante de panadero. Laia conoció a un chico con el que se casó regalándole un hermoso hijo. Se matriculó en la escuela de estudios elementales, donde aprendió a leer, escribir y los conocimientos básicos que requieren en Occidente.

No contenta de ello, Laia decidió ir a la universidad, donde, después de un esfuerzo sobrehumano, consiguió diplomarse en Literatura y Filosofía. Y leyó libros de todo tipo: terror, aventuras, misterio. Laia amaba la literatura toda por igual.

Consiguió trabajo como decana de su Facultad. Dio la bienvenida a un nuevo niño junto a su marido y finalmente logró el sueño de toda su vida: escribir su autobiografía desde su difícil y amarga niñez hasta su madurez actual, como ejemplo de superación de una mujer fuerte y decidida que cumplió su sueño a base de esfuerzo. Los libros eran su vida y ella dio la suya por ellos.

“La sala vacía”

Emilio Damián Martínez Pretel

No os vais a creer la de historias que se pueden contar de Oxford. Si las paredes hablasen... Recuerdo cierto día en que, estando de visita en la universidad de la ciudad, que, por cierto, es una de las más grandes y bonitas en las que he estado, vi una puerta antigua, descomunal y con bastantes adornos. Era la puerta de la biblioteca. Así que, sin pensármelo dos veces, entré con toda la curiosidad del mundo.

Lo que encontré allí dentro me impactó bastante, ya que lo primero que vi fue una amplísima habitación de techos gigantescos y abarrotada de estanterías llenas de libros. Justo en el centro tenía una mesa rectangular de madera, sobre la cual había incontables libros de todos los géneros, todos ellos abiertos por páginas diferentes. La biblioteca estaba vacía, pero de repente apareció de la nada la bibliotecaria, una mujer mayor a la que se le notaba que le encantaba lo que hacía. Pregunté a la señora dónde se había metido todo el mundo, a lo que ella me respondió que, para saber la respuesta a mi pregunta, tomara un libro, me sentara y empezara a leerlo. Intrigado, decidí hacer lo que me dijo. Así que cogí un ejemplar de mi temática favorita, el misterio. Lo abrí, cerré los ojos un instante y, cuando quise darme cuenta, estaba en la mismísima escalera del crimen, junto a los inspectores, los médicos forenses, los testigos...

En ese momento entendí todo. La sala estaba vacía porque todas las personas que había en ella estaban de alguna forma sumergidas en los libros que estaban leyendo. Esta es la verdadera magia de la lectura, el poder transportarte a cualquier mundo imaginable con el simple hecho de abrir un libro.

“Sueños imposibles”

Ana Hernández Gómez

- Papá, ¿tú qué querías ser cuando eras pequeño?
- Desde siempre quise ser de aventuras. Me gusta el riesgo, el peligro, descubrir cosas. ¿Tú qué tienes pensado?
- Nada. Estoy tan confuso...

Ahí es donde la decisión de su vida comienza. El pequeño tenía clara una única cosa: quería ser especial y diferente al resto.

Llegó a estar días, semanas y meses meditándolo: ¿cuál era realmente su futuro? ¿Iba a ser diferente al resto o un libro del montón?

Así fue cómo, después de tanto tiempo, se dio cuenta de su verdadera pasión e ilusión: quería ser un libro de música. Sí, un libro de esos que tienen los músicos para interpretar canciones. Su padre quedó atónito e intentó hacerle entrar en razón, advirtiéndole que sufriría.

El libro no hizo caso a su padre y comenzó a transformarse. Cogió un lápiz afilado y empezó a trazarse líneas en horizontal, cinco para ser exactos. De las franjas brotaban letras y tristes palabras. Sus páginas fueron marchitándose y desprendiéndose de él hasta provocar su desesperado y trágico final: una muerte lenta y dolorosa en el contenedor del papel.

“El libro”

Jorge Francisco Torres Santiago

Ahí estaba: delante de los ordenadores y detrás de la barandilla. Tan iluminado que parecía brillar. El más grande y el más viejo.

Cuando lo vi, me acerqué y lo observé minuciosamente. Era glorioso.

Pero llegó un guardia que me prohibió estar cerca y hacerle fotos. Nada más alejarse, volví al libro para seguir contemplándolo.

Me habían dicho que por aquel lugar apenas pasaba la policía y que era fácil salir por la perta de atrás sin ser visto y llegar corriendo a la estación de autobuses para alejarse a toda prisa.

Al principio pensé que era una tontería y que todo saldría mal. Pero me dio un venazo, lo cogí y salí por la perta trasera. Cogí el autobús y me senté en la última fila. Al comprobar que no me seguían, me relajé, lo miré y leí: “El libro del tesoro”.

“A la sombra de un roble”

Laura Gómez Peñafiel

Todos los días a la misma hora, cuando el sol asomaba en el horizonte respaldado por esas hermosas colinas, Tyron se sentaba a la sombra de un gran roble con su más fiel y aliado compañero, ese que tantas veces había estado a su lado cuando nadie creía en él. Es fiel compañero de aventuras y de viajes, cogiendo esos vuelos a través de la imaginación.

Esta es la historia de Tyron, un hombre sin nada más que sus libros y que, al igual que un caballero afila su espada, Tyron enriquecía su inteligencia leyendo libros.

“El juego”

Gloria Nicolás Sánchez

- Vamos a mi casa, tengo algo muy interesante.
- No sé, prefiero ir a la mía a jugar...
- Eso te propongo, un juego: es de última generación, puedes volver atrás o ir hacia delante cuando quieras, lo puedes llevar contigo, la historia depende de ti; tú decides y, además, nunca se acaba porque puedes volver a jugar cuando quieras.
- ¡Suena genial! Vamos a probarlo.

Al llegar a casa entraron corriendo en el dormitorio. Uno de ellos se puso a leer.

- ¿Y el juego? –preguntó sorprendido.
- Aquí –contestó el otro señalando el libro.
- ¡Bah! Me has engañado.
- ¿Quieres probar? ¡Ya verás!

El chico comenzó a leer y de los libros surgieron múltiples personajes: Long John Silver y Jim Hawkins de *La isla del tesoro*, Tom Sawyer y Huckleberry Finn de *Las aventuras de Tom Sawyer*, Oliver Twist y sus traviesos amigos salieron de la novel de Dickens, Jean Valjean y el malvado Javert de *Los miserables*, Phinneas Fogg y su fiel mayordomo de *La vuelta al mundo en 80 días...* Y así fueron apareciendo los personajes de las novelas que el chico iba leyendo.

Su amigo comprendió al fin el juego.

“Algo más que un libro”

Natalia Andreu Amorós

Carla era una chica de 16 años, risueña pero tímida. Pasaba el día encerrada en su habitación leyendo su libro favorito, *Los pilares de la tierra*. No tenía amigos, solo a su padre y al ama de llaves. Quizá la relectura de este libro le ayudaba a olvidar los problemas y a encontrarse a sí misma.

Su ama de llaves le instaba a relacionarse con jóvenes de su edad. Pero ella no mostraba el menor interés por tener amigos en los que confiar y con quienes salir, hasta que un día se matriculó en su instituto un chico rubio, alto y de ojos azules. El sueño de cualquier mujer. En clase ella no dejaba de mirarlo pensando que él nunca se fijaría en su persona: “con lo fea y Frisi que soy”.

Pero sucedió que día a día se acercaban más uno al otro. Se sentaban juntos y tonteaban. Para ella era emocionante y extraño a la vez. Y empezaron a salir y a hacer planes de futuro. Pero quién le iba a decir a Carla que, después de ocho meses, todo iba a ser una farsa, que no la quería y solo la utilizaba para darle celos a otra compañera de clase. Se lo contó una tarde en un parque. Ella miraba al suelo, quieta y decepcionada, hasta que

lo miró a los ojos y le dijo: “Gracias, desagradecido. Me has enseñado como nadie que el mejor amigo y novio que se puede tener es un libro”.

“Sicario de sangre fría”

Guillermo Sánchez García

Hace muchos años, en un pueblo de los valles de Oshla, capital de Suecia, un joven llamado Gred paseaba junto a su madre por un bosque cercano a la ciudad. Buscaban un tesoro escondido que les había mencionado su abuela.

Al llegar a un manantial, vieron una cueva tras sus aguas. Entraron y hallaron el tesoro en su fondo oscuro. Cuando lo abrieron, se sorprendieron al descubrir que estaba lleno de libros. La madre de Gred cogió uno y empezó a leerlo. De pronto, el libro se la tragó y pocos minutos después escupió sus huesos. Gred estalló en ira y tiró al río todos los libros hechizados. Enloquecido, empezó a vagar sin rumbo con carcajadas amarga. Se convirtió en un sicario capaz de matar a cualquiera por dinero.

Un día, deambulando por un pueblo de Hungría, se le apareció de la nada un mago que le dijo: “Si consigues matar a ese leopardo a distancia, resucitaré a tu difunta madre”. Gred aceptó y con su arco acertó el tiro. “Vale, la resucitaré muy a mi pesar” agregó el mago. Cuando volvió a encontrarse con su madre, se fueron juntos a Rusia a vivir felices, comer caviar y leer libros a rabiar.

“Querido diario”

María Eugenia Marín Costa

Querido diario:

Definitivamente tengo un don. No saco buenas notas en Matemáticas si se me da bien el deporte. Tampoco hablar en Inglés. Es más: nunca fui, soy ni seré buena estudiante.

Pero tengo, probablemente, el mejor don de todos: todo lo que escribo en mi diario se hace realidad.

Me llamo Alejandra y soy la menor de tres hermanos. Mi padre nos abandonó hace tres años dejándonos por herencia un montón de deudas. Un día como otro cualquiera, salí a pasear por el centro. En una esquina vi una librería de aspecto deplorable que juraría no haber visto nunca. Decidí entrar, pues siempre me habían gustado las historias de ciencia ficción, sobre todo las de magia, pocimas y cosas así. Las estanterías de aquel lugar estaban repletas de libros así, todos viejos, llenos de polvo y con hojas amarillentas y deterioradas.

- Niña, ¿piensas comprar algo o qué? –gritó una voz desde el fondo de la trastienda. A girarme, vi un anciano bajito y de barba espesa.

- No. Solo miraba. Disculpe las molestias –dije dispuesta a irme.

Antes de salir, junto a la puerta, reparé en uno de los estantes que tenía un cartel amarillo donde ponía “Diarios mágicos”.

- ¿Son de verdad? –pregunté esperando no obtener respuesta.

- Por supuesto –bramó de repente.

- ¿Me podría decir cuánto valen? –dije tímidamente.

- Treinta y cinco euros el más pequeño.

Me acerqué al mostrador y saqué el monedero de mi mochila. Lo vacié. Solo llevaba un billete de veinte que mi tío me había regalado por mi cumpleaños y unos cuantos céntimos.

- Llevo solo esto.

-Quédatelo -El viejo cogió el billete y la calderilla.

Al instante salí de la tienda y corrí hacia mi casa esperando no arrepentirme. Cuando llegué, pasé a la cocina sin saludar a mi madre. Atravesé velozmente el salón donde estaba mi hermano viendo la televisión. Subí las escaleras y me encerré en mi habitación. Cogí el estuche de la mochila, lo abrí y saqué el bolígrafo. Abrí el diario y escribí: “Querido diario, quiero que llueva”. Miré por la ventana y empezó a llover.

Escribí: “Querido diario, deseo que mi madre encuentre trabajo”. Y mi madre subió las escaleras con el teléfono en la mano y llorando para decirme que la acababan de llamar de la entrevista de trabajo de ayer. Escribí cosas buenas para todos: dos coches para mis hermanos, casas para todos los vagabundos, el cese de la guerra y el hambre, el fin de la crisis y del dolor. Y todo lo que escribí se cumplió. Todo. Al día siguiente volví al lugar de la librería para agradecersele al viejo antipático. Pero había desaparecido.

“El sueño de Marta”

Inés Díaz Piqueras

En un pueblecito de la sierra vivía una niña llamada Marta. Tenía cuatro años y llevaba una vida feliz y tranquila, pero sufría porque no quería ser humana: quería ser una sirena.

Sus padres, buscando la manera de hacerla feliz y satisfacer su peculiar deseo, le traían regalos de todo tipo, hasta que un día dieron con el regalo perfecto: un cuento de sirenas.

Desde entonces, Marta se convirtió en la niña más feliz del mundo, ya que todas las noches antes de dormir su madre le leía aquel mágico y maravilloso cuento, que la transportaba a un mundo submarino lleno de sirenas, algas y peces de colores.

Todos los días, durante un ratito, Marta tiene la oportunidad de cumplir su sueño a través de su imaginación.

ANEXO 2. GUÍA DEL FORO LITERARIO-CINEMATOGRAFICO

1. ¿Cómo se titulan la película y el libro interactivo? Traducirlo al español.
2. ¿Qué sucede en la película y en el libro interactivo antes de que empiece el huracán?
3. Si conocéis alguna otra imagen o libro que comience con una situación semejante, indicadlos y explicad por qué se parecen a estos.
4. Con la llegada del huracán, cosas y personas son arrastradas por el viento. También al protagonista. ¿Qué busca este con insistencia en el torbellino? ¿Por qué?
5. ¿Conocéis algún suceso o alguna película donde se hayan visto escenas semejantes a las del huracán de esta película? ¿Cuáles?
6. Cuando llega la calma ¿qué recupera por azar el protagonista?
7. Al abrir el libro rojo ¿Con qué nuevo problema se encuentra y cómo se siente? Ante ello, el libro interactivo añade una posibilidad que no tiene la película. ¿Cuál es? ¿Sirve para solucionar el problema? ¿Por qué?
8. ¿Qué decide hacer entonces el señor Morris Lessmore?
9. ¿A quién encuentra por el camino? Describe su figura y lo que hace.
10. ¿Qué hay en el libro azul y a qué le ayuda?
11. Describid el exterior y el interior de la biblioteca que descubre Morris y cómo se siente.
12. En el libro interactivo, al rozar el piano de la biblioteca, aparece un teclado que permite inventar melodías. En caso de tocarlo, ¿qué música interpretaríais para acompañar la alegría del protagonista? Indicad títulos.
13. A partir de entonces, Morris se convierte en el bibliotecario. ¿Qué da a los libros y qué recibe de ellos? Poned algún ejemplo de ello.

14. ¿Os parece acertada la idea de que en el libro interactivo aparezca el bibliotecario prestando libros a los lectores de distintas edades en función de sus gustos? ¿Qué libros da y cómo reaccionan los lectores al recibirlos? A la vista de ello, ¿Qué mensaje simbólico encierra este juego?
15. Llega un día en que Morris decide convertirse en escritor. ¿Cuándo acaba de redactar su libro? ¿Qué hace entonces?
16. Cuando sube al cielo con los libros ¿qué deja caer de sus manos y quién lo recibe?
17. ¿Cómo acaban la película y el libro interactivo? Si creéis que estos finales son simbólico, indicad el mensaje que nos transmiten.
18. Tras su visionado y lectura, ¿Cuál pensáis que es el tema central de la película y el libro?
19. A vuestro juicio, ¿pensáis que hay algún “huracán” simbólico en la actualidad que está borrando del mapa los libros antiguos y sus lectores? ¿Cuál es, cómo y por qué lo hace?
20. ¿Habéis acudido alguna vez a una biblioteca? ¿Cuál? ¿Y habéis pedido allí algún libro en préstamo? ¿Cuál y por qué?
21. ¿Qué hacéis con los libros viejos o muy usados? ¿Cuál es, en vuestra opinión, la mejor manera de aprovecharlos?
22. Morris Lessmore escribió su propio libro. ¿Habéis escrito alguna vez algún texto literario de vuestra invención? En tal caso, explicad el motivo, el género y el tema de vuestra obra.
23. Es una película muda que trata sobre el amor a las palabras. ¿Creéis que hay poesía en ella? ¿Por qué?

ANEXO 3. RESPUESTAS DEL FORO LITERARIO-CINEMATOGRAFICO

*Solo 12 de los 17 alumnos del grupo de clase responden a las cuestiones foráneas.

1. ¿Cómo se titulan la película y el libro interactivo? Traducirlo al español.

La película y el libro interactivo se titulan *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore* y se traduce por *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore*.

(Todos los alumnos han contestado adecuadamente a esta pregunta)

2. ¿Qué sucede en la película y en el libro interactivo antes de que empiece el huracán?

El Sr. Lessmore está sentado en un balcón escribiendo un libro y rodeado de otros. Aparentemente es una noche tranquila, de repente comienza el huracán.

(De igual manera, los 12 alumnos han contestado positivamente a esta pregunta. Algunos han captado detalles como que el libro que el Sr. Lessmore escribe tiene tapas duras o que la noche era muy apacible.

3. Si conocéis alguna otra imagen o libro que comience con una situación semejante, indicadlos y explicad por qué se parecen a estos.

Cuatro alumnos no han sabido decir ningún título o imagen que les recordara el comienzo de este corto. Sin embargo, el resto sí han encontrado semejanzas con *El mago de Oz*. Esta semejanza han sabido verla siete alumnos, alegando que Dorothy, la protagonista es trasladada a otro mundo por un tornado. Una alumna ha añadido, además el título de *Alicia en el País de la Maravillas* Alicia también aparece, de pronto, en un mundo de fantasía como Lessmore, aunque no haya sido trasladada por un huracán o tornado.

4. Con la llegada del huracán, cosas y personas son arrastradas por el viento. También al protagonista. ¿Qué busca este con insistencia en el torbellino? ¿Por qué?

Todos los alumnos, menos uno coinciden en contestar que Morris busca denodadamente su libro de tapas rojas, pues es su creación, está escribiendo sus memorias y desea terminarlas. La alumna que no ha entendido la pregunta es la alumna sorda del proyecto ABC.

Además, uno de los alumnos da una interpretación personal de esa búsqueda, para él Mr. Lessmore “busca una metáfora que interprete lo que está ocurriendo actualmente

con los libros. La llegada de las nuevas tecnologías (huracán) está haciendo desaparecer las viejas costumbres y actividades como la lectura”

(Este alumno es de altas capacidades).

5. ¿Conocéis algún suceso o alguna película donde se hayan visto escenas semejantes a las del huracán de esta película? ¿Cuáles?

Aquí vuelven a contestar que en *El mago de Oz* se ven escenas semejantes. Dos alumnos han dejado en blanco la pregunta. Sin embargo, una alumna ha añadido un título deferente al dado por sus compañeros: se trata de la película *Lo imposible* “aunque esa película se trate de un tsunami, la escena es muy parecida. El tsunami arrastra todo a su paso”.

6. Cuando llega la calma ¿qué recupera por azar el protagonista?

Todos contestan positivamente. Mr. Lessmore recupera su preciado libro, que cae a su lado. Además añaden que pronto se da cuenta que está en blanco, las letras han desaparecido.

7. Al abrir el libro rojo, ¿con qué nuevo problema se encuentra y cómo se siente? Ante ello, el libro interactivo añade una posibilidad que no tiene la película. ¿Cuál es? ¿Sirve para solucionar el problema? ¿Por qué?

Esta pregunta ha sido contestada correctamente por todos los alumnos. Alegan que el protagonista se siente sumamente triste cuando abre su libro y descubre que todo lo que en él había escrito ha desaparecido. La posibilidad que da el libro interactivo es que puedes escribir en él.

Sin embargo, sólo 9 de ellos han respondido que no se soluciona el problema, puesto que las letras vuelven a desaparecer tras ser escritas.

8. ¿Qué decide hacer entonces el señor Morris Lessmore?

Menos un alumno que la ha dejado en blanco, todos coinciden en señalar que el Sr. Lessmore se echa a andar para descubrir cómo han quedado las cosas que él conocía una vez que ha desaparecido el huracán.

9. ¿A quién encuentra por el camino? Describe su figura y lo que hace.

Todos coinciden en hablar de una joven morena de piel clara, que es arrastrada por una serie de libros y que vuela. Le entrega un libro azul al protagonista. Solo un alumno contesta que esta joven posiblemente es un hada mágica.

Solo una alumna contesta de forma diferente a sus compañeros diciendo que aparece una ilustración de Humpty Dumpty.

10. ¿Qué hay en el libro azul y a qué le ayuda?

Todos los alumnos comentan que hay un señor con cabeza de huevo, un personaje ficticio, que le ayuda a ir a la biblioteca, donde le esperan todos los libros.

11. Describid el exterior y el interior de la biblioteca que descubre Morris y cómo se siente.

Curiosamente al describir el interior y exterior de la biblioteca a dos alumnos les recuerda a una casa antigua grecorromana, quizás porque han estudiado las dependencias y estructura de una casa romana, pues son alumnos que cursan latín y griego. Pero todos coinciden en señalar que el exterior es una gran pradera verde, donde todo es armonioso, con enredaderas y una fachada gris propia de una gran casa. En el interior se encuentran las estanterías de madera, llenas de libros, libros que tienen vida y se mueven.

También añaden que el protagonista se siente feliz al estar ahí.

12. En el libro interactivo, al rozar el piano de la biblioteca, aparece un teclado que permite inventar melodías. En caso de tocarlo, ¿qué música interpretaríais para acompañar la alegría del protagonista? Indicad títulos.

Interpretaría: *Turkish march* (marcha turca) de Mozart; *el canon de Pachelbel*; *El himno de la alegría*; *Marple Zeaf Rag* de Scott Joplin; *Sunshine*; *Happy* de Raphael Williams; *Trumpets* de Janson Desulo; *Para Elisa* de Beethoven; las variaciones de un tema de Hayden, *Op.56* de Brahms; *Rives Floows in you o If I could see yoy again* de Yiruma; *King City* de Swin Deep.

13. A partir de entonces, Morris se convierte en el bibliotecario. ¿Qué da a los libros y qué recibe de ellos? Poned algún ejemplo de ello.

Les proporciona atención, los lee, los cuida, les pone el desayuno, los cura reparándolos. Los libros antiguos se rompen con facilidad, como uno marrón y Morris consigue repararlo y curarlo como si fuera un ser vivo. Cuida a los libros como si fuesen sus hijos.

De ellos recibe sabiduría, felicidad, gratitud, compañía. Se inspira en ellos para escribir el suyo. También recibe su magia y alegría. Son como una familia.

14. ¿Os parece acertada la idea de que en el libro interactivo aparezca el bibliotecario prestando libros a los lectores de distintas edades en función de sus

gustos? ¿Qué libros da y cómo reaccionan los lectores al recibirlos? A la vista de ello, ¿Qué mensaje simbólico encierra este juego?

Esta pregunta les ha costado más trabajo contestarla. Algunos de ellos la han dejado en blanco. Los que han contestado comentan que les parece muy acertado. Dar libros de diferentes géneros a personas de diferentes edades, los cuales reaccionan de manera distinta atendiendo al tipo de libro que se les dé. Este juego encierra el mensaje de cada libro es diferente y transforma a las personas, haciéndoles vivir una aventura. Añaden que los libros te transportan a sus historias, que la lectura es imprescindible a todas las edades y que la magia de los libros siempre está ahí para el lector.

Solo una alumna ha comentado los títulos de los libros que el protagonista les ofrece a sus lectores como son *La isla del tesoro* de Stevenson , *Dr. Jekyll y Mr. Hyde* o *Cuento de Navidad* de Charles Dickens. Las personas que los leen dejan de verse en blanco y negro y se convierten en figuras de color, pues los libros los llenan de vida.

15. Llega un día en que Morris decide convertirse en escritor. ¿Cuándo acaba de redactar su libro? ¿Qué hace entonces?

Cuando termina de escribir su libro ya es un hombre muy anciano. Decide abandonar su biblioteca para que otra persona ocupe su lugar y siga cuidando los libros.

Ciertamente, la mayoría de los alumnos (9 alumnos) han interpretado que Morris muere, se va al cielo y la niña que entra ocupa su lugar. El es un ser etéreo y mágico como la joven hada voladora. Ahora él también será capaz de volar. Ha completado un ciclo vital.

16. Cuando sube al cielo con los libros, ¿qué deja caer de sus manos y quién lo recibe?

Esta pregunta la han contestado todos de forma acertada. Coinciden en que el protagonista deja caer su libro rojo, donde ha ido escribiendo su vida y experiencias para que lo reciba la niña que entra en la biblioteca al final del corto por primera vez y se queda maravillada.

Algunos de ellos han sabido ver que la niña ocupará su lugar y se convertirá en la nueva bibliotecaria (6 alumnos)

17. ¿Cómo acaban la película y el libro interactivo? Si creéis que estos finales son simbólicos, indicad el mensaje que nos transmiten.

Todos coinciden en que la niña termina leyendo el libro de Mr. Lessmore y él tendrá su imagen colgada en la pared de la casa, como todos los bibliotecarios que han pasado por allí.

Como valor simbólico, comentan la importancia de la lectura, es decir, detrás de esta historia lo que se está transmitiendo es la importancia de leer y cultivarse y, por otro lado, como la niña se convertirá en la próxima bibliotecaria.

18. Tras su visionado y lectura, ¿Cuál pensáis que es el tema central de la película y el libro?

Fomentar la lectura y el amor a los libros que nos dan color, pues los libros tienen mucho que dar. También hay que cuidarlos. La magia de la lectura.

Esta pregunta ha sido contestada positivamente por todos los alumnos (12 alumnos).

19. A vuestro juicio, ¿pensáis que hay algún “huracán” simbólico en la actualidad que está borrando del mapa los libros antiguos y sus lectores? ¿Cuál es, cómo y por qué lo hace?

También aquí interpretan al unísono que Internet, los teléfonos móviles, las redes sociales, los videojuegos, en definitiva, la tecnología, están provocando la desaparición de los libros en papel y del hábito lector de la gente. Ese huracán interpretan que es la desaparición de los libros cómo se han conocido siempre.

Todos ellos son conscientes de que están enganchados a algún aparato tecnológico y que muy pocos tienen un hábito lector desarrollado. Suelen leer lo que se les manda en el instituto.

20. ¿Habéis acudido alguna vez a una biblioteca? ¿Cuál? ¿Y habéis pedido allí algún libro en préstamo? ¿Cuál y por qué?

Suelen acudir a la biblioteca del instituto para sacar libros de las distintas asignaturas. Algunos de ellos también visitan la Biblioteca Regional o la Biblioteca de San Basilio

Las lágrimas de Shiva (lectura obligatoria de 1º ESO), *La sombra del viento*, *Carrie*, *Misery*, comics, biografías de directores de cine como Tim Burton, Stanley Kubrick, Quentin Tarantino, David Lynch, *El tiempo entre costuras*,...

Todos se inclinan por el género novelístico o biografías, ninguno lee por placer poesía o teatro. Se acercan a los libros porque alguien de su confianza se lo recomienda. Pero se sienten más atraídos por el cine.

21. ¿Qué hacéis con los libros viejos o muy usados? ¿Cuál es, en vuestra opinión, la mejor manera de aprovecharlos?

Prácticamente todos (10 alumnos) los colocan en estanterías en sus habitaciones o los guardan en cajas. Piensan que la mejor manera de aprovecharlos es prestárselos a alguien que quiera leerlos.

Solo una alumna comenta que suelen donarlos a algún colegio que necesita libros y los recoge para su biblioteca.

22. Morris Lessmore escribió su propio libro. ¿Habéis escrito alguna vez algún texto literario de vuestra invención? En tal caso, explicad el motivo, el género y el tema de vuestra obra.

Solo tres alumnos tienen vocación por la escritura y escriben cosas, poesía, diarios íntimos. El resto de alumnos se han acercado a la escritura creativa obligados por una tarea que les han pedido en el instituto como puedan ser redacciones o algún concurso. El género suele ser el poético como entretenimiento o el narrativo (cuento).

Destacan dos alumnos de altas capacidades en la clase que sí tienen hábito lector y escriben con regularidad y por placer poesía, guiones cinematográficos, comedias... Otra alumna transcribe sus sueños para no olvidarlos.

El mes de abril se celebró en el IES Infante don Juan Manuel un concurso de microrrelatos y todos tuvieron que hacerlo.

23. Es una película muda que trata sobre el amor a las palabras. ¿Creéis que hay poesía en ella? ¿Por qué?

También en esta pregunta contestan afirmativamente todos. Sí que ven poesía en la película. Han sabido captar la magia que hay en las imágenes, los juegos de colores, consideran que el mensaje del cortometraje también es poético. Además encuentran muchísima belleza en la historia y relacionan belleza con poesía.

ANEXO 4. DIEZ CONSEJOS PARA ESCRIBIR UN MICRORRELATO SOBRE EL AMOR A LOS LIBROS

ORGANIZADOR PREVIO

Los microrrelatos son un subgénero literario de narración hiperbreve ligada al trepidante ritmo de vida de los lectores del siglo XXI y al tipo de lectura rápida que facilitan las nuevas tecnologías digitales. Incurren, pues, en la escritura de historias concisas y fragmentarias que contienen pensamientos profundos e ingeniosos.

En atención a los rasgos formales que lo caracterizan (Álamo, 2010, p. 173), os propongo diez consejos para escribir un microrrelato sobre la importancia de los libros en la vida de las personas:

1°. Decide lo que quieres transmitir sobre la lectura

Piensa en el tema del cortometraje y del libro interactivo para iPad titulados *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* de William Joyce. Relaciónalo con tus ideas sobre la lectura de textos literarios y decide el tema que quieres transmitir en tu breve historia.

2°. Esboza en forma de historia tu idea sobre la lectura

Con pocas frases, inventa una acción sencilla y escueta para sostener el mensaje que deseas transmitir sobre la lectura. Para elaborar su trama conflictiva, puedes echar mano de la fantasía y construir un suceso mágico o bien puedes echar mano de lo cotidiano y construir un suceso realista. Incluso puedes mezclar ambos. Tuya es la elección.

3°. Ponle un título a tu capítulo

El título puedes ponerlo al principio, si tienes clara la historia, o bien, puedes ponérselo cuando hayas terminado de escribirla. Debe ser breve y revelador.

4°. Busca el tiempo y el lugar oportunos

Eres libre para localizar la historia dónde y cuándo quieras. Ten en cuenta que ello condicionará los hechos que decidas relatar. Te recomendamos que el tiempo sea corto y el lugar único. Muchos tiempos y espacios suelen aturdir al lector.

5°. Elige los personajes

Procura que tus personajes sean muy pocos y que su caracterización sea breve y creíble. Los atributos que les otorgues (origen, apariencia, gustos, etc.) no los indiques en el texto, solo piensa en ellos para construir al personaje a través de leves sugerencias.

6°. Escoge el narrador

El punto de vista del narrador es el que otorga sentido de los acontecimientos. Cuida tu elección en este sentido. Si un narrador cuenta la historia en primera persona, solo puede decir lo que sabe u otros personajes le han contado. Si el narrador la cuenta en tercera persona, puede referir solo lo que percibe (narrador objetivo) o referir la historia de modo omnisciente (como si fuera Dios) y poder entrar en las acciones, pensamientos y tiempos diversos de los personajes.

7°. Juega con la retórica a ser breve

Es indispensable que tu historia sea breve e impactante. Tus palabras han de ser solo las justas y necesarias. A ser breve te ayudará emplear la elipsis de acciones para que el lector presuponga lo no dicho. Y a ser impactante te ayudará emplear palabras con doble sentido, las parodias y las ironías.

8°. Resuelve el problema o dificultad

Te recomendamos que resuelvas el problema de la acción en las frases finales. Surte efecto acabar con una frase sabia sorprendente que dé sentido a toda la historia.

9°. ¿Diálogos? Solo si es necesario

Emplearás diálogos solo si son necesarios para el avance o el sostenimiento de la historia, nunca como relleno. La mayoría de microrrelatos se redactan sin diálogos.

10. Edita y revisa

Una vez que hayas terminado tu historia, léela y corrige todos los errores que encuentres (faltas de ortografía y de concordancia, palabras repetidas, etc), así como matiza lo que creas necesario (léxico, conectores, etc.) para realzar el mensaje que deseas transmitir. Vuelve a leerla para asegurarte que está lista para presentarla. Mostrarla a otros para que te den su opinión puede ser otro buen recurso de revisión.

MODELOS TEXTUALES

A continuación, puedes leer dos microrrelatos relacionados con el tema del amor por los libros que te pueden servir como ejemplos de modelos textuales para componer después tu propia obra:

“Sola se solazaba al sol” de Jesús Marchamalo

Incluido en Marchamalo, J. (2001). *La tienda de palabras*. Madrid: Siruela, p. 57

Mi cabeza se llenó de letras. Era un baile. Un balie de gala en un salón lleno de espejos y lámparas de araña. La D sacaba a bailar a la O y la pareja acometía un minué. La R –con un antifaz- proponía baile a la E, y ambas saltaban por el entarimado al ritmo de un frenético chachachá. Una nueva pareja, la M y la I, se hacía hueco en el centro de la pista, justo cuando empezaba a sonar el vals... Y, de repente, la orquesta arremetía con la polca... Y todas las letras, emparejadas, hacían pasillo y comenzaban a desfilar de la mano, luciendo sus trajes de gala, los tafetanes, las botas lustradas, y los plisados: DO, RE, MI, FA, MI, RE... El hombre colocó una nueva frase sobre el mostrador, y me di cuenta de que había perdido el hilo.

“El vampiro literario” de René Avilés Fabila

Incluido en Arias, B. (Comp.). (2004). *Grandes minicuentos fantásticos*. Madrid: Alfaguara. p. 307.

Las 12 de la noche. La luna estaba oculta tras nubes espesas y entonces la oscuridad aterraba. El vampiro abandonó su féretro en busca de víctimas que le proporcionaran alimento. Se puso su capa negra y avanzó hacia la biblioteca del gran castillo amurallado. Sus pies apenas tocaban el suelo, casi flotaba. Mostrando los colmillos marfilinos y agudos parecía sonreír. Era un espectáculo macabro que pocos hubieran resistido. Sus ojos rojizos brillaban en la noche y lo conducían hacia sus objetivos.

Ya en la biblioteca, el monstruo infernal prendió la pequeña lámpara del escritorio y sin mayores trámites tomó libros de Cervantes, Shakespeare, Poe, Joyce, Kafka, Proust, Faulkner, Hemingway... y se dispuso a beberles la sangre para escribir *su* novela.

ANEXO 5: CUESTIONARIO FINAL

(Competencia en comunicación lingüística y competencias básicas).

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
1. He participado en coloquios dando mi opinión con actitud respetuosa.	9	5	0
2. He realizado una comprensión global de los textos consultados.	10	2	2
3. He analizado y comparado los textos con sentido crítico.	8	3	3
4. He redactado un texto creativo con la debida planificación y revisión.	11	3	0
5. He procurado redactar mi texto creativo con la debida coherencia, cohesión y adecuación.	14	0	0
6. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura.	8	3	3
7. He disfrutado del placer de leer y de escribir.	10	2	2
8. He usado operaciones matemáticas básicas (contar elementos, enumeraciones ordenadas) para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.	2	4	8
9. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.	8	2	4
10. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.	8	5	1
11. He identificado problemas sociales y medioambientales.	10	3	1

12. He consultado, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.	8	2	4
13. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).	14	0	0
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).	7	3	4
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.	8	4	2
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.	8	4	2
17. He generado producciones creativas y responsables.	14	0	0
18. He seleccionado y valorado las innovaciones tecnológicas.	8	5	1
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.	8	4	2
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.	10	4	0
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).	14	0	0
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.	14	0	0
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	8	4	2
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).	7	4	3
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.	14	0	0
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.	9	5	0

27. He disfrutado del patrimonio cultural.	4	7	3
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES.	14	0	0
29. He sentido motivación por el aprendizaje.	14	0	0
30. Me he concentrado para resolver paso a paso la gran tarea.	9	3	2
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso de la tarea.	9	3	2
32. He aceptado los propios errores para superarme.	14	0	0
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.	10	4	0
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.	9	3	2
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.	14	0	0
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	0	0	14
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.	9	3	2
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación.	10	3	1
39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.	8	3	3
40. Me siento responsable de mi obra.	14	0	0

“Navegando en un dragón alado. Viaja a Narnia con Simbad”

María Rosa Martínez Graciá





Mapa del norte de Europa (1595), por Abraham Ortelius.
<https://www.facebook.com/mapas.milhaud?fref=ts>

OBJETIVOS DE LA TAREA

1. Diseñar una tarea filmico-literaria compleja destinada a motivar al alumnado de 1º curso de ESO en el aprendizaje significativo de la competencia en comunicación lingüística por medio de tareas integradas donde el cine y la literatura se complementa en función de estos objetivos:

1.1. Fomentar la competencia comunicativa oral a través del intercambio de opiniones y de la exposición de actividades generadas a partir de la lectura de un libro y el visionado de una película relacionada con él.

1.2. Fomentar la competencia comunicativa escrita a través de la creación individual y difusión social de producciones inspiradas en los textos filmico-literarios.

2. Analizar la incidencia de la tarea filmico-literaria diseñada en las competencias básicas y en la competencia en comunicación-lingüística.

3. Interpretar los resultados de las tareas filmico-literarias en relación con el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística del alumnado participante.

CONTEXTUALIZACIÓN Y PARTICIPANTES

Alumnado de 1º ESO del IES Santa María de los Baños. El Centro pertenece a la localidad de Fortuna (Murcia), caracterizada por una realidad económica de nivel medio-bajo. Un elevado número de familias obtiene sus ingresos de forma eventual, lo que hace que el nivel de ingresos globales sea limitado. Según el oficio y los estudios de padres y madres, el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los alumnos es medio-bajo, ya que predominan sus ocupaciones en el sector secundario y su titulación de estudios oscila entre medios y primarios.

El grupo está formado por catorce alumnos repetidores del curso pasado, carece de hábitos de estudio y presenta un notable desfase curricular. Además les cuesta concentrarse y mantener la atención. Su competencia comunicativa presenta limitaciones en vocabulario, referentes culturales y comprensión. No tienen excesivo interés por aprender ni ampliar sus horizontes y expectativas culturales.

El mismo docente imparte las áreas de Sociales, Lengua y Refuerzo de Lengua. El Proyecto se desarrolla en las sesiones de Refuerzo de Lengua.

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

Esta tarea tiene por finalidad establecer paralelismos entre el contenido del cuento *Simbad el marino* y el de la película *Crónicas de Narnia. El viajero del Alba* para desarrollar la competencia en comunicación lingüística en sus ámbitos oral y escrito con especial incidencia en tareas de orientación creativa y crítica de base significativa e imaginativa. Por tanto, requiere articular una secuencia didáctica compleja en las siguientes subtareas:

1. Lectura de una versión adaptada del cuento tradicional *Simbad el marino* (Editorial Vicens Vives, colección Cucaña). Realización de preguntas de comprensión de la Guía que contiene el libro. Elaboración de resúmenes orales y escritos.
2. Proyección en el aula de la película *Crónicas de Narnia. El viajero del Alba*, cuya temática se encuadra en el género de aventuras fantásticas, exhibida en salas comerciales en 2010 por 20th Century Fox y basada en *La Travesía del Viajero del Alba*, uno de los siete libros de la saga épica y fantástica *Las Crónicas de Narnia* de C.S. Lewis. Realización de preguntas guiadas conducentes a un resumen oral de la obra. Establecimiento de paralelismos fantásticos en las obras filmica y literaria recibidas y comentadas.
3. La descripción de criaturas fabulosas. Búsqueda y comparación de criaturas fabulosas entre la película y el libro comentados: Simbad y el Ave Roc; las serpientes fantásticas, el gigante de un solo ojo y el jinete de las patas de búfalo; “Narnia” y las sombras; el dragón volador y los “Brinca-pollos” de un solo pie; la sirena y el minotauro; la mujer estrella y la serpiente marina, el ratón hablador y el león Aslan. Descripción discente de una propia criatura fabulosa creada por su imaginación y acompañada de un dibujo. Exposición ante los compañeros que realizan una votación para elegir la mejor creación literaria y pictórica. Lectura grupal y coloquio para valorar la tarea y la obra creativa.
4. Semejanzas y diferencias ente la autobiografía (*Simbad el marino*) y la crónica y el diario (*Crónicas de Narnia*). Taller de creación literaria individual: “Contar la propia historia. De la desesperación al alivio de la fantasía: diario de una travesía complicada en el mar con un final feliz” donde harán su aparición las criaturas fabulosas ideadas por los alumnos.
5. Coloquio guiado con cuestiones en torno a los siguientes temas: Aproximación a mi mundo. Ser náufrago en una isla hostil: profundizando en nuestros miedos. La isla ballena y otras islas de Simbad. La Isla oscura de Narnia. Los miedos irracionales y el poder salvador de la fantasía.
6. Cultivo de la argumentación y del espíritu crítico a partir del tema “El tráfico de esclavos y el ansia de riquezas y poder a costa de la propia vida” presente en las obras filmica y literaria. Coloquio con preguntas guiadas: la argumentación oral. Producción de textos argumentativos escritos: carta a un comerciante de esclavos convenciéndole de que libere a los hombres capturados. Lectura grupal y coloquio para valorar la tarea y la obra creativa.
7. Cuestionario final sobre la experiencia didáctica (Competencia en comunicación lingüística y competencias básicas).

INCIDENCIA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA TAREA

En esta tarea compleja de interacción imaginativa entre el cine y la literatura se han dinamizado todas las competencias básicas con distinto grado de intensidad. He aquí el cuadrante donde queda marcada con un aspa su incidencia en las 7 tareas integradas y se indica si han sido desarrolladas mucho (color rojo), suficiente (color naranja), poco (color amarillo).

Competencias básicas	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	Tarea 6	Tarea 7
Competencia en comunicación lingüística	X	X	X	X	X	X	X
Competencia matemática	X	X	X	X	X	X	X
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	X	X	X	X	X	X	X
Tratamiento de la información y competencia digital	X	X	X	X	X	X	X
Competencia social y ciudadana	X	X	X	X	X	X	X
Competencia cultural y artística	X	X	X	X	X	X	X
Competencia para aprender a aprender	X	X	X	X	X	X	X
Autonomía e iniciativa personal	X	X	X	X	X	X	X

Tal y como se observa en el cuadrante anterior, la tarea compleja revela una incidencia óptima de la competencia en comunicación lingüística, dado que atiende al desarrollo de la lengua en sus dimensiones oral y escrita y desde los ámbitos de la comprensión y la expresión en todas sus habilidades (escuchar, hablar, conversar, leer y escribir).

Ello se intensifica porque las tareas que la articulan se ubican en contextos formales e informales y despliegan una metodología constructivista de conocimiento en los aprendices tanto en sus facetas conceptual, como procedimental y actitudinal.

La competencia matemática funciona en todas las tareas de modo subsidiario a través de su apoyo organizativo por medio de numeraciones que ordenan las secuencias narrativas de la película y del libro, el tratamiento de la información en la guía del foro filmico-literario y en el cuestionario final, así como la arquitectura de los textos compuestos, leídos y compilados.

La competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico se beneficia del hecho de proponer tareas relacionadas con narraciones fílmicas y literarias, pues por los elementos espacio-temporales implicados es viable su presencia en el área de Lengua castellana y Literatura, además en nuestro caso parte de la temática gira en torno al

medio marino y las islas. Obsérvese que en el currículo oficial dicha competencia no es asociada expresamente a esta área. Sin embargo, en la práctica educativa de esta tarea compleja se advierte la posibilidad de trabajarla cognitivamente en la percepción y análisis de los fenómenos narrados en sus causas y efectos, así como en la educación comprensiva y creativa para la preservación de las condiciones saludables del entorno.

El tratamiento de la información y la competencia digital ha sido empleado especialmente en los coloquios de conexión semántica entre los textos filmico y literario.

Igualmente, la competencia social y ciudadana ha sido desarrollada en todas las tareas, pues estas han sido diseñadas con vistas a promover el aprendizaje cooperativo a través de la resolución de incógnitas desde actitudes democráticas tendentes a la inclusividad y con especial cuidado en el uso no discriminatorio de la lengua. Ello ha sido evidente en el foro filmico-literario, la lectura en grupo de los textos y, por encima de todo, en la tarea sexta en la que los alumnos trabajan los textos argumentativos con la temática de la esclavitud y de la defensa de la vida.

El hecho de que cine y literatura sean lenguajes artísticos permite trabajar en su conjunción la competencia cultural y artística tanto desde la comprensión e interpretación de los textos implicados como desde la propuesta de un taller de creación literaria de diversos tipos de textos acompañados en algunos casos de ilustraciones.

Por haber realizado tareas en las que son los alumnos quienes construyen el conocimiento con obras personales, se ha trabajado coherentemente la competencia para aprender a aprender, especialmente en el taller de creación de textos y en las actividades de reflexión metacognitiva, como son los casos de la tarea del cuestionario final y del uso estratégico del portafolio como instrumento de aprendizaje.

La autonomía e iniciativa personal, al igual que la competencia anterior y en estrecha interdependencia con aquella por tener ambas condición sistémica, se activa cuando la metodología de trabajo se basa en tareas constructivas donde se resuelven problemas o se logran retos y se acrecientan con aquellas tareas que estimulan la creatividad por la educación emocional, el espíritu de superación y el interés por el cambio que ello comporta, como ocurre aquí con la elaboración individual de producciones literarias, especialmente intensa en este sentido o la tarea en la que reflexionan sobre sus miedos y se defiende la idea de la superación de obstáculos con la ayuda de la fantasía.

INCIDENCIA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA TAREA

El análisis de la incidencia de las facetas cognitivas de la competencia en comunicación lingüística en las tareas realizadas procede a distinguirlas en sus ámbitos comprensivo (aproximación e identificación; organización; integración y síntesis; reflexión y valoración; transferencia y aplicación) y expresivo (Planificación; coherencia; cohesión; adecuación; revisión y presentación). De ello da cuenta el siguiente cuadrante, cuyas abreviaturas han de ser interpretadas con estas consignas: las X marcan su incidencia en la faceta específica de la competencia y las letras O/E se refieren al tipo (Oral o Escrito).

COMPETENCIA COMUNICATIVA									
Comprensión					Expresión				
Aproximación e identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión y valoración	Transferencia y aplicación	Planificación	Textualización			Revisión y presentación
						Coherencia	Cohesión	Adecuación	
1XOE	1XOE	1XOE	1XOE	1XOE	1XOE	1XOE	1XOE	1XOE	1XE
2XOE	2XOE	2XOE	2XOE	2XOE	2XOE	2XOE	2XOE	2XOE	2XOE
3XOE	3XOE	3XOE	3XOE	3XOE	3XE	3XE	3XE	3XE	3XE
4XOE	4XOE	4XOE	4XOE	4XOE	4XE	4XE	4XE	4XE	4XE
5XO	5XO	5XO	5XO	5XO	5	5	5	5	5
6XOE	6XOE	6XOE	6XOE	6XOE	6XOE	6XOE	6XOE	6XOE	6XOE
7	7	7	7XE	7	7	7	7	7	7

INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS

- Película *Las Crónicas de Narnia. El viajero del Alba* (2010). Formato: 3D. Género: aventuras fantásticas. Productora: 20th Century Fox. Director: Michael Apted. Novela de referencia: *La Travesía del Viajero del Alba*, uno de los siete libros de la saga épica y fantástica *Las Crónicas de Narnia*, de C.S. Lewis.
- Libro *Simbad el marino*. Editorial Vicens Vives. Colección Cucaña Adaptados. ISBN 84-316-6859-8. Incluye guía de lectura. La adaptación, notas y actividades son de Agustín Sánchez Aguilar y las ilustraciones de Amèlie Veaux.
- Cuestionario guiado sobre la película. (Anexo 2). Esta guía consta de 50 cuestiones destinadas al análisis y comprensión escrita y oral de la película, así como de 6 ideas para su reflexión y puesta en común.
- Guía para la descripción de criaturas fabulosas. (Anexo 3). Parte del repaso de conceptos básicos como qué es la descripción y qué se entiende por criaturas fabulosas. Continúa con una guía práctica para la descripción de su criatura imaginaria.
- Organizador previo sobre la narración en primera persona: el diario, la autobiografía y la crónica. Ideas y recomendaciones para un diario de viajes. Diario de una travesía complicada en el mar con final feliz. (Anexo 4)

- Organizador previo sobre la argumentación. Guía para elaborar un texto argumentativo oral y escrito. (Anexo 5)
- Portafolios procesual del profesor y del alumno. Cada alumno ha trabajado su portafolio individual de aprendizaje. En él ha incluido anotaciones sobre la película y el libro, borradores de los distintos tipos de texto, las producciones finales, dibujos, y demás documentos didácticos de la tarea.
- Cuestionario final. Los resultados de su aplicación aparecen en el anexo 6.

PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

He aquí la descripción de los procedimientos de intervención efectuados en el aula y la temporalización de su proceso:

1- Lectura de la adaptación del libro *Simbad el marino* y realización de preguntas de la Guía de Lectura.

Ocho sesiones.

Cada viernes se lee en clase uno de los viajes de una versión adaptada del cuento tradicional *Simbad el marino* (Editorial Vicens Vives, colección Cucaña). La siguiente semana comienza con un resumen oral por parte de los alumnos de la lectura previa y la corrección en voz alta de los ejercicios de la guía de lectura que contiene el libro. Para finalizar realizamos un concurso oral de preguntas que redactan y contestan en grupo.

2- Visionado de la película *Las crónicas de Narnia. El viajero del Alba*

Dos sesiones.

Los alumnos disfrutaron con la proyección en el aula de la película *Crónicas de Narnia. El viajero del Alba*, cuya temática se encuadra en el género de aventuras fantásticas, establecen hipótesis sobre lo que sucederá a continuación y de forma espontánea encuentran los primeros paralelismos con el libro de *Simbad*.

Mientras tiene lugar la proyección responden a las preguntas de la Guía de la película *Las crónicas de Narnia. El viajero del alba* relativas al análisis del contenido (Preguntas 1-50 del Anexo 2)

3- Foro literario-cinematográfico para su comprensión cooperativa según las coordenadas de la competencia en comunicación lingüística (aproximación e identificación; organización; integración y síntesis; reflexión y valoración; transferencia y aplicación) con especial atención a su semántica y al intertexto lector.

Dos sesiones.

En la primera sesión corregimos las respuestas del Anexo 2 relativas al análisis del contenido y conducentes a un resumen oral de la obra.

En la segunda sesión por grupos se trabaja la segunda parte de la guía en la que se tratan las ideas más importantes que se extraen de la película y que ponen de relieve el establecimiento de paralelismos fantásticos entre las obras filmica y literaria recibidas y comentadas. Posteriormente se realiza una puesta en común en la que el secretario de cada grupo expone sus conclusiones.

4- Taller de creación: “Descripción de una criatura fabulosa” según las coordenadas de expresión discursiva de la competencia en comunicación lingüística (Planificación; coherencia; cohesión; adecuación; revisión y presentación).

Tres sesiones.

Durante la primera sesión repasamos los conceptos previos sobre la modalidad descriptiva y el concepto de “criaturas fabulosas” (Anexo 3), se realiza una búsqueda y comparación de criaturas fabulosas entre la película y el libro comentados: *Simbad* y el Ave Roc; las serpientes fantásticas, el gigante de un solo ojo y el jinete de las patas de búfalo; *Narnia* y las sombras; el dragón volador y los “Brinca-pollos” de un solo pie; la sirena y el minotauro; la mujer estrella y la serpiente marina, el ratón hablador y el león Aslan. Posteriormente comentamos la guía para la descripción discente de una propia criatura fabulosa creada por su imaginación y acompañada de un dibujo.

En la segunda sesión realizan un borrador de su descripción que incluye un primer dibujo del animal.

Tras la entrega de borradores y la corrección y entrega del texto definitivo, en la tercera sesión tiene lugar la lectura grupal y exposición ante los compañeros que realizan una votación para elegir la mejor creación literaria y pictórica. Se realiza un coloquio para valorar la tarea y la obra creativa.

5- Taller de creación literaria individual: “Contar la propia historia. De la desesperación al alivio de la fantasía: diario de una travesía complicada en el mar con un final feliz” según las coordenadas de expresión discursiva de la competencia en comunicación lingüística (Planificación; coherencia; cohesión; adecuación; revisión y presentación).

Tres sesiones.

Durante la primera sesión repasamos los conceptos previos sobre el texto narrativo en primera persona y las semejanzas y diferencias entre la autobiografía (*Simbad el marino*) y la crónica y el diario (*Crónicas de Narnia*) (Anexo 4) y comentamos la guía para el taller de creación literaria individual: “Contar la propia historia. De la desesperación al alivio de la fantasía: diario de una travesía complicada en el mar con

un final feliz” donde harán su aparición las criaturas fabulosas ideadas por los alumnos.

En la segunda sesión realizan un borrador de su narración.

Tras la entrega de borradores y la corrección y entrega del texto definitivo, en la tercera sesión tiene lugar la puesta en común y votación para elegir la mejor creación literaria. Se realiza un coloquio para valorar la tarea y la obra creativa.

6- Los miedos irracionales y el poder salvador de la fantasía. Coloquio sobre preguntas guiadas.

Dos sesiones.

Coloquio guiado con cuestiones en torno a los siguientes temas: Aproximación a mi mundo. Ser náufrago en una isla hostil: profundizando en nuestros miedos. La isla ballena y otras islas de Simbad. La Isla oscura de Narnia. Los miedos irracionales y el poder salvador de la fantasía.

Disponemos las mesas en forma de U y, comenzando por la profesora, exponemos ante los demás uno de nuestros miedos. Uno por uno, los compañeros presentan una solución lógica al problema. En una segunda rueda se presenta un consejo para superar ese mismo miedo utilizando la fantasía y la imaginación. Valoramos entre todos la mejor propuesta lógica y fantástica y gana el alumno que más veces haya sido votado.

Ejemplo:

-Miedo de una alumna: “Desde pequeña siento miedo a los payasos”.

-Respuesta lógica ganadora: “Imagina que no es más que un pobre hombre asustado que se esconde detrás de una cara pintada, verás cómo dejas de tenerle miedo”

-Respuesta fantástica ganadora: “Imagina que lo estás mirando y salen fuegos artificiales de su cabeza y confeti de su pelo, ¿a que sería bonito?”

7- Coloquio con preguntas guiadas: la argumentación oral, “La defensa de la vida”. Producción de textos argumentativos escritos: “Carta a un comerciante de esclavos convenciéndolo de que libere a los hombres capturados” según las coordenadas de expresión discursiva de la competencia en comunicación lingüística (Planificación; coherencia; cohesión; adecuación; revisión y presentación).

Tres sesiones.

Cultivo de la argumentación y del espíritu crítico a partir del tema “El tráfico de esclavos y el ansia de riquezas y poder a costa de la propia vida” presente en las obras filmica y literaria. Durante la primera sesión repasamos los conceptos previos sobre el texto argumentativo (Anexo 5) y comentamos la guía para la creación de textos argumentativos orales. A continuación tiene lugar un coloquio con preguntas guiadas: “El ansia de riquezas y poder a costa de la propia vida en *Simbad* y *Narnia*” Se trabajan en grupo las preguntas de este apartado del anexo cuyas respuestas recogerá

un secretario y serán expuestas posteriormente ante el resto de la clase.

En la segunda sesión comentamos la guía para la producción de textos argumentativos escritos con el tema “Carta a un comerciante de esclavos convenciéndolo de que libere a los hombres capturados”. Realizan un borrador del texto argumentativo escrito.

Tras la entrega de borradores y la corrección y entrega del texto definitivo, en la tercera sesión tiene lugar la lectura grupal y coloquio para valorar la tarea y para elegir la mejor creación literaria.

8- Cuestionario final sobre la experiencia didáctica (Competencias básicas)

Una sesión.

Explico cada uno de los ítems a los alumnos (el vocabulario es complejo en ocasiones para ellos) y estos marcan la casilla que consideran oportuna de acuerdo con lo aprendido en el proyecto.

Los resultados obtenidos son óptimos en su mayoría (95%). Los peores resultados se dan en los ítems 12 y 22. Los alumnos no han utilizado apenas el ordenador, lo cual resulta lógico puesto que la mayoría carecen de él en sus casas. Más curioso es que afirmen que no se han comportado de forma coherente con los valores democráticos. Para aclarar la cuestión me explican que su comportamiento en este sentido podría haber sido mucho mejor, es decir, la respuesta se debe a que son autocríticos con ellos mismos.

A la luz de los resultados obtenidos, esta nueva metodología ha sido realmente motivadora para ellos. Han utilizado el sentido crítico y no han olvidado el respeto a los derechos de los distintos colectivos. Han trabajado bien en equipo e individualmente buscando soluciones ante los problemas con los que se encontraban y se han concentrado para resolver paso a paso las tareas aceptando los propios errores. Para la realización de las producciones discentes han consultado distintas fuentes, se han expresado con distintos lenguajes y han revisado y cuidado su expresión lingüística. Además, gracias a estas producciones han apreciado la creatividad propia y de otras obras artísticas, y han sido capaces de aplicar los conocimientos obtenidos a nuevas situaciones de aprendizaje.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS EN DESARROLLO Y LOGRO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Evaluación de resultados de la comprensión:

1. Aproximación e identificación

A pesar de las dificultades inherentes al tipo de alumnado, en la detección primaria de la información literal del texto hay poca información que no sean capaces de localizar. Responden de forma correcta a las distintas preguntas sobre el contenido del texto y de la película.

2. Organización

En líneas generales muy bien. Presentan continuas hipótesis sobre el contenido y van más allá del argumento, siendo capaces de captar la idea principal de los dos formatos.

3. Reflexión y valoración

Participan activamente con reflexiones sobre lo que leen o ven y en dichas reflexiones afirman si están de acuerdo o no con hechos o actuaciones de los personajes contrastándolos con otras informaciones previas o de otros textos.

4. Integración y síntesis

Realizan deducciones sobre la intención del autor, si bien es el aspecto más complicado para ellos por su escaso conocimiento del medio. Profundizan en la caracterización de los personajes principales y en las intenciones que persiguen. Les resulta interesante el hecho de establecer similitudes y diferencias entre determinados aspectos de ambos soportes y participan activamente en esta tarea.

5. Transferencia y aplicación

Aplican la información a situaciones nuevas y diversas. Utilizan parte del contenido en realidades distintas a aquellas que lo motivan, por ejemplo en la tarea en la que recrean e inventan nuevas criaturas. Al impartir tres áreas distintas al mismo alumnado, se aprecia cómo hacen continuas referencias a lo aprendido relacionándolo con las áreas

de Sociales o de Lengua castellana y Literatura.

Evaluación de resultados de la expresión:

1. Planificación

Planifican las tareas como se puede observar en sus borradores previos a las producciones discentes definitivas.

2. Textualización

Coherencia

En general los textos muestran progresión temática de las ideas, una visión completa de las ideas del texto y una información inteligible desde la primera presentación en borrador. En algunos casos no es así en el primer texto, pero se aprecia el intento por conseguir coherencia interna en las siguientes producciones.

La estructura de la información sigue un orden prototípico propio del género descriptivo, narrativo y argumentativo al que pertenece, puesto que este aspecto fue repasado en los anexos correspondientes. La estructura que les resulta más complicada es la de los textos argumentativos, ya que es la primera vez que estudian y crean textos de esta modalidad.

Aunque suele haber congruencia con el cometido de la tarea, en la tarea del diario en encontramos tres casos en los que no hubo ningún contratiempo en la navegación a pesar de estar presente en el título. Posteriormente corrigieron y volvieron a presentar las tareas.

Cohesión

El mayor problema radica en la escasez de vocabulario que lleva a utilizar los mismos nexos de forma repetitiva. Conforme avanza el Proyecto aprenden el uso de nuevos nexos y el efecto negativo que produce la repetición de los mismos.

Otro problema es la incorrecta utilización de la puntuación en los textos. Una parte importante de los alumnos no sabían utilizar los signos de puntuación cuando comenzó el curso. Se observa una importante evolución conforme realizan las distintas

producciones.

Por último, la corrección verbal es una asignatura pendiente entre el alumnado de la localidad de Fortuna, donde se utiliza el pretérito perfecto simple en lugar del pretérito perfecto compuesto y es habitual en las producciones escritas la mezcla de presente y pasado. Además tienen problemas en la concordancia con el pronombre “usted” en la tarea de la producción de textos argumentativos escritos, pues nunca antes habían utilizado esta forma de respeto de forma continuada en una producción escrita.

Respecto a las figuras retóricas, en la tarea de la descripción de criaturas fabulosas son frecuentes los símiles y las hipérbolas.

Adecuación

El uso de coloquialismos es apenas perceptible en las producciones escritas. Utilizan un registro adecuado y diversos recursos expresivos. La precisión léxica y la corrección gramatical van mejorando con la creación de las distintas producciones.

En las producciones orales es frecuente la aparición de coloquialismos y en algunos casos de vulgarismos. En general mejoran la expresión y se autocorrigen o corrigen a sus compañeros.

5. Revisión y presentación

Es significativa la evolución de este proceso. La legibilidad de la caligrafía ha ido mejorando, pero más significativa aún es la limpieza del texto, respetando los márgenes y suprimiendo el uso de tachones. Los alumnos además se acostumbran a utilizar una “falsilla” para que los renglones de sus textos queden rectos y a una distancia pautada de antemano.

Respecto a las exposiciones orales, realizan guiones para corregir su expresión.

CONCLUSIONES

El grado de cumplimiento de los objetivos de la investigación de acuerdo con los resultados obtenidos en función del contexto (IES y alumnado) es muy positivo. Los alumnos presentaban muy poca motivación en lo que respecta a la comprensión y expresión escritas. Antes de la realización del Proyecto su mayor preocupación era que la extensión de las producciones escritas fuera la menor posible, y aún así en muchos casos no las llevaban a cabo. Ha sido muy significativo observar cómo a partir de la tarea de la descripción y en especial en la narración no preguntaban cuál era la

extensión mínima y, además, presentaban producciones que en muchos casos excedían las dos páginas, lo cual es más que llamativo en el contexto en el que nos movemos.

La organización del procedimiento ha sido la adecuada. Cada semana dedicábamos dos sesiones a la realización del Proyecto. No obstante, el retraso en la presentación de trabajos ha supuesto una dificultad añadida, aunque esperable entre este tipo de alumnado. Sin embargo hay que reseñar que a pesar de los retrasos en la presentación de las producciones definitivas (no de los borradores), sólo un alumno ha dejado alguna tarea pendiente de entrega.

El suministro de los instrumentos didácticos ha sido fundamental en este caso. Este tipo de alumnado se siente hastiado ante los instrumentos didácticos tradicionales y la perspectiva que abre la utilización del cine en el aula ha sido el resorte principal que los ha llevado a la lectura, la escritura y la reflexión.

El logro más valioso de la investigación radica en que los alumnos han disfrutado creando sus propias producciones, han trabajado distintos tipos de texto de forma lúdica y se han preocupado por hacerlo de la forma más correcta posible. Frente a la apatía del inicio de curso, cuando la escritura de cinco líneas era todo un esfuerzo, *Simbad* y *Narnia* han devuelto a los alumnos de Fortuna el poder maravilloso y enriquecedor del uso de la fantasía y la imaginación.

El gusto por escribir y por el cine seguirán siendo utilizados como tareas lúdicas que promueven la participación y el interés de un alumnado aparentemente tan difícil de motivar y que, sin embargo, ha despertado a la literatura con este proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

Johnson, M. (Productor) & Apted, M. (Director). (2010). *Las Crónicas de Narnia. El viajero del Alba* (Película). Estados Unidos: 20th Century Fox.

Anónimo (2006). *Simbad el marino*. Barcelona: Vicens Vives. Colección Cucaña Adaptados. Adaptación de A. Sánchez Aguilar.

Definición ABC:

<http://www.definicionabc.com/comunicacion/autobiografia.php#ixzz2sBvxLLmq>

VVAA. (2008). *Diccionario Manual de la Lengua Española Vox*. Barcelona: Larousse Editorial.

Gutiérrez, S.; Pérez, D.; Serrano, J. (2012). *2 Educación Secundaria Lengua y Literatura 2ºESO*. Madrid: Editorial Anaya.

López, M. (2008). *Áncora. Lengua castellana y Literatura. 1º Bachillerato*. Barcelona: Editorial Teide.

Gómez, M.; Álvarez, A.; Acero Fernández, A.; Hernández, P.; Moreno, M. D.; De Javier, M.; Cirera, M. (2002). *Lengua y Literatura I. 1º Bachillerato*. Barcelona: Editorial Edebé.

Gálvez, J.; González, A.; Mateos, E.; Del Río, M.; Sánchez, R.; Sánchez, F. (2007). *1º Bachillerato. Lengua castellana y Literatura*. Barcelona: Editorial MacGraw.

WordPredia, la Enciclopedia en español: www.wordpredia.com

ANEXOS

ANEXO 1. MUESTRARIO DE OBRAS DISCENTES

ANEXO 2. GUÍA DE LA PELÍCULA *LAS CRÓNICAS DE NARNIA. EL VIAJERO DEL ALBA*

ANEXO 3. ORGANIZADOR PREVIO SOBRE LA DESCRIPCIÓN. GUÍA PARA LA DESCRIPCIÓN DE CRIATURAS FABULOSAS

ANEXO 4. ORGANIZADOR PREVIO SOBRE LA NARRACIÓN EN PRIMERA PERSONA: EL DIARIO, LA AUTOBIOGRAFÍA Y LA CRÓNICA. IDEAS Y RECOMENDACIONES PARA UN DIARIO DE VIAJES

ANEXO 5. ORGANIZADOR PREVIO SOBRE LA ARGUMENTACIÓN. GUÍA PARA ELABORAR UN TEXTO ARGUMENTATIVO ORAL Y ESCRITO

ANEXO 6. CUESTIONARIO FINAL

ANEXO 1. MUESTRARIO DE OBRAS DISCENTES

Textos descriptivos

Descripción de mi criatura fabulosa

“El triciálico”

Es muy parecido a Poseidón, el dios. Este animal vive en las cuevas marinas y puede percibir las vibraciones a muchos kilómetros. También tiene unos tentáculos enormes con los que atrapa a sus presas y las devora sin piedad.

Este ser puede llegar a pesar una tonelada y a medir siete metros. Se cuenta que este animal puede vivir milenios, pero no se tienen datos concretos porque sólo unos pocos que han ido en su búsqueda han salido con vida.

A este ser sólo le asusta el fuego, ya que él vive en el agua. Por último, sólo lo puedes matar clavándole algún palo o espada en una especie de escudo que parece ser su corazón y que tiene en su abdomen.

José Jonathan Ruiz López.

“Mínutor”

Tiene ojos rojos. Pesa dos kilos y mide cinco metros. Lleva una armadura de arriba abajo. Es malo y se defiende con un hacha que sólo él puede levantar y que siempre está afilando y posee también un libro de hechizos.

Se alimenta de jabalíes. Viaja con un elfo y un dragón. Vive en cuevas y es nómada. Le asustan la niebla verde y los cíclopes. Se puede vencer cortándole las extremidades.

Algunas veces se han encontrado huesos humanos por el bosque y los científicos han observado que alrededor de la escena del crimen había huellas de las características del Mínutor.

Víctor Mayor Belmonte.

“El Leorón”

Tiene cabeza de tigre y cuerpo de tiburón. Cuando está en el agua saca sus aletas y cuando está en la tierra saca sus patas, pero a la vez tiene alas de ave. Puede llegar a pesar hasta los 900 kilos. Los ojos son como los de una rana, el color es azul. Aproximadamente vive hasta los dos siglos. Mide hasta dos metros.

El Leorón es malo, echa fuego por la boca cuando está en tierra y cuando está en el agua usa sus aletas en forma de espada y también se defiende con dientes de tiburón. Tiene el poder de ser invisible. Se alimenta de personas y también de peces, ya que pasa más tiempo en el agua que en tierra.

Se puede vencer únicamente cortándole la cabeza y el cuerpo, si no, le sale otra cabeza. Siempre va en grupo. Le asustan las moscas.

Eddie Gallego Orozco.

“Serpinejo”

Se llama Serpinejo. Tiene cuarenta años, pesa más o menos unos 65 kilos y mide unos dos metros. El cuerpo es de color verde y la cara de color gris claro. Puede desaparecer.

Serpinejo es bueno. Se alimenta de ratas y zanahorias y además se parece mucho a una serpiente. Suele ir solo por el bosque y no lleva ropa, es como el color de su piel, verde. Vive en los bosques donde reptar sin parar.

Le asustan los animales más grandes que él. Se le vence fácilmente, porque aunque mide dos metros va arrastrándose por el suelo y además es muy bueno y con un poco de miedo.

Tomasa Sandra Jiménez López.

“Agapito”

Tiene 99 años, sus ojos son negros, pesa 350 kilos y presenta una altura de 2,5 metros. Hace el bien, ayuda a la policía a resolver los casos más complicados.

Va vestido como una tortuga, tiene un caparazón. Cuando te mira te hipnotiza y te deja de piedra. Se alimenta de algas, ranas y pájaros. Nada más sale por la noche y duerme sobre 18 horas al día. Viaja solo y duerme en alcantarillas.

Se le puede vencer uniendo los tres caparazones de John Cobra, que están en los lugares más peligrosos del mundo. Le asustan las monjas. Agapito es una mezcla de toro y tortuga y es de color rojo pasión.

Francisco Palazón Cutillas.

“Galeonceleón”

El galeonceleón tiene 208 años, está pálido ya y aún le quedan 4000 años para morir. Es de media altura y le está saliendo “panza”. Es malo a veces, pero casi siempre es bueno. Es feo y escupe fuego. Es una mezcla de gato, león, cebra y dragón. Se alimenta de buitres y también come tortugas. Va con otras criaturas fantásticas: Agapito y Tortunilla.

Vive en una pocilga y le asustan los lagartos. Tiene el cuerpo liso, cuernos y ocho patas. Sólo se le puede vencer quitándole todos sus cuernos.

Raúl Herrero Díaz.

Mi Patogaseba

Se llama Patogaseba, mide dos metros de altura y dos metros de ancho cuando abre los alas.

Tiene una cabeza de gato, cuernos de toro, un cuerpo de pájaro, alas de águila, patas de búfalo y cola de serpiente.

Sus habilidades son: echar queso por la boca, volar y planear como un pájaro y gruñes a su gran vista gelna es un gran cazador.

Su alimentación es omnívora, siempre le comen los gigantes voladores de la Antártida meridional.

El Patogaseba es un animal que puede vivir y viajar solo hasta que llega la hora de aparecerse.

Es un animal bondadoso y ayuda al más débil ya que él es muy fuerte.

No es territorial, por eso es capaz de convivir con los demás animales y sólo mata para comer.



Fátima Ben Jamar Dibos 1991

Mi personaje

Eria Picku 1A

Mi personaje se llama Arturo. Tiene cinco años.

Mi personaje es un poco raro, tiene los ojos cuadrados y son de color rojo, pesa media tonelada.

Es grande, gordito, tiene piernas y brazos y también tiene tres ojos. Sus cejas son marrones y el pelo igual.

Lleva gafas y sus orejas están en su barriga.

Su piel es de color verde y es muy malo, come a seres humanos e intenta ser rey del mundo.

Se parece a un caracol y un ser humano.

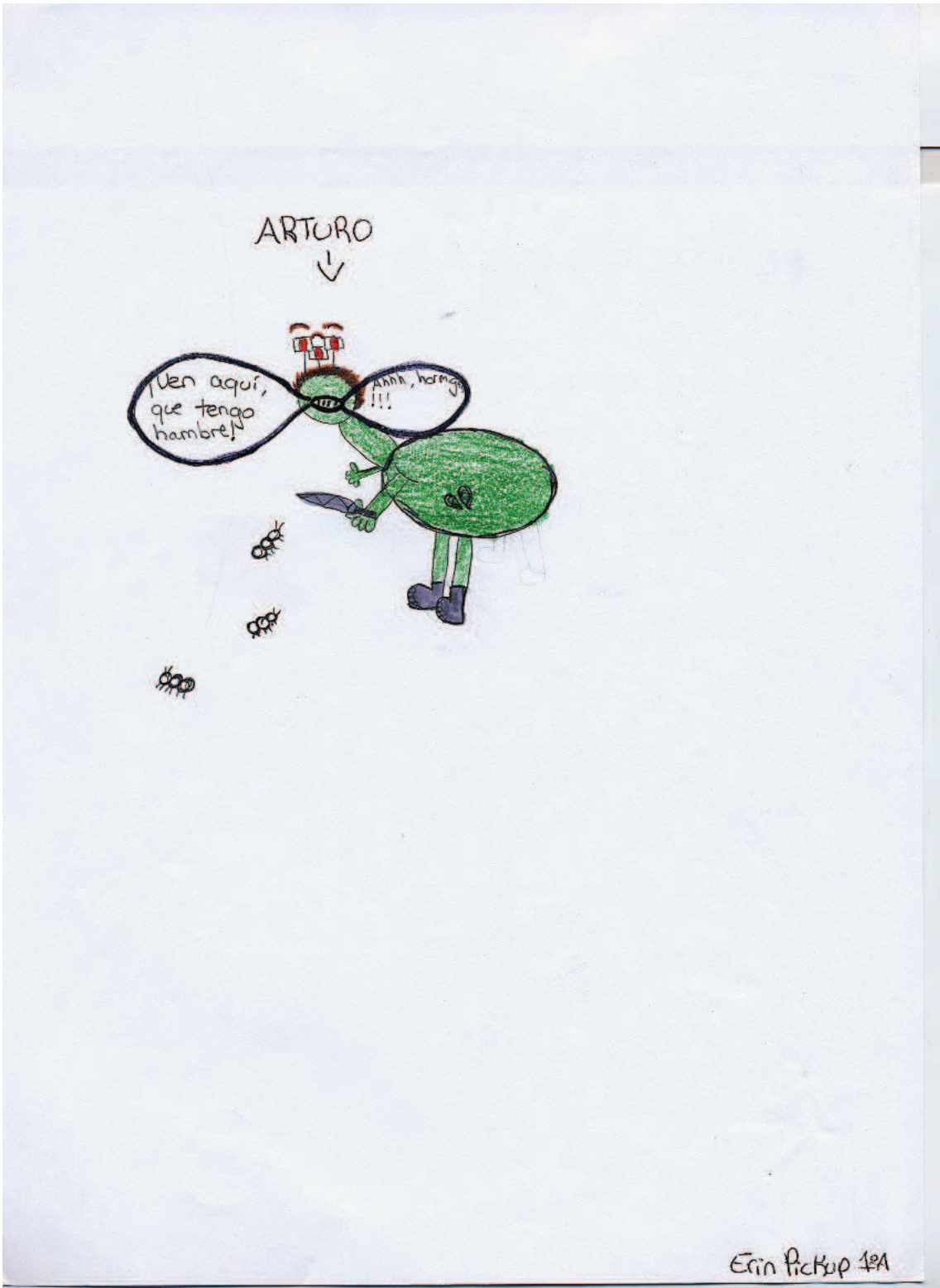
Ahora mismo está corriendo detrás de alguien intentando matarlo. Viaja solo.

Lleva una espada y un traje de metal de color verde para que sea de camuflaje.

Vive en Matalandia, es un país donde están todos los buenos, pero nadie sabe que Arturo es malo.

Cada semana alguien muere, pero la gente no sabe quién es el asesino. Le dan miedo las hormigas, pero, nadie lo sabe. Para matar a Arturo, le tienes que cortar las orejas y los dedos pequeños de sus pies, pero sus orejas están cubiertas por su traje y los dedos de sus pies están cubiertas por zapatos de metal.

¡FIN!



Pegarrito!!!

Se llama Pegarrito, tiene cinco años. Es de color verde
 es amable y con ojos grandes y hechiceros. Es de un tamaño
 más o menos grande, de más de dos metros. Es bueno y simpá-
 tico. Se alimenta de tomates, come y bebe. Se parece a
 una mezcla de perro y un gato. Siempre está jugando y a
 veces durmiendo aunque le encanta correr y hacer muchas cosas
 más. Siempre está solo. Lleva de ropa un pañal. Vive en casa,
 mejor dicho en un jardín. Le tiene miedo a los animales
 más grandes que él, ya que como siempre está solo es
 asustadizo y si ve a un animal más grande le entra un infarto y
 ¡Pssss! se va.



Blasa López Cuares

Narraciones en primera persona

Diario de una travesía complicada en el mar con final feliz

“La Isla de los Velles”

27 de mayo de 1996

Querido diario:

He decidido irme de viaje a una isla llamada “La Isla de los Velles”. La Isla de los Velles es muy bonita según me ha dicho mucha gente. Hay delfines con mezcla de koalas, son muy bonitos y viven en el mar y en los árboles. Hay casas pequeñas que tienen pingüinos para limpiar la casa y hacer la comida. Hay un mar precioso y todo es mágico, como un sueño.

Estoy en el barco ahora con mis amigas Rocío, Rosi, Charlotte, Aleyois, Beth, Tomasa, Fátima, Blasa, María y Rosa. Todas mis amigas son muy simpáticas, guapas y divertidas.

Voy a la Isla porque quiero hacerle una visita sorpresa a mi madre. El mar está muy tranquilo y bonito.

28 de mayo de 1996.

Ya llevo un día por aquí, tenemos un montón de comida y no sé cómo vamos a acabar con todo. Hace calor y estoy genial aquí con mis amigas, el sol, bebidas, helado...es un sueño hecho realidad.

3 de junio de 1996.

Estamos casi llegando y hemos visto algo horrible. “¡Peligro, peligro!”, grité. Era un tiburón con cara de cerdo y cola de ratón. El tiburón dijo: “Soy Enrique Pérez y os aviso que mis amigos quieren comeros”. Le pregunté que por qué y me respondió: “Porque sois humanos y no sois malos”.

“¡Vienen los tiburones!”, grité, entonces tiramos una cuerda para que el barco fuera invisible. Los tiburones no nos encontraron, ¡menos mal que nos avisó ese tiburón!

4 de junio de 1996.

Hemos llegado ya a la Isla de los Velles. “¡Por fin!”, grité. He visto a mi madre, ella se ha quedado de piedra. Nos vamos a quedar aquí dos semanas.

5 de junio de 1996.

Mi madre se ha echado novio y estoy muy orgullosa de ella porque ha tenido que pelearse contra ataques de pánico que ya no tiene.

He visto a mis hermanos pequeños, mis amigas se llevan muy bien con mi familia. ¡Ahora a descansar y a pasarlo genial!

8 de junio de 1996.

¡Dios mío, esto es un sueño hecho realidad! He ido a la piscina, a la playa, a la montaña y a otros muchos sitios. Me encanta estar aquí.

14 de junio de 1996.

Ya es hora de volver a casa. Espero que el viaje vaya bien.

17 de junio de 1996.

¡Dios mío, han vuelto los tiburones y se están comiendo el barco!

Se han comido ya a cuatro compañeras y no sé qué hacer. Después ha venido un unicornio con tres cuernos y seis patas de perro. ¡Oh, Dios mío, vamos a morir todos!

Menos mal, el unicornio no era malo sino bueno. Ha bajado al barco volando y nos ha dicho: “¡Subid, rápido!” El unicornio estaba a punto de irse, pero aún quedaba Rosa. Por suerte vino el tiburón Enrique Pérez y Rosa subió encima, después saltó desde la espalda de Enrique hasta una pata del unicornio y desde allí el unicornio nos llevó a casa.

21 de junio de 1996.

Cuando por fin hemos llegado a casa, había una fiesta sorpresa para mis amigas y para mí.

Ha sido un viaje genial, excepto los tiburones.

¡Hasta otro día!

Erin Olivia Pickup.

“La Isla Talismán”

Querido diario, hoy es 19 de septiembre de 2013, nada más llevamos dos días de clase y nos han propuesto una cosa: un viaje por el mar durante un año para ir a la Isla Talismán para estudiar. Lógicamente todos hemos querido asistir. El viaje se realizará el 3 de octubre.

Querido diario, hoy es 3 de octubre de 2013, ¡es el día!

Estoy muy nerviosa y a la misma vez tranquila porque van todos mis compañeros y, sobre todo, mis amigas.

Llevamos dos horas en el barco y al principio te mareas, es normal, ya nos lo avisaron. El capitán me ha preguntado qué me parecía el barco y le he respondido que es grande y acogedor. Tiene una figura en forma de sirena delante, la cocina es muy bonita, hay ventanas que dan al fondo y se puede ver el mar. Los camarotes son pequeños, pero cómodos. El capitán me ha preguntado también que si creo en los animales mitológicos, le he contestado: “No, nunca he visto a ninguno, por lo tanto no creo”. Me ha respondido: “Al cabo de este año encontrarás muchos”. Me ha dejado sorprendida.

Hoy es 10 de diciembre. Llevamos un mes y siete días y parece mentira que haya pasado ese tiempo. Cuando me he despertado lo primero que he hecho ha sido salir fuera y he visto el mar muy movido. Raúl me ha dicho que entrara, que iba a haber tormenta. Las chicas nos hemos quedado en los camarotes mientras Paco, en un impulso de ayudar ha caído al agua y no han podido rescatarlo. Cuando se ha calmado la tormenta nos hemos asomado al mar ¿a que no crees lo que hemos visto? ¡Sirenas! Son muy bellas. Al rato nuestro capitán ha gritado “¡Mirad al cielo!” Miramos y vemos un grupo de aves mágicas llamadas “Corazón de león” que pasaban por encima de nosotros. Eran muy coloridas.

Hoy es 14 de febrero, han pasado las navidades y hoy, San Valentín, hemos decidido hacer una fiesta para todos. Blasa ha aceptado la propuesta de Quique para que sean novios, nos ha sorprendido mucho, pero en el amor no hay reglas. Mientras Erin y yo hacíamos las tontas, los demás echaban de menos a sus familias.

Hoy estamos a 21 de febrero y este mismo día un grupo de vampilicatiburones nos han atacado. Son tiburones mezclados con lobos y murciélagos. Ha caído al mar la mitad de la clase, ya quedamos menos.

Estamos a 5 de mayo y llevamos unos meses tranquilos, aunque seguimos echando de menos a nuestros compañeros.

Estamos a 4 de junio. Hoy hemos visto el amanecer. ¡Imaginaos ver la puesta de sol con delfines transparentes que cuando les da el sol son un espectáculo mágico e inimaginable!

Por fin hoy, 1 de julio hemos llegado a la Isla Talismán. Es preciosa. La gente es muy acogedora, nos han dado ropa, comida, joyas... Hemos visto un animal que es un gato enorme, pero con la diferencia de que está lleno de rubíes... ¡es algo único!

Hoy es el día de volver a España, pero en avión, en barco ya no volveremos. Han pasado muchas cosas, tanto buenas como malas, ¡pero yo no viajo más por mar!

Rocío Ruiz Bernal.

“El Triángulo de las Bermudas”

Lunes, 5 de enero de 2035.

Hoy embarcaremos rumbo a El Triángulo de las Bermudas. El mar está calmado y hace un buen día. El barco es muy amplio, está bien. En él estamos Tomasa, Erin, Raúl, Blasa y yo.

Os estaréis preguntando el porqué vamos hacia ese lugar. Nos dirigimos allí porque queremos averiguar por qué desaparecen tantos barcos y aviones.

Pasaremos la noche haciendo guardia por si ocurre algo.

Martes, 6 de enero de 2035.

Hoy es el segundo día que estamos en el barco, aún nos quedan bastantes víveres. Hace algo de frío y está nublado, creo que va a llover.

Por la noche hemos sentido como una especie de maremoto, pero no creo que tenga importancia.

Han aparecido unos tiburones blancos y han rodeado el barco, todos estamos asustados. Mis compañeros y yo cogemos los arpones y disparamos contra los tiburones, pero fallamos, así que cogen una bengala, se la tiran, se acaban asustando y se van.

Miércoles, 7 de enero de 2035.

Por fin llegamos a la Isla y todo es muy raro. Hay piezas de aviones, es decir, los rumores son ciertos. Hoy tendremos que pasar la noche allí.

Ha aparecido una criatura muy rara, es mitad persona y mitad pez, es muy feo. Nos dice a gritos que como no nos vayamos nos matará como hizo con los demás.

Todo concuerda, el porqué desaparece tanta gente. No le hemos hecho caso y ha raptado a nuestros compañeros Tomasa y Raúl. No sabemos dónde se los ha llevado, pero iremos a rescatarlos.

Jueves, 8 de enero de 2035.

Hemos dado con la guarida del bicho ese, vemos a Raúl y a Tomasa. Logramos llegar a ellos y salvarlos.

Al llegar al barco ponemos rumbo hacia el otro lado de la isla, ya estamos fuera de peligro.

Viernes, 9 de enero de 2035.

Es viernes y hemos pensado en preparar una hoguera y hacer una barbacoa para todos, pero no quedan bastantes víveres. Tendremos que pescar.

Sábado, 16 de enero de 2035.

Llevamos una semana aquí y ya no podemos más. No nos queda nada de comida. Por las noches hace frío.

Por la tarde, caminando en busca de comida, hemos encontrado un avión que se estrelló no hace mucho. Tenía algo de comida y mucha gente muerta, una pena. Con los víveres podremos emprender el regreso en barco.

Domingo, 17 de enero de 2035.

Hoy por fin regresamos a casa, no creo que ninguno de nosotros regrese a este lugar.

De camino a casa nos hemos cruzado con un bote en el que había mucha gente. Nos han dicho que el barco en el que iban había chocado y que eran los únicos supervivientes. Nos preguntaron si podían subir y les dejamos, pero eran algo raros, su actitud no causaba buena impresión. A la hora de la cena han empezado a mostrar un carácter grosero y maleducado, de pronto han aparecido unos piratas y, claro, nos han tendido una trampa, pero hemos podido con ellos.

Lunes, 18 de enero de 2035.

Al fin hemos llegado a casa.

Este viaje nos ha servido para entender que juntos somos más fuertes. La próxima vez que viajemos iremos a Ibiza, ya que allí no corremos peligro.

Rosario María Gomariz Rocamora.

“Nafragio en la Isla Oscura”

Día 5 de julio.

Me dirijo a la Isla Oscura porque dicen que allí hay una planta que si te la comes te da la vida eterna. Cuentan que la Isla es muy bonita, pero que por los alrededores hay triciálicos.

Día 6 de julio.

Falta tan solo un día para mi cumpleaños, parto ya para la Isla Oscura. Estando en el barco he visto muchas criaturas fantásticas, como una sirena o unos ave roc.

A las dos horas de embarcar nos atacaron unos triciálicos, en ese momento estábamos Álex y yo en la cubierta del barco. Puede que os preguntéis quién es Álex, pues es mi mejor amigo con el que siempre salgo en busca de aventuras. En ese instante un triciálico cogió a Álex y lo lanzó con fuerza hacia el mar haciendo que sólo quedara yo en cubierta, en ese momento me asusté mucho. Sin embargo no era a mí a quien querían, sino al barco, al cual estaban destruyendo. Al final el barco terminó por partirse en dos y por convertirnos en náufragos a Álex y a mí. Más tarde el mar nos llevó finalmente a La Isla Oscura, pero todo aquello que decían de que era bonita era mentira.

Al final Álex y yo hemos optado por dormir un rato.

Día 7 de julio.

Esta mañana me he despertado y he estado pensando cómo escapar de aquí. Cuando Álex se ha despertado hemos decidido dar una vuelta por la Isla. Más tarde, en una especie de agujero enorme hemos descubierto la planta, pero el problema es que a su alrededor había unas serpientes enormes. Decidimos que Álex me atara una cuerda a la cintura y me bajara poco a poco, al final hemos conseguido coger la planta y hemos salido corriendo de aquel lugar tan siniestro.

Al cabo de un rato hemos oído el ruido de un helicóptero y hemos hecho gestos para llamar su atención y que nos hicieran caso, entonces el piloto se ha dado cuenta y nos ha podido recoger.

Día 8 de julio.

¡Por fin en casa! Esa planta nos hizo ricos a la vez que nos dio la vida eterna.

José Jonathan Ruiz López.

“En busca de un lingote de oro”

Querido diario, hoy día 7 de marzo de 2014 voy a ir a una isla. Estaré unos días en el barco. Salgo de mi casa, llego al barco, paso por un puente y entro a esta nave. Hay mucha comida y hace un día muy bueno (ni frío ni calor), pero con sol. En este sitio me tiraré unos días.

Hoy día 8 de marzo de 2014 iré en busca de unos lingotes de oro, esa será mi misión. Llamaré a mi amiga para coger una barca y llegar hasta allí.

Salgo de la nave y monto en la barca hacia la isla. Sale una criatura del agua, Tortugallegau, una mezcla de tortuga y de algún bicho raro. Sube a la barca, sólo quiere estar allí, invadiendo el territorio. Aparece otra criatura, Delfinsanian, una especie de cernícalo. Viene a comerse a la otra criatura, pero mi amiga Ángela mata al malo del finsanian. Tortugallegau, que no ha muerto, decide quedarse con nosotras. Con un telescopio miramos la luna llena y con una lupa las cosas del suelo como investigadoras. Me arrepiento de no haberme traído la cámara para haberle hecho fotos al delfinsanian.

Hoy día 10 de marzo de 2014 hemos estado Ángela y yo con la criatura, que se fue en busca de cocos para abrirlos y ponérselos en la cabeza como protección. Se los pone y se mete debajo del agua, allí se tirará varios días.

Hoy día 11 de marzo de 2014 Tortugallegau llega a la isla en nuestra búsqueda con un lingote de oro. Pasamos la noche en la isla.

Hoy, doce de marzo de 2014, regresamos a la ciudad para que Ángela vendiera su lingote. Lo ha vendido y se ha comprado un barco para seguir viajando.

Me ha cambiado mucho la vida porque nunca antes había visto una criatura tan fantástica y también porque nunca había hecho un viaje tan largo.

Todo esto termina hoy, 15 de marzo de 2014.

María Belda Rubio. Alumna del Programa de Integración.

Argumentación escrita:

Carta a un comerciante de esclavos para que libere a los hombres capturados

Estimado señor Pérez:

Como usted sabe, es usted maravilloso, hermoso y guapo y su belleza atrae a muchas chicas. Quisiera comentarle que he sabido que es traficante de esclavos, es decir, que rapta a personas para venderlas, y me gustaría decirle que también he averiguado que después de vender a esas personas las llevan a otras partes del mundo y las esclavizan y al final acaban matándolas.

Me gustaría que dejare de raptar y vender a esas pobres personas. Le digo esto por las razones que expongo a continuación. Usted es muy bueno y si sigue haciendo esas cosas malas dejará atrás la buena persona que usted es y pasará a ser un traficante de lo peor, así que nadie lo va a querer como ahora. Déjeme decirle una cosa, señor Pérez, la gente lo quiere porque todavía no sabe que es traficante de personas para ser esclavizadas y asesinadas. Por tanto, como buena persona que es, sea bueno y deje de hacer esas cosas tan malas y dolorosas para ellos.

Por un lado es malo raptar a las personas, porque sus familiares sufren por su desaparición, pero por otro lado sé que a usted le beneficia mucho económicamente, sin embargo tiene que pensar si a usted le gustaría que le hicieran eso a usted o a su familia.

Finalmente, por todas estas razones debe dejar de hacer todo lo que está haciendo. Por tanto, como me imagino que lo pensará y aceptará, quiero decirle que estoy muy orgullosa de usted y que le deseo lo mejor de lo mejor. Siga así y verá que todo en la vida le va a cambiar para bien.

Un cordial saludo, señor Enrique Pérez Cutillas.

Fátima Ben-Jamaa Alacid.

Estimado señor Patricio:

Me presento: soy Rosi y me he enterado de que trafica con esclavos.

Como sé que usted es un hombre inteligente, buena persona, sabe lo que hace y le cae bien a todo el mundo, yo creo que no merece la pena manchar su imagen por vender esclavos. Piense que esa gente lo tiene que estar pasando mal y sus hijos no quiero ni pensarlo.

Imagine que es mejor dedicarse a otra cosa. Mire, ahora está de moda hacer pulseras con gomas del pelo. Ponga una tienda, incluso puede ayudar a esas personas que lo están pasando tan mal. Por un lado yo creo que es mejor y por otro usted no manchará su reputación.

Finalmente le doy un consejo: “si a usted no le gusta ser esclavo de nadie, no haga que otras personas lo sean”.

Un saludo. Espero su respuesta.

Rosario María Gomariz Rocamora.

Estimado señor Piculi:

Me he enterado de que está vendiendo esclavos y me gustaría darle razones para que usted pare de vender esclavos y les deje vivir sus vidas.

Creo que usted no sabe cómo es ser esclavo. En mi vida he sido esclavo y, por suerte, lo pararon y nos devolvieron nuestras vidas otra vez, aunque si le digo la verdad ellos hubieran preferido morir ya.

Sólo tengo una razón y algunas preguntas, por favor, léalas y no las ignore.

¿A usted qué le gustaría? ¿estar con su familia o estar trabajando siempre y pasándolo mal? ¿A usted le gustaría que le hicieran todas las cosas que usted les hace? ¿Usted tiene hijos? Si los tiene piense en cómo sería para ellos si sus padres tuvieran que irse para siempre, sería horrible, ¿no?

Sólo se vive una vez, hay que disfrutar y ser feliz. A lo mejor le ha pasado algo grave en su vida, pero eso no significa que tenga que apagar el fuego con ellos, hay que hablar las cosas.

Disculpe si me meto en su vida, pero por favor, si usted ha leído hasta aquí, siga leyendo.

Por último, me gustaría decirle que con mi experiencia de ser esclavo lo pasé muy mal y ahora estoy muy feliz. Sólo espero que lo haya leído entero y que pare usted esta situación.

Un saludo y que tenga un buen día.

Erin Olivia Pickup.

Estimado señor Pitufi:

He sabido que ha raptado a unas personas para hacerlos esclavos y me gustaría decirle que ellos no han hecho nada malo para que usted los haga sufrir así.

Las razones por las que no las debería haber raptado son las siguientes: por un lado ellos no le han hecho nada para que los trate así, por otro lado seguro que son buenas personas y además tendrán hijos y deberán cuidarlos, como creo que usted entenderá. Conozco el caso de un amigo cuyos hijos se tuvieron que ir con otros familiares porque a sus padres los habían raptado para ser esclavos.

En conclusión, espero que recapacite y los deje libres por esos niños que se quedarán sin padres. Por tanto, ¡sea usted una buena persona! ¡Piénselo bien!

Un saludo cordial.

Tomasa Sandra Jiménez López.

Estimado señor Nicolás:

Le escribo para hacerle ver que vender esclavos está mal, ya que me he enterado de que los vende y quiero hacerle ver la crueldad que emplea.

Las razones que debería tener en cuenta para dejar de hacerlo son las siguientes: yo fui esclavo y por eso le digo que los deje en libertad, eso sólo está en su mano. Como le digo, yo antes fui un esclavo, pero por suerte tuve un dueño que vio el daño que nos hacía. Yo tenía una esposa que murió de tristeza y tengo cuatro hijos de ella. Mi mujer murió rota de dolor por cómo la maltrataban y porque la hacían sentirse poco mujer. Yo creo que ella me sigue por donde voy. Además allí la comida era muy escasa y yo mismo vi con mis propios ojos a ancianos caer al suelo y después ser molidos a palos. Afortunadamente nuestro dueño se dio cuenta de esta crueldad y nos puso en libertad.

En conclusión, si yo fuera usted me pondría en el lugar de esos esclavos por un solo día y vería cómo sufren. Por tanto, tenga en cuenta ese sufrimiento y déjelos en libertad.

Un saludo.

Rocío Ruiz Bernal.

ANEXO 2. GUÍA DE LA PELÍCULA *LAS CRÓNICAS DE NARNIA. EL VIAJERO DEL ALBA*

Las Crónicas de Narnia , una serie de libros infantiles escritos por C. S. Lewis entre 1949 y 1954, relatan las aventuras de los niños Pevensie en Narnia, tierra de fantasía, guiados por el león Aslan, el creador del mítico lugar mágico.

En *La Travesía del Viajero del Alba* , Edmund y Lucy Pevensie , acompañados por su primo Eustace, regresan a Narnia. Junto al rey Caspian y su ratón Reepicheep, tendrán como misión encontrar a los siete lores que fueron desterrados cuando el malvado tío de Caspian usurpó el trono. Tras numerosos peligros y aventuras en el mar, el viaje finaliza en el país de Aslan, al final del mundo.

Ficha de análisis de la película

1. Al comienzo de la película Edmund quiere alistarse, ¿dónde y para qué?
2. ¿En qué país estamos? ¿Por qué sobrevuelan tantos aviones?
3. Los primos están viviendo en casa de sus tíos. ¿Qué piensa Eustace de los nuevos invitados?
4. ¿Aparecen los tíos en algún momento? ¿Por qué?
5. ¿Qué les gusta tanto a los dos hermanos de la nave del cuadro? ¿A qué les recuerda?
6. ¿Qué le sucede al cuadro?
7. Es un portal que les conduce a un lugar remoto, ¿dónde van a aparecer?
8. ¿A quién se encuentran allí?
9. ¿Cómo es el primer extraño animal que encuentran en el barco?
10. Describe a la segunda criatura que navega en el barco.
11. ¿Cuántos años han pasado desde la última vez que Edmund y Lucy estuvieron en Narnia?

12. ¿A quiénes quiso matar el tío de Caspian cuando usurpó el trono? ¿Dónde huyeron?
13. ¿Qué quiere descubrir Caspian?
14. ¿Qué se dice que hay más allá de las Islas Solitarias?
15. ¿Qué resulta sospechoso al mirar hacia las Islas Solitarias desde el barco? ¿Y al llegar allí?
16. ¿A quién encuentran en las mazmorras?
17. ¿Qué ocurre con los prisioneros de las barcas?
18. ¿Qué quieren hacer con Lusy y su primo?
19. ¿Quién se une a la tripulación tras conseguir escapar de la isla?
20. ¿Qué le regala el Lord a Caspian? ¿Cuántas son necesarias para proteger Narnia?
21. Hay un personaje que escribe todo lo que va sucediendo en un diario, ¿quién es?
22. ¿Por qué se baten en duelo Eustace y el ratón Reepicheep? ¿Qué pretende realmente el ratón?
23. ¿Quién estaba escondida dentro de una cesta?
24. En la segunda isla encuentran unas extrañas criaturas, ¿qué tienen de especial?
25. ¿Qué quieren que haga Lucy? ¿Por qué no pueden hacerlo ellos mismos?
26. ¿Qué roba Lucy?
27. Describe a las criaturas después de hacerse visibles. ¿Cómo se llaman?
28. ¿Dónde se encuentra el Mal? ¿Qué pretende? ¿Cómo se puede romper el hechizo?
29. ¿De qué color es la estrella que hay que seguir?
30. ¿Cómo serán puestos a prueba? ¿Qué tendrán que vencer antes de la oscuridad de fuera?

31. ¿Qué ocurre cuando Lucy recita el hechizo? ¿Quién se le aparece después? ¿Qué le dice?
32. Algo aparece por la noche en el barco, ¿qué les sucede a los personajes?
33. ¿Qué le ocurrió al Lord de la tercera isla? ¿Dónde está su espada?
34. ¿Qué tentación tiene Edmun?
35. ¿Qué le ocurre mientras al primo que le hace muy feliz?
36. ¿Dónde encuentran la tercera espada?
37. De pronto aparece una criatura voladora, ¿qué animal es? ¿A quién se lleva? ¿Quién es en realidad? ¿Por qué se ha transformado?
38. Reepicheep le dice al dragón “Las cosas extraordinarias sólo les pasan a seres extraordinarios, a lo mejor es una señal y tienes un destino extraordinario, algo que no puedas llegar a imaginar”. ¿Crees que un personaje tan cobarde y quejica puede llegar a cambiar y lograr algo extraordinario? ¿Y en la vida real, las personas cambian? Justifica tu respuesta.
39. ¿Cómo ayuda Eustace a que navegue el barco cuando el viento deja de soplar?
40. Los tres lores que hay en la cuarta isla respiran y están hechizados, ¿qué los ha hechizado? ¿Cuántas espadas tienen ahora?
41. ¿Qué forma adopta la estrella azul? ¿Dónde dice la estrella que está la espada que falta?
42. ¿Qué esperan encontrar en la Isla del Mal?
43. Una voz les pide que se alejen, es el último Lord con la espada, ¿de qué les avisa?, ¿qué aparece entonces? ¿Quién lucha entonces como un valiente? ¿Qué ocurre con la espada?
44. ¿Quién devuelve al dragón su forma original y cura sus heridas? ¿Cuál es ahora la misión del niño?
45. ¿Qué ocurre al romperse el hechizo?
46. ¿Cómo es el país de Aslan?

47. ¿Por qué no va Caspian con su padre? ¿Y los hermanos por qué no se quedan con Aslan?
48. ¿Quién sí decide quedarse con él? ¿Qué personaje se entristece más por su marcha?
49. ¿Cuánto tiempo más pasarán los primos en casa de Eustace? ¿Quién nos lo cuenta?
50. ¿Crees que la relación entre los tres niños ha cambiado?

Ideas centrales:

- El viaje como aprendizaje: los tripulantes de *El viajero del Alba* conocen diferentes lugares, y a través de ese viaje por parajes desconocidos y las experiencias vividas en ellos, se produce, a su vez, un cambio en su interior. Explica cómo cambian Lucy y Eustace.

- Elementos mitológicos: aparecen referencias a Ulises, y a otras criaturas de la mitología griega y romana, como una serpiente marina o el Pueblo del mar. Nombra alguna de las criaturas fantásticas que aparecen en la obra.

- La codicia como origen del mal: Eustace descubre un tesoro escondido en la cueva de un dragón. Su deseo por poseer el tesoro es tal que se transforma en un dragón. Hasta que no aprende a ser altruista y a ser buen compañero, no se le libera de su nueva forma. ¿Qué es lo que hace para que Aslan lo convierta de nuevo en niño? ¿Quién lo ayuda a cambiar con sus consejos? ¿Qué otro personaje es también tentado con el oro?

- El trabajo en equipo: la cooperación, el compañerismo y el trabajo en equipo es fundamental en el día a día de un barco. Además, la tripulación pretende llegar al fin del mundo, y para ello, deberán sortear toda clase de peligros y no amedrentarse. ¿Qué personajes son tentados? ¿Cómo se ayudan entre sí?

-La esclavitud: ¿Qué personajes están a punto de convertirse en esclavos?

-El diario: ¿Qué es un diario? ¿Qué personaje escribe uno? ¿Has tenido tú alguna vez un diario en el que anotases tus pensamientos o lo que te estaba sucediendo?

ANEXO 3. ORGANIZADOR PREVIO SOBRE LA DESCRIPCIÓN. GUÍA PARA LA DESCRIPCIÓN DE CRIATURAS FABULOSAS

¿Qué es describir?

Describir es explicar, de forma detallada y ordenada, cómo son las personas, los lugares o los objetos. La descripción sirve sobre todo para ambientar la acción y crear una atmósfera que haga más creíbles los hechos que se narran. Muchas veces, las descripciones contribuyen a detener la acción y preparar el escenario de los hechos que siguen.

¿Qué son las criaturas fabulosas?

Criatura imaginaria, ficticia, mitológica, fantástica, fabulosa, misteriosa o legendaria son denominaciones que se dan a distintos seres presentes en la mitología de distintas civilizaciones o en leyendas más o menos tradicionales del folclore o la cultura popular con independencia de su carácter sobrenatural o no, o de la creencia en la realidad de su existencia, que solía ser común, incluso entre las personas instruidas, en la época anterior al siglo XVIII.

Muchas criaturas míticas son una combinación de dos o más animales o con el ser humano, como el minotauro, el cuerpo de un hombre y la cabeza de un toro; los sátiros, la parte superior de hombre y la inferior de cabra; las sirenas, la parte superior de mujer y la inferior de pez, etc.

Algunas se basaron en criaturas reales (animales, vegetales) percibidos como monstruos inconcebibles por viajeros de otras culturas, cuyas confusas historias terminaban por crear una nueva especie imaginaria en los textos de la literatura clásica. Por falta de vocabulario, los estudiosos y viajeros medievales intentaban describir animales nunca antes vistos mediante la comparación punto por punto con otros que les resultaban familiares.

¿Cómo se hace una descripción de criaturas fabulosas?

Un método para describir criaturas fabulosas consiste en comparar el animal con otro que resulte parecido igual que hacían los primeros viajeros. Al comparar podemos utilizar dos tipos de rasgos:

- Los **rasgos diferenciales** de cada uno. Son las características que distinguen a unos de otros.
- Los **rasgos comunes** a las criaturas que comparamos. Son las características que hacen que podamos agrupar a los seres en clases.

Para comparar hay que tener en cuenta lo siguiente:

- Se deben comparar **variables parecidas**. Al comparar objetos podemos observar el tamaño, la forma, la materia, el color, el pelaje...
- Se deben indicar **las semejanzas y las diferencias**.
- Se deben ordenar **la comparación**. Primero las semejanzas y después las diferencias o al contrario.

¿Cómo se ordena la descripción?

Lo más importante es **seleccionar y anotar** los rasgos físicos que la caracterizan. Los rasgos más importantes son los que se refieren al rostro, al aspecto general y al vestido.

Hay que tener en cuenta estas normas:

- Es necesario **seguir un orden** al ir "pintando" al personaje. Se debe comenzar por el aspecto general y después dar detalles concretos.
- Se debe presentar al personaje **en acción** para que cobre vida, describiendo sus movimientos.
- Es conveniente reflejar **nuestros sentimientos** hacia el personaje (ternura, admiración, miedo, odio...).
- Hay que elegir el tono de la descripción: un tono serio, irónico, burlón.

- El ave roc es un ave gigante que habita en climas cálidos y montañosos. Físicamente son como enormes águilas, con un plumaje marrón y dorado. Algunos pueden ser enteramente rojos o negros, pero entonces son considerados portadores de malos presagios. Tienen una fuerza enorme con la que elevan a sus presas, incluso del tamaño de un elefante, por los cielos. Su apetito es voraz. Sus nidos se encuentran en las más altas montañas, y están contruidos con árboles y ramas. Estos nidos suelen estar muy bien protegidos por los rocs, que no dudarán en atacar ferozmente si los ven amenazados. Sus plumas se utilizan para la elaboración de alfombras voladoras.
- *Recuerda que en las historias de Simbad, después de quedarse dormido en la isla donde mora el ave Roc, el marinero despierta y se encuentra abandonado por sus compañeros. Descubre el imponente huevo del ave Roc y se oculta junto a él, de tal modo que cuando vuelve el ave a su nido es capaz de atarse con su turbante a una de sus patas, lo que le permite ser llevado fuera de la isla. Posteriormente vuelve al nido para recoger los diamantes clavados en el cuerpo de los carneros muertos que sirven de alimento a los polluelos y allí es rescatado por los comerciantes de diamantes. En otro viaje el barco de Simbad es destrozado por una piedra gigante arrojada por un ave roc en venganza porque algunos de sus tripulantes se han comido a sus polluelos.*

Guía para describir criaturas fabulosas.

Antes de comenzar a describir, piensa bien qué rasgos quieres que tenga tu animal fantástico. No hace falta que completes todas las casillas, pero sí las que consideres más importantes.

- ❖ Nombre del personaje.
- ❖ Edad.
- ❖ Color y forma de los ojos.
- ❖ Peso.
- ❖ Altura.
- ❖ Forma.
- ❖ Rasgos característicos. (color, poderes...)
- ❖ Rasgo predominante. (es bueno, malo...)
- ❖ De qué se alimenta.
- ❖ Se parece a...
- ❖ ¿Qué está haciendo?
- ❖ ¿Viaja solo o en grupo?
- ❖ ¿Lleva algún objeto o ropa?
- ❖ Lugar en el que vive.
- ❖ ¿Le asusta algo?
- ❖ ¿Cómo se le puede vencer?

Ahora revisa y pasa a limpio tu descripción. Haz un dibujo de tu criatura y preséntala ante tus compañeros.

ANEXO 4. ORGANIZADOR PREVIO SOBRE LA NARRACIÓN EN PRIMERA PERSONA: EL DIARIO, LA AUTOBIOGRAFÍA Y LA CRÓNICA. IDEAS Y RECOMENDACIONES PARA UN DIARIO DE VIAJES

Apuntes sobre la narración en primera persona: el diario y la autobiografía

¿Qué es un diario?

En el *Diccionario Manual de la Lengua Española Vox*. © 2007 Larousse Editorial, S.L., se define diario de la siguiente manera:

Diario, -ria

- 1 Que ocurre o se repite cada día, cotidiano.
- 2 Libro o cuaderno en el que una persona va escribiendo día a día o con frecuencia, hechos de su vida personal junto con sus pensamientos y sentimientos. Las obras literarias pueden ser escritas en forma de diario del protagonista.
- 3 Periódico que se publica todos los días.

Nosotros nos vamos a fijar en la segunda acepción. En literatura se llama **diario personal** o sencillamente **diario**, a un subgénero que integra el género de la biografía, más precisamente de la autobiografía, y que consiste en la narración que lleva a cabo una persona, autora del diario, de las experiencias personales que va viviendo.

Entre los diarios personales más célebres destaca el *Diario de Ana Frank*, que es aquel que fue escrito por la joven judía Ana Frank entre los años 1942 y 1944, en el marco de su huida y ocultamiento de los nazis cuando estos ocuparon Ámsterdam, durante la Segunda Guerra Mundial. Los cuadernos en los que Ana volcó todas estas experiencias fueron entregados a su padre, Otto Frank, quien se salvó de los campos de concentración, y tras la guerra decidió publicarlos en un libro. El diario de Ana se convirtió en uno de los libros más leídos en el mundo entero y por supuesto también ayudó muchísimo en el conocimiento de aquella tremenda tragedia.

En la película *Las crónicas de Narnia. El viajero del Alba*, Eustace escribe en su casa un diario que, al llegar a Narnia se convertirá en una crónica o relato de viajes en ese país fantástico.

¿Y qué son las Crónicas o relatos de viaje?

El **relato de viaje** es un género literario en el cual el autor escribe acerca de uno de sus viajes, de las personas que en él ha encontrado o conocido, las emociones sentidas o aquello que ha visto o aprendido. Para ser considerado literatura, el relato debe tener una narrativa coherente y estructurada, puede estar basado en hechos reales o ser una construcción de ficción. No debe ser una simple colección de fechas, horas y sucesos. Puede además contar aventuras, exploraciones, experiencias o conquistas que el narrador haya visto o protagonizado personalmente.

En la película es Eustace el que nos cuenta las experiencias que va teniendo a lo largo del viaje y gracias a él conocemos las aventuras de los jóvenes en Narnia y cómo va cambiando poco a poco su actitud.

¿Qué es una autobiografía?

En el diccionario la palabra autobiografía es definida así:

Autobiografía

. Narración de la vida de una persona escrita por ella misma.

Una autobiografía es la biografía de una persona escrita o contada por ella misma y que se encuentra redactada generalmente en primera persona. El contenido es variado, así como lo son las vivencias que cualquier ser humano tiene durante su vida. Tradicionalmente, una persona en su autobiografía relatará todos los hechos destacables desde su nacimiento hasta el momento de escribir su autobiografía: los primeros años de vida, la composición de su familia, logros, fracasos, estudios, relaciones amorosas, hijos, viajes y experiencias inolvidables.

Simbad el marino, ya en su vejez, narra su autobiografía centrándose en sus siete viajes a Simbad el porteador.

¿En qué se diferencian una autobiografía y un diario?

Si bien de alguna manera la autobiografía tiene algo de otros géneros como el diario íntimo, se distingue de él porque la autobiografía es una retrospectiva de la vida del narrador, es decir, cuando ya ha pasado mucho tiempo el narrador nos cuenta su historia, en cambio, el diario íntimo supone una escritura paralela a la sucesión de los hechos que se escriben. Se relata a la vez que se están viviendo los hechos que se cuentan.

Guía para un diario de viajes. Ideas y recomendaciones para un diario de viajes. Una travesía complicada en el mar con final feliz

- Recuerda que debes poner la fecha al comienzo. Si pasan varios días, en tu diario tendrás que ir señalando cada uno de ellos, eso le dará más dramatismo a lo que cuentas (no es lo mismo que tus problemas se solucionen pronto a que te desesperes mientras llega la solución).
- El protagonista eres tú, no olvides escribir la narración en 1ª Persona.
- Comienza explicando brevemente el lugar al que te diriges y descríbelo. Un párrafo podría ser suficiente. Ese lugar deberá tener características fantásticas.
- Explica ahora cómo está el mar, cómo es el barco, quiénes son tus compañeros...
- Di por qué te diriges a ese lugar, si buscas algo, si tienes una misión, si vas de vacaciones...

- ¿Cuántos días llevas en la nave? ¿Hay bastante comida? ¿Hace frío? ¿Estás bien?
- Imagina el peligro al que te tienes que enfrentar. Da detalles y datos sobre el naufragio, lo que sientes, cómo consigues salvar tu vida, criaturas fabulosas con las que te encuentras, qué pasa con tus compañeros...
- El desenlace es feliz, porque mediante un recurso (mágico o no) encuentras ayuda y solucionas la situación.
- Algunos viajes nos cambian la vida, ¿el viaje te ha cambiado en algo? ¿Hay algún “secreto” que hayas aprendido en tu viaje y quieras compartir con todos? ¿Algún consejo por si alguien se encuentra en tu misma situación?

Elementos que puedes incluir en tu diario de viaje

- Dibujos: otros viajeros podrán ver los lugares que has visitado, sin necesidad de imaginarlo todo. También puedes dibujar un mapa para localizarlos.
- Objetos útiles: ¿aconsejas llevar algo en particular? Algún objeto (cámara, repelente de mosquitos, medicamentos) que te haya “salvado” o que te arrepientas de no haber llevado... ¡Prueba a dibujarlos también!
- Recuerda que en la actividad anterior ya describiste a una criatura fabulosa que aparecerá ahora en tu diario.

Bibliografía:

- ❖ *Desde Definición ABC:*
<http://www.definicionabc.com/comunicacion/autobiografia.php#ixzz2sBvxLLmq>
- ❖ VVAA. (2008). *Diccionario Manual de la Lengua Española Vox*. Barcelona: Larousse Editorial.
- ❖ *Gutiérrez, S; Pérez, D; Serrano, J. (2012). 2 Educación Secundaria Lengua y Literatura 2ºESO. Madrid: Editorial Anaya.*

ANEXO 5. ORGANIZADOR PREVIO SOBRE LA ARGUMENTACIÓN. GUÍA PARA ELABORAR UN TEXTO ARGUMENTATIVO ORAL Y ESCRITO

El texto argumentativo

¿Qué es argumentar?

Argumentar es intentar convencer al receptor razonadamente de la tesis u opinión del emisor. La mejor argumentación es, pues, aquella en la que las razones o argumentos que aportamos para convencer al otro son más sólidos.

Se trata de una modalidad textual en la que el objetivo es mostrar nuestra postura a favor o en contra de algo.

Los textos argumentativos tienen un carácter persuasivo, pretendemos persuadir a nuestro interlocutor o a cualquier posible lector de que nuestro punto de vista sobre el tema que tratamos es el acertado.

Por tanto, en este tipo de textos aparece la función conativa o apelativa del lenguaje (cuando intentamos influir en la conducta de nuestro interlocutor, ordenándole, pidiéndole o rogándole algo).

¿Qué es la tesis?

Es la postura que defendemos. Por ejemplo, si hablamos del tema de las corridas de toros, nuestra tesis puede ser a favor o en contra de los mismos.

¿Y qué son los argumentos?

Son las razones que damos para defender nuestra postura o tesis. Por ejemplo, si mi tesis es que estoy en contra de las corridas de toros, uno de los argumentos podría ser el del maltrato animal. Si mi tesis es a favor, podría utilizar el argumento de que pertenecen a nuestra tradición cultural.

Existen diferentes clases de argumentos o razones: el argumento de autoridad (nos apoyamos en las ideas de autoridades en la materia para refrendar nuestra postura), los ejemplos (que pueden ilustrar que tenemos razón), los argumentos a contrario (mostramos los argumentos en contra del punto de vista diferente al nuestro para evidenciar su inconsistencia o sinsentido), el empleo de refranes, etc. Lo que no se puede hacer nunca es atacar o insultar al contrario, pues de este modo mostramos nuestra imposibilidad para el razonamiento, que es la base de la modalidad argumentativa.

Ejemplos de textos argumentativos en *Simbad el marino*

Cuando Simbad se entera de que en la ciudad en la que reside al morir una persona casada, al cónyuge que queda viudo lo entierran junto al difunto, va a hablar con el rey para reprocharle esta costumbre, pero el rey le argumenta lo siguiente:

“Siempre ha sido así y no hay razón para que las cosas cambien. Cada nación tiene sus tradiciones y es lógico respetarlas. En tu país todo el mundo usa sillas de montar, y aquí enterramos en vida a los viudos cuando sus cónyuges fallecen.” (p.67)

Como vemos, para convencerlo utiliza el razonamiento de que las costumbres son distintas en cada zona y que hay que mantenerlas, si bien podríamos contestar que no todas las costumbres son buenas y que no es lo mismo una silla de montar que la vida de una persona. Tras fallecer la esposa del marino, éste vuelve a argumentar para que no lo entierren vivo con un argumento sólido "Aún soy joven, ¡puedo hacer muchas cosas por vuestro pueblo!" (p. 68) que no varía la opinión del rey.

Cuando el Califa de Bagdad le pide al marino que regrese a Serendib para llevarle una carta y unos regalos al rey de aquel país, Simbad responde:

"Señor, a lo largo de mi vida he emprendido seis viajes, y he sufrido tanto en ellos que he prometido no volver a abandonar mi hogar. Eso quiere decir que si os obedezco incumplo la palabra que he dado." (p. 94)

El argumento de que no puede incumplir su promesa no convence al califa, quien responde que seguro que Alá le ayudará a regresar con vida: "Alá te allanará el camino para que regreses pronto a casa". Nosotros ya sabemos que no será así.

Guía para elaborar un texto argumentativo

Argumentación oral:

El ansia de riquezas y poder a costa de la propia vida en *Simbad y Narnia*. Coloquio con preguntas guiadas

Se trabajan en grupo las siguientes preguntas cuyas respuestas recogerá un secretario y serán expuestas posteriormente ante el resto de la clase.

- ¿En qué momentos está a punto de perder la vida Simbad?
- Al principio su situación económica lo lleva a arriesgar la vida, ¿luego sigue haciéndolo por dinero?
- ¿Sabe el amo de Simbad que los esclavos que extraen el marfil de los elefantes lo hacen jugándose la vida? ¿Cuál es tu opinión sobre su conducta?
- En Narnia también a un personaje le sale caro el intentar quedarse con todo un tesoro de oro. ¿Pierde la vida? ¿Qué le ocurre?
- ¿Crees que merece la pena poner en riesgo la propia vida a cambio de riquezas o poder?
- ¿Conoces algún oficio en el que quien lo ejerce puede perder la vida?
- ¿Conoces algún ejemplo de los medios de comunicación, de algún libro o película o cercano a ti?
- Piensa al menos en tres razones o argumentos diferentes que le darías a un amigo tuyo o a un familiar en esas circunstancias para convencerlo de la tesis de que “La vida es demasiado valiosa para perderla” o que “Vivir merece la pena”

Argumentación escrita:**Carta a un comerciante de esclavos para que libere a los hombres capturados**

El texto argumentativo tiene una **estructura** que deberás seguir en la carta al comerciante de esclavos:

1. Introducción: deberás presentarte ante el comerciante, captar su atención y despertar en él una actitud favorable. A continuación debe de aparecer la tesis, que es la idea que pretendes defender.

Ejemplo: “Estimado señor..., he sabido que...y me gustaría decirle que...”

2. Desarrollo: aquí aparecerán las pruebas o argumentos que sirven para defender la tesis. Recuerda que cuantos más argumentos o razones utilices, mejor será la argumentación. No olvides utilizar conectores como “Por un lado” “Por otro” “Además”, etc.

Ejemplo: “Las razones por las que no debería... son las siguientes:...Por un lado...por otro...Además...”

Puedes emplear los siguientes tipos de argumentos:

- **Argumentos racionales:** Se basan en ideas y verdades admitidas y aceptadas por el conjunto de la sociedad. (Ej. Fumar es malo para la salud)
- **Argumentos de hecho:** Se basan en pruebas comprobables. (Ej. El sol sale por el Este.)
- **Argumentos de ejemplificación:** Se basan en ejemplos concretos. Puedes utilizar tu experiencia personal. (Ej. Conozco el caso de un amigo al que...)
- **Argumentos de autoridad:** Se basan en la opinión de una persona de reconocido prestigio. (Ej. Cervantes decía...)
- **Argumentos que apelan a los sentimientos.** Con estos argumentos se pretende halagar, despertar compasión, ternura, odio... (Ej. ¿Qué va a pasar con los niños que se quedarán sin padres?)

3. Conclusión: es la parte final y contiene un resumen de lo anterior, en ella vuelven a repetirse la tesis y los argumentos. No olvides la despedida.

Ejemplo: en conclusión...Por tanto...Finalmente...

Por último recuerda que la división en párrafos y el orden son muy importantes en este tipo de textos. Piensa bien en los argumentos que vas a utilizar, repasa el vocabulario y la ortografía y cuida los márgenes y la presentación.

Bibliografía:

- ❖ AAVV. (2008). *Diccionario Manual de la Lengua Española Vox*. Barcelona: Larousse Editorial, S.L.
- ❖ *WordPredia, la Enciclopedia en español:* www.wordpredia.com

- ❖ López, M. (2008). *Áncora. Lengua castellana y Literatura. 1º Bachillerato*. Barcelona: Editorial Teide.
- ❖ Gómez, M.; Álvarez, A.; Acero, A.; Hernández, P.; Moreno, M^aD; De Javier, M.; Cirera, M. (2002). *Lengua y Literatura I. 1º Bachillerato*. Barcelona: Editorial Edebé.
- ❖ Gálvez, J.; González, A.; Mateos, E.; Del Río, M.; Sánchez, R.; Sánchez, F. (2007). *1º Bachillerato. Lengua castellana y Literatura*. Barcelona: Editorial MacGraw.

ANEXO 6. CUESTIONARIO FINAL

(Competencia en comunicación lingüística y competencias básicas).

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
1. He participado en coloquios dando mi opinión con actitud respetuosa.	9	4	
2. He realizado una comprensión global de los textos consultados.	9	4	
3. He analizado y comparado los textos con sentido crítico.	11	2	
4. He redactado un texto creativo con la debida planificación y revisión.	13		
5. He procurado redactar mi texto creativo con la debida coherencia, cohesión y adecuación.	9	4	
6. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura.	9	4	
7. He disfrutado del placer de leer y de escribir.	9	4	
8. He usado operaciones matemáticas básicas (contar elementos, enumeraciones ordenadas) para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.	9	4	
9. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.	10	3	
10. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.	9	4	
11. He identificado problemas sociales y medioambientales.	10	3	
12. He consultado, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.	3	1	9

13. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).	13		
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).	9	4	
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.	9	4	
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.	11	2	
17. He generado producciones creativas y responsables.	13		
18. He seleccionado y valorado las innovaciones tecnológicas.	11	2	
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.	12	1	
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.	11	2	
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).	13		
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.	5	8	
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	11	2	
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).	11	2	
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.	13		
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.	12	1	
27. He disfrutado del patrimonio cultural.	13		

28. He contribuido a la vida cultural de mi IES.	12	1	
29. He sentido motivación por el aprendizaje.	12	1	
30. Me he concentrado para resolver paso a paso la gran tarea.	12	1	
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso de la tarea.	12	1	
32. He aceptado los propios errores para superarme.	10	3	
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.	10	3	
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.	13		
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.	11	2	
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	13		
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.	13		
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación.	12	1	
39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.	12	1	
40. Me siento responsable de mi obra.	13		

La muestra se realiza sobre 13 cuestionarios recogidos. Sólo en dos preguntas la mayoría de alumnos no responde “Mucho”, como ha quedado recogido y explicado en el apartado 7.8.

ALUMNOS QUE HAN RESPONDIDO CON LA CALIFICACIÓN “MUCHO”

Porcentaje de alumnos	Número de alumnos	Número de preguntas	Observaciones
100%	13	10	Preguntas 4, 13, 17, 21, 25, 27, 34, 36, 37, 40
92%	12	8	Preguntas 19, 26, 28, 29, 30, 31, 38, 39
84%	11	7	Preguntas 3, 16, 18, 20, 23, 24, 35
76%	10	4	Preguntas 9, 11, 32, 33
69%	9	9	Preguntas 1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 15
-	8	-	-
-	7	-	-
-	6	-	-
38%	5	1	22
-	4	-	-
23%	3	1	12

PREGUNTAS VALORADAS COMO “MUCHO” POR MÁS DE LA MITAD DE LA CLASE

Porcentaje de preguntas	Número de preguntas	Observaciones
95%	38	-
5%	2	Preguntas 12 y 22

“Buceando en la isla de tesoro”

Caridad Miralles Alcobas





Mapa de los monstruos marinos creado por Olaus Magnus en 1539
<http://laexuberanciadehades.wordpress.com/2014/01/21/serpientes-marinas/>

OBJETIVOS DE LA TAREA

1. Diseñar una tarea filmico-literaria compleja destinada a motivar al alumnado de 2º curso de ESO en el aprendizaje significativo de la competencia en comunicación lingüística por medio de tareas integradas donde la literatura y el cine se complementan en función de estos objetivos:

1.1. Fomentar la competencia comunicativa oral dentro de un espacio filmico-literario a partir de la lectura de *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson un libro y visionado de distintas versiones cinematográficas de la obra literaria.

1.2. Fomentar la competencia comunicativa escrita a través de la creación individual y difusión social de relatos cortos inspirados en los textos filmico-literarios relacionados con el contenido de la obra literaria.

2. Analizar la incidencia de la tarea filmico-literaria diseñada en las competencias básicas y en la competencia en comunicación-lingüística.

3. Interpretar los resultados de las tareas filmico-literarias en relación con el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística del alumnado participante.

CONTEXTUALIZACIÓN Y PARTICIPANTES

Alumnos de 2º de ESO del IES Infante Don Juan Manuel. El grupo está compuesto por treinta y tres chicos y chicas de trece años (de ellos dieciséis alumnos son de altas capacidades y todos ellos con altos resultados académicos en 1º de ESO). La agrupación es así solo en las materias de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Naturales e Inglés. Para el resto, Educación Física, Ciudadanía, Francés y otras optativas, están integrados en dos grupos heterogéneos de 2º ESO A y B.

El entorno social del IES es un barrio de clase media en la ciudad de Murcia, cerca del centro urbano. El nivel socioeconómico es igualmente medio, con un abanico muy amplio de situaciones familiares y laborales. Sin embargo, la característica común de los padres de estos alumnos es su interés por la formación humana y académica de sus hijos y la disposición para el seguimiento del proceso de aprendizaje de los mismos.

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

La tarea que vamos a desarrollar es amplia y dilatada en el tiempo (desde el principio de curso hasta casi el final de este). Se trata de la lectura pausada y pautada de un texto

literario clásico y visualización de las distintas versiones cinematográficas de este texto con el fin de **analizar** los respectivos códigos, **interpretar** el contenido y **crear** distintos tipos de textos orales y escritos, así como, opcionalmente, grabaciones audiovisuales. Algunos de los contenidos del currículum se desarrollarán a través de esta tarea encaminada al continuo desarrollo de las competencias de una forma lúdica en la que las propuestas e implicación de los alumnos sean cada vez mayores.

En esta tarea es la literatura la que inspira al cine y, en consecuencia, hace disfrutar interactivamente al alumno de diversos lenguajes audiovisuales así como de su propia iniciativa para conjugarlos.

Es una tarea compleja integrada por **nueve** tareas sucesivas:

1. Lectura grupal e individual de la obra *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson y realización de actividades de la guía de lectura elaborada por la profesora.
2. Creación de distintos tipos de textos inspirados en el contexto de la obra literaria (textos expositivos, resúmenes, cartas, diarios de clase, cuestionarios, enunciados verdadero/falso, argumentativos, descriptivos y narrativos).
3. Proyección en el aula de las distintas versiones cinematográficas de *La isla del tesoro* (1934, 1950 y 1972) Diálogo en el aula sobre los distintos tipos de planos, ángulos de enfoque, escenarios, fotografía, caracterización de personajes...Anotación de fichas cinematográficas.
4. Debate en clase sobre la evolución psicológica de personajes de la película *Los chicos del coro* tras el visionado de esta en clase y en casa. Los alumnos escogen un personaje y tratan de establecer los cambios de actitud a partir de los hechos que les atañen en la historia.
5. Aportación libre por parte de los alumnos de textos, canciones, películas, poemas,... con el tema de los piratas: “Canción del pirata” de Espronceda; “Pirata” de Rafael Alberti; otras películas de piratas (anotan títulos para verlas en casa si les apetece); canción “La del Pirata cojo” de Joaquín Sabina.
6. Taller de creación literaria individual: “Una de piratas” narración libre inspirada en la obra leída.
7. Compilación de todas las narraciones en un libro para la biblioteca y la Web para facilitar su difusión social.
8. Lectura grupal de narraciones y coloquio para valorar la tarea y la obra creativa. Esta tarea se realizará por grupos.
9. Cuestionario final sobre la experiencia didáctica (Competencia en comunicación lingüística y competencias básicas).

INCIDENCIA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA TAREA

Todas las tareas, unas más simples y otras más complejas, orales o escritas, contribuyen al desarrollo de las distintas competencias. He aquí el cuadro resumen que especifica el grado de implicación de cada tarea con las distintas competencias.

Es por ello por lo que en el siguiente cuadrante que justifica su cobertura global a través de las 9 tareas integradas, además de indicar la marca X como incidencia, se expresa su nivel de intensidad: mucho (color rojo), suficiente (color naranja), poco (color amarillo).

Competencias básicas	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	Tarea 6	Tarea 7	Tarea 8	Tarea 9
Competencia en comunicación lingüística	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competencia matemática	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tratamiento de la información y competencia digital	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competencia social y ciudadana	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competencia cultural y artística	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competencia para aprender a aprender	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autonomía e iniciativa personal	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Si hay que destacar una competencia especialmente presente en el desarrollo de las tareas realizadas es la competencia lingüística. La comunicación oral y escrita ha sido continua utilizando como vehículo la lengua castellana. En algunos trabajos puntuales los alumnos han utilizado el código de la lengua inglesa (exposiciones sobre vida y obra de Robert Louis Stevenson) en sesiones de esta lengua con su profesora.

El conocimiento del código de la lengua castellana ha estado en constante expansión y ha sido diariamente enriquecido. Uno de los objetivos fundamentales de este proyecto es ampliar el vocabulario pasivo y activo de los estudiantes e intentar trasvasar parte de ese léxico pasivo al uso formal e informal del castellano. A partir del modelo de la obra literaria y del análisis de esta, se genera en el aula un crecimiento de la capacidad oral y escrita. Constancia de todo ello es el portafolio de cada adolescente como ejemplo de contribución personal a un estudio amplio y grupal que hemos desplegado hacia distintos ámbitos del entorno que nos rodea.

La implicación de nuestras tareas con la competencia matemática no ha sido tan intensa. Sin embargo, nos hemos acercado a ella a través de la organización de tareas, la realización de trabajos plásticos plasmados en viñetas, el tratamiento de información acerca de épocas pasadas, la utilización de medidas de longitud inglesas trasvasadas al sistema métrico español, la numeración ordenada aplicada a las secuencias narrativas de la película, la organización de textos creativos, la formulación de cuestionarios sobre contenidos de capítulos y la realización del cuestionario final.

La competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico ha estado presente al entrar los alumnos en contacto con el mundo marinerío de la época de Stevenson, la sociedad inglesa del siglo XVIII, los viajes, la geografía de la isla, los puntos de orientación en el espacio, la interpretación del mapa, partes de la nave, relaciones sociales de poder entre los personajes, etc. Investigamos sobre la ciudad de Bristol en el siglo XVIII, la importancia del comercio y las luchas en el mar por la búsqueda de tesoros. En este sentido, fue interesante la recopilación de datos sobre el tesoro rescatado del barco Nuestra Señora de las Mercedes y la revisión de la historia de este como correlato en la vida real actual.

El tratamiento de la información y la competencia digital ha estado presente cada vez que los estudiantes buscaban información, aportaban películas o fragmentos antiguos de estas, canciones, poesías,...Con relación al desarrollo de esta competencia, hay que reconocer la ventaja de contar en el aula con la pizarra digital para el visionado de películas y de exposiciones con apoyo de PowerPoint, la presentación de trabajos en formato digital y el uso del corrector ortográfico.

La competencia social y ciudadana es, junto con la lingüística, la más cuidada en todo nuestro proceso. Desde el comienzo de nuestras tareas, guardar una disciplina y crear un clima en el aula agradable, respetuoso y sosegado fue empeño diario, ya que es totalmente necesario para la lectura grupal, los debates en gran grupo (respetando turnos de palabra), la valoración de los trabajos de los compañeros (guardando los principios de la crítica constructiva) y, lo que es aún más difícil, saber aceptar los mejores resultados de otros compañeros. Asimismo, la convivencia y las relaciones sociales son subtemas en la obra literaria estudiada y, directamente relacionado con ellos, el tema principal: la evolución psicológica de los personajes como consecuencia de las relaciones sociales. Partir de mundos ficticios y relacionarlos con la realidad, interpretar las dificultades que han de superar los personajes como metáfora de la necesaria superación personal en la vida de cada uno ha resultado el descubrimiento primordial de este proceso de aprendizaje.

La competencia cultural y artística también se ha desarrollado mediante el análisis de los elementos básicos del lenguaje cinematográfico. La observación de la evolución de estos elementos a través del tiempo, comentados y anotados tras la visualización de las distintas versiones cinematográficas, ha contribuido a desarrollar una mirada crítica desde el punto de vista artístico a la hora de ver cine. El comentario de los distintos guiones y adaptaciones de la obra literaria en la pantalla son interesantes para cualquier adolescente inmerso en el entorno audiovisual en el que vivimos. La creación literaria y, en contadas ocasiones, las expresiones plásticas, impulsan la capacidad y motivación artística y cultural.

La competencia para aprender a aprender está presente por excelencia en la realización del cuestionario final. Es evidente que el alumno ha de reflexionar sobre su propio proceso de implicación en la tarea y sobre el aprendizaje que de ello se deriva. Despertar la conciencia crítica y valorativa de los trabajos propios y ajenos es un procedimiento excelente para el autoaprendizaje. Así se ha llevado a cabo cada vez que los alumnos han seleccionado las creaciones literarias de los compañeros, los textos escritos a diario sobre la clase de Lengua (“cuadernos de bitácora”) y el relato final. Todo ello despierta la autocritica y provoca que el discente dirija la mirada hacia sí mismo y hacia los otros, moderando su actitud en el espacio académico.

La autonomía e iniciativa personal está estrechamente relacionada con la anterior competencia. Progresivamente ha ido creciendo la dificultad de las tareas creativas hasta

llegar a la construcción de un relato siguiendo determinadas pautas y, aun así, bastante libre. Superar este reto, aceptar la revisión y reescribirlo es una tarea idónea para la resolución de problemas, pues no hay que olvidar la dificultad implícita en todo acto de escritura, por la cantidad de aspectos necesarios que hay que tener en cuenta (adecuación, coherencia y cohesión) con el fin de lograr un resultado satisfactorio tanto personal como para los lectores.

INCIDENCIA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA TAREA

Las facetas cognitivas desarrolladas en el conjunto de subtareas y tarea final integran los ámbitos **comprensivo** (aproximación e identificación; organización; integración y síntesis; reflexión y valoración; transferencia y aplicación) y **expresivo** (Planificación; coherencia; cohesión; adecuación; revisión y presentación).

COMPETENCIA COMUNICATIVA									
Comprensión					Expresión				
Aproximación e identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión y valoración	Transferencia y aplicación	Planificación	Textualización			Revisión y presentación
						Coherencia	Cohesión	Adecuación	
1XOE	1XOE	1XOE	1XOE	1XOE	1XE	1XE	1XE	1XE	1XE
2XOE	2XOE	2XOE	2XOE	2XOE	2XE	2XE	2XE	2XE	2XE
3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3XO	3
4XOE	4XOE	4XOE	4XOE	4XOE	4XE	4XE	4XE	4XE	4
5X	5	5	5X	5X	5	5	5	5	5
6XOE	6XOE	6XOE	6XOE	6XOE	6XE	6XE	6XE	6XE	6XE
7	7	7	7XE	7	7	7	7	7	7
8XO	8	8	8XO	8	8	8	8	8	8
9XO	9	9XO	9XE	9	9	9	9	9	9

La lectura en el aula de *La isla del tesoro* se ha realizado asegurando en todo momento la comprensión e identificación de informaciones que podían resultar novedosas para el discente y con dificultad de interpretación en el total de cada capítulo. Puntualmente se

han resuelto y comentado las cuestiones de léxico, historia, geografía, psicología de personajes, relaciones humanas, diferencias sociales entre países, estratos sociales y hasta cuestiones médicas. No se ha avanzado en la lectura sin asegurar la comprensión del texto y relacionar la información con los conocimientos previos de los estudiantes. Para ello, la guía de lectura ha sido el instrumento fundamental pues incluye cuestiones de comprensión de cada uno de los capítulos y realización de algún trabajo específico a partir de las cuestiones planteadas.

La forma de resolver estos temas ha sido desde la oralidad a la escritura y, a veces, desde la escritura a la oralidad para posterior ampliación o corrección de las cuestiones planteadas en la guía de lectura. Una vez identificada la información, el desarrollo de las tareas se ha encaminado hacia la identificación de temas generales y otros más específicos; se ha recopilado información sobre los lugares donde se desarrolla la acción (puerto y ciudad de Bristol en el siglo XVIII); se han observado las partes de un barco de la época y aprendido el vocabulario propio; hemos dialogado sobre usos y costumbres de la época (la taberna del almirante Benbow, las reuniones y conversaciones que se establecían, las relaciones entre personajes, la afición al alcohol y sus consecuencias,...) Partiendo de la ficción, los alumnos han trasvasado a su vida real las descripciones (un personaje del cine que les haya infundido mucho temor, como el que siente el protagonista de la historia), sucesos, procesos psicológicos y actitudes de los personajes (tratamiento del tema del miedo en la vida real, cómo superar los temores, superar obstáculos y aprendizaje de destrezas sociales); han redactado cartas a su madre anunciando un viaje ficticio y una larga separación (la que “olvidó” escribir el protagonista de la historia); y han escrito durante dos meses el “cuaderno de bitácora”, a modo de diario sobre la clase de Lengua, con la finalidad de plasmar desde un punto de vista subjetivo sus propias percepciones de la realidad y sus respuestas o actitudes frente a ella.

Apoyándonos en el cine, la película *Los chicos del coro* fue el punto de partida para observar cómo la realidad influye en las actitudes de los personajes, los temores que ocultan y la manera de afrontar los obstáculos. Comparamos estas cuestiones con el protagonista de *La isla del tesoro* y se realizó un debate con las aportaciones que los alumnos trajeron escritas. La expresión escrita y oral se vio enriquecida a través del tratamiento de aspectos psicológicos, actividad que resultó novedosa para los adolescentes (en ciertos casos, algunos padres participaron ayudando a sus hijos a realizar el estudio de la evolución psicológica de los personajes de la película).

Desde los primeros textos escritos por los discentes ha sido objetivo primordial que las producciones guardaran los requisitos de coherencia, cohesión y adecuación (planteados también en el libro de texto), si bien la planificación básica de los textos estaba iniciada por la profesora y concretada después por los alumnos. En todo momento, ha sido obligatorio mejorar el texto a partir de las correcciones y observaciones de compañeros y profesora.

Los cuestionarios que han elaborado los alumnos para plantear preguntas y enunciados verdadero/falso entre ellos han supuesto un excelente ejercicio para desarrollar la adecuación de su expresión escrita, pues han podido percatarse que errores, imprecisiones o ambigüedades en el enunciado de las preguntas llevan a la imposibilidad de la respuesta. Han comprobado también que una falta de comprensión de la información imposibilita la formulación de preguntas adecuadas. De ahí la necesidad de la continua revisión y reformulación de sus textos.

La escritura del relato final ha supuesto la recopilación y aplicación de todas las destrezas aprendidas. Una vez revisados y corregidos los textos, se presentan definitivamente en formato digital para la elaboración de un libro que quedará catalogado en la Biblioteca del Centro. Incluiremos en este un muestrario de cartas, descripciones y cuadernos de bitácora.

La actividad de cumplimentar el cuestionario final es en sí misma una tarea de autoaprendizaje, pues el ser conscientes de las tareas realizadas y las destrezas que han desarrollado ayuda a los alumnos a fijar las competencias adquiridas. Antes de reflexionar sobre todo ello y para poder rellenar el cuestionario, hemos revisado el portafolio y recordado el conjunto de actividades realizadas. En ese momento, la profesora les ha entregado un texto inicial que escribieron al principio de curso antes de comenzar la lectura y casi con las mismas pautas que las del relato final. La finalidad es que observen diferencias entre un antes y un después de todo el trabajo realizado.

INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS

-Libro *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson. Ed. Anaya. Traducción de María Durante. Presentación de Emilio Pascual (excelente análisis de la obra que aporta las claves de interpretación de esta). Apéndice de Santiago R. Santerbás, el cual también ha sido leído en clase y ha estimulado la creación del relato final de los alumnos; trata de un relato ambientado en la actualidad de un personaje que se hace con un loro en un mercado de Cuba y regresa con el ave a Madrid, el loro resulta ser el de John Silver y cuenta su experiencia en la historia de la búsqueda del tesoro además de cantar la canción de los piratas si se emborracha con ron. Las ilustraciones del libro son de Enrique Flores y aportan mapa de la isla, barco y partes de este con el vocabulario correspondiente y dibujos de siluetas en negro al inicio de cada capítulo.

La ventaja de esta edición es que contiene en cada página la aclaración del léxico que puede plantear problemas a los lectores adolescentes. Así facilita la comprensión del texto.

-Guía de lectura y actividades de *La isla del tesoro* elaborada por la profesora. Incluye todas las actividades desarrolladas en cada una de las subtareas. Todas ellas parten de la sugerencia del contenido de cada uno de los capítulos. Incluyen vocabulario, cuestiones de comprensión, identificación de información, elementos narrativos del relato, pequeñas investigaciones, transferencias al mundo real, creación de trabajos plásticos, elementos para la visualización de fragmentos cinematográficos y creación de distintos tipos de textos. Anexo 2.

-Guion para el estudio de planos cinematográficos, tipos de ángulos, encuadres, ficha cinematográfica. Este material fue aportado por el Departamento de Plástica y también procede del libro *Cine y literatura* citado en la bibliografía.

-Libro de texto de Lengua y Literatura de 2º de ESO. Ed. Edebé. Recurrimos al libro de texto para seguir instrucciones de composición de texto expositivo, narrativo, cartas, texto argumentativo, textos líricos, descripciones, diálogos,... Especialmente valiosa es la exposición de coherencia, cohesión y adecuación. Los ejercicios se han realizado para aplicar después a nuestro proyecto estas habilidades.

-Películas:

- *La isla del tesoro* en diversas versiones:

- Imágenes de la versión más antigua de 1934. Dirigida por Víctor Fleming.
- Versión de 1972, producida por Andrés Vicente Gómez, dirigida por Andrew White y con Orson Welles en el papel de John Silver. Excelente encarnación del personaje y la versión más fiel al texto literario pues incluye *voz en off* que reproduce fragmentos del libro.
- Versión de 1950 de Walt Disney. Producida por Perce Pearce y dirigida por Byron Haskin. Los actores principales son Bobby Driscoll, Robert Newton y Basil Sydney.

- *Los chicos del coro* (2004). Dirigida por Christophe Barratier. Producida por Centre National de la Cinématographie (CNC). Los principales actores son: Gérard Jugnot, François Berléand, Kad Merad, Jean-Paul Bonnaire y Marie Bune.

-Pen drive y pizarra digital.

-Portafolio procesual del alumno. Materiales para la creación de un portafolio: folios, funda de plástico, CD, fotografías y grabaciones.

Además, obligatoriamente, han de archivar en esta carpeta la guía de lectura y actividades, la resolución de estas, los trabajos creativos, anotaciones sobre las versiones de películas y apuntes sobre los elementos del cine. Igualmente incluirán el borrador del relato corto y el texto definitivo junto al que compusieron antes de comenzar el proyecto. Al final, aparecerá el cuestionario con la autoevaluación del propio aprendizaje logrado (dificultades y logros).

-Diario del profesor.

- Cuestionario final. (Anexo 3)

PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

He aquí la descripción de los procedimientos de intervención efectuados en el aula y la temporalización de su proceso:

1- Lectura grupal e individual de la obra *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson y realización de actividades de la guía de lectura elaborada por la profesora.

Para cada capítulo del libro se elabora un glosario y cuestiones de comprensión del texto, valoración e interpretación de sucesos y actitudes de los personajes, técnicas narrativas y diferenciación de párrafos (narrativos, descriptivos, dialogados, valorativos,...)

Esta tarea comienza a principios de octubre y se desarrolla en dos sesiones semanales hasta el mes de marzo. Hay que tener en cuenta que 2º de ESO tiene cinco horas semanales para la materia de Lengua castellana y Literatura, y una de tutoría, ambas impartidas por la misma profesora.

Es el contenido de los capítulos el que inspira las posibilidades de tratamiento de la información y explotación del texto. En un principio se trabaja la comprensión a partir

del conocimiento del nuevo vocabulario. Posteriormente se fija la atención de los alumnos en la identificación de distintos tipos de párrafos y en la información concreta que aportan para ir construyendo el mundo de ficción que será el punto de partida para trasvasar su análisis al conocimiento del mundo real.

Desde el comienzo se les hace percibir la ficción como una metáfora de la realidad. Con esta clave han realizado el estudio psicológico de los personajes (caracteres, actitudes, estrategias que utilizan, emociones,...). Este es el instrumento de análisis de las propias emociones y actitudes que las relaciones humanas plantean en la vida diaria. Para ello, hemos contado con la colaboración de la Orientadora del Centro que aportó el material adecuado para tratar estos temas en la sesión de Tutoría. El grupo ha realizado también un curso (cuatro sesiones) de destrezas y habilidades sociales con un experto en este tema. La conexión con el tema principal de *La isla del tesoro* trabajado en el aula quedó establecida en varias de las tareas de este proyecto.

Semanalmente, lectura, comprensión, identificación de actitudes de personajes, análisis de las propias actitudes y resolución de problemas en las relaciones sociales se dieron la mano. Mi presencia en estas sesiones del curso en la clase de tutoría era, pues, necesaria.

En la guía de tareas se especifican aquellas que tienen este marcado carácter de formación de la personalidad.

Por otro lado, un buen número de cuestiones de la guía de lectura está íntimamente relacionado con el currículum de 2º de ESO de Lengua castellana y Literatura. Se han sustituido páginas del libro de texto por las actividades del proyecto (lecturas, propuestas de expresión escrita, análisis de textos, etc.), pues ya están tratadas en nuestro trabajo. Sin embargo, en numerosas ocasiones, hemos recurrido a la exposición de contenidos del libro de texto para aplicarlos después a la identificación de figuras literarias, tipos de textos, y, sobre todo, a la comprensión de lo que supone la coherencia, cohesión y adecuación como características fundamentales del texto.

La aproximación a los últimos capítulos ha sido realizada en el aula mediante una lectura dramatizada (por grupos) de los párrafos narrativos y de los abundantes diálogos de los personajes. La intención es aprovechar estas últimas narraciones cargadas de acción y próximas al desenlace para acercar más el texto a los lectores.

En algunos de los capítulos se sugieren trabajos opcionales de expresión plástica a partir del contenido. Este tipo de actividad atrae a los alumnos más dotados para ello y divierte a todos.

En esta tarea de lectura es necesario señalar que no solamente nos hemos ceñido a *La isla del tesoro*, sino que hemos leído también poemas aportados por los alumnos y por la profesora: “Pirata” de Rafael Alberti; “Canción del pirata” de José de Espronceda y “La del pirata cojo” de Joaquín Sabina. Después de analizar el contenido comentamos también y realizamos como ejercicios de clase el comentario formal de los mismos. He aquí un ejemplo de intertextualidad siguiendo el hilo conductor del tema de piratas.

A final del portafolio los alumnos incluyen todo el léxico seleccionado de la lectura. Es importante su revisión y memorización. Para ello, realizaremos al final de curso un concurso al modo de “pasapalabra” que ellos mismos han de elaborar.

2- Creación de distintos tipos de textos inspirados en el contexto de la obra literaria (textos expositivos, resúmenes, cartas, diarios de clase, cuestionarios, enunciados verdadero/falso, argumentativos, descriptivos y narrativos).

Inspirada en el desarrollo de la acción en cada uno de los capítulos, la profesora ha ido planteando a los alumnos la creación de distintos tipos de textos (incluidos en el currículum de 2º de ESO), ya que la tipología textual es parte del contenido de la materia. Hemos partido de nuestra lectura para crear diferentes textos relacionados con la ficción.

Para componer un **texto expositivo** los alumnos han buscado información sobre la ciudad de Bristol en el siglo XVIII y han redactado su texto (objetivo) acompañado de material gráfico.

La estructura de una **carta** ha sido estudiada en las páginas del libro de texto, pero los alumnos también han tenido la oportunidad de escribir una carta imaginaria de Jim H. (protagonista de *La isla del tesoro*) a su madre expresando sus sentimientos antes del largo viaje. El contenido debía ser totalmente subjetivo y cada “escritor” ha tenido que personalizar esta tarea volcando en ella sus propios sentimientos y emociones, y poniéndose en el lugar del protagonista. La presentación ha tenido carácter artístico tratando de imitar el papel de la época, el sobre lacrado, la caligrafía, ... Algunas madres se emocionaron escuchando a sus hijos (según ellos me contaron).

El **texto descriptivo** ha sido realizado tomando como modelo los párrafos descriptivos de Stevenson referidos a los siniestros piratas del comienzo. La propuesta está planteada en la descripción de un terrorífico personaje de cine que les haya impactado. Para aumentar el interés de los estudiantes se realiza una puesta en común como un juego de adivinación pues, tras la lectura en voz alta de cada uno, el resto de compañeros adivina el nombre del personaje descrito.

Durante dos meses (enero y febrero), los alumnos han escrito diariamente su vivencia de cada una de las sesiones de Lengua castellana. Hemos llamado a esta actividad “**cuaderno de bitácora**”. Cada clase de Lengua de todas las semanas se ha iniciado con cinco o seis lecturas de estos textos referidos a la clase anterior y los alumnos han votado para elegir el mejor. El texto elegido es revisado y corregido por la profesora para incluirlo en la carpeta de nuestro ordenador de aula bajo el título de “Cuadernos de bitácora”. Desarrollo el comentario de esta interesante actividad en el siguiente apartado.

Especial importancia tiene también en la escritura el aprendizaje de la formulación de **enunciados interrogativos** y **enunciados verdadero/falso**. Con la intención de huir del clásico resumen que he pedido en los primeros capítulos y con el fin de asegurar la comprensión de los siguientes, he fijado el trabajo de varios de ellos pidiendo que formulen preguntas, de entre cinco a diez por capítulo, sobre el contenido de cada uno para que, al día siguiente, las planteen a un compañero. Una variante de este ejercicio es escribir cinco frases enunciativas que resuman parte de la información, siendo una de ellas falsa. El compañero debe escuchar atentamente la lectura de los cinco enunciados sin interrumpir a fin de detectar el error intencionado. A esta actividad la hemos llamado “juego del gazapo”. Aseguro de este modo la atención durante la lectura y, por otra parte, al realizarlo por parejas, en poco tiempo se obtiene una nota de clase de varios alumnos.

La iniciación al texto argumentativo está recogida en las numerosas opiniones que les

demanda la guía de lectura. Sin embargo, el reconocimiento de la estructura de este tipo de texto y su escritura será tratado fuera de este proyecto.

3- Proyección en el aula de las distintas versiones cinematográficas de *La isla del tesoro* (1934, 1950 y 1972)

Diálogo en el aula sobre los distintos tipos de planos, ángulos de enfoque, escenarios, fotografía, caracterización de personajes...Anotación de fichas cinematográficas.

Con anterioridad a esta tarea los alumnos han recibido fotocopias con información básica sobre planos en el cine, ángulos de enfoque, fichas cinematográficas y fragmentos de guiones. Se analizan y comentan en clase para asegurar la comprensión del contenido. Una vez hecho esto pasamos a la visualización de fragmentos de las distintas versiones. La pizarra digital ha sido un instrumento primordial en esta tarea.

Los alumnos han elaborado fichas cinematográficas y anotado los cambios de planos, ángulos de enfoque, diferencias entre caracterización de personajes y fidelidad de los fragmentos cinematográficos al texto literario. Inmediatamente después de ver fragmentos de estas distintas versiones, abrimos un coloquio para compartir las observaciones que han sido capaces de distinguir.

Esta actividad, por sus características, se ha desarrollado en sesiones aisladas a lo largo del desarrollo del proyecto. Permite aprovechar sesiones a la última hora del día o de la semana. Resulta entretenida para los alumnos y se ha procurado compaginar el visionado de los fragmentos cinematográficos con el bloque de capítulos que estaban leyendo los estudiantes en ese momento.

4- Debate en clase sobre la evolución psicológica de los personajes de la película *Los chicos del coro* tras su visionado en clase y en casa.

Los alumnos escogen un personaje y tratan de establecer los rasgos psicológicos elementales y los cambios de actitud de este a partir de los hechos que les atañen en la historia.

Con estos comentarios tratamos de ver paralelismos con los personajes de la obra de Stevenson. Fácilmente aparecen casos de su entorno real que pueden compararse con los ficticios. La película *Los chicos del coro* es interesante para adolescentes, pues la variedad de personajes de esta edad y el contexto académico (salvando época y lugar) propician el interés y el comentario de los alumnos.

La forma de analizar estos contenidos ha tenido lugar en dos sesiones de tutoría: **debate en gran grupo** (nombrando moderador), a partir de las observaciones que han anotado en casa sobre la evolución psicológica de un personaje concreto. Como en todas las sesiones de tutoría, y por orden de lista, los alumnos van “levantando acta” del desarrollo de la sesión. En estas sesiones de expresión oral también se han escrito las conclusiones a las que hemos llegado con los comentarios aportados.

Uno de los objetivos de esta tarea es desarrollar la capacidad de **tomar notas** o apuntes mientras ven una película.

5. Aportación libre por parte de los alumnos de textos, canciones, películas, poemas,... con el tema de los piratas: “Canción del pirata”, de Espronceda; “Pirata”, de Rafael Alberti; otras películas de piratas (anotan títulos para verlas en casa si les apetece); canción “La del Pirata cojo”, de Joaquín Sabina.

Esto ha ocurrido en el primer mes del desarrollo de las tareas. Algunos alumnos han aportado películas (la versión de *La isla del tesoro* de Disney la trajo un alumno) y poemas (concretamente el de Alberti lo aportó otro alumno) que hemos analizado en el aula repasando conceptos básicos de métrica, rima y figuras literarias estudiadas en el curso anterior.

La “Canción del pirata” de Espronceda es recitada por otro alumno, que la sabía de memoria. Después se han visto las características románticas del poema y la personalidad de la voz poética comparándola con el personaje de John Silver.

“La del pirata cojo” es aportada por la profesora. Con la pizarra digital escuchamos la canción, leemos la letra, comentamos vocabulario y principales referentes, y se les da a conocer a Joaquín Sabina como cantautor.

Estas actividades han tenido un carácter puntual, y se han desarrollado en cuatro o cinco sesiones aprovechando el momento de la aportación de cada chico o chica.

6- Taller de creación literaria individual: “Una de piratas”, narración libre inspirada en la obra leída.

Pautas: texto creativo (cuya escritura comienza en el aula previo aviso a los alumnos) que debe conservar la narración en primera persona de *La isla del tesoro*. Además, la acción transcurre en la actualidad, el protagonista se enfrenta a una situación o situaciones difíciles porque ha de conseguir algo valioso para todos, y le acompañan personajes amigos junto a otros “traidores” enmascarados. No es necesario que aparezca la palabra “pirata”.

Estas producciones serán revisadas por la profesora y devueltas para corrección de fallos de expresión y contenido. Supondrán una nota de clase y se entregarán definitivamente en formato digital y en papel para la lectura en clase y selección de los textos más logrados.

Los alumnos no recuerdan el texto realizado a comienzo del curso y del proyecto, que se realizó con casi las mismas pautas que el que nos mantiene ocupados.

El tiempo dedicado a todo ello ha sido una semana. Antes de la primera sesión se les dio las pautas y se les explicó el procedimiento para que fueran imaginando su historia. El acto de escribir se inició en el aula, con las mesas separadas y a primera hora de la mañana, con el fin de lograr la máxima concentración. No es necesario decir que no fue

suficiente una sola sesión y que se quedó todo detenido hasta la siguiente, que es dedicada a la misma tarea. A partir de este momento se ha de terminar en casa y traer el borrador pasado a limpio y manuscrito según los principios de adecuación escrita.

Las correcciones pertinentes las realiza la profesora durante un fin de semana y se devuelven los escritos para su revisión y mejora al comienzo de la siguiente. Es entonces, y en casa, cuando los alumnos revisan y reescriben para presentarlo en formato definitivo digital. Se archiva la copia en el ordenador de aula y el ejemplar en papel pasa al grupo para su lectura.

7- Compilación de todos los relatos finales en un libro para la biblioteca y la Web para su proyección social.

Esta tarea se aplaza al último mes del curso una vez finalizado el desarrollo del proyecto. Los textos definitivos se archivarán en formato pdf, con un icono añadido al final de cada relato para mejor identificación de cada uno de ellos. Se imprimirá todo en papel y se encuadernará para ser catalogado el libro como un ejemplar más de la biblioteca del Centro. Se mantendrá en el expositor de esta durante el curso próximo para que los alumnos lo conozcan y puedan retirarlo como préstamo.

8- Lectura grupal de narraciones y coloquio para valorar la tarea y la obra creativa. Esta tarea se realizará por grupos.

En la sesión en la que se entregan los relatos definitivos en papel se han repartido estos aleatoriamente por grupos de cinco alumnos de forma que ningún miembro del grupo sea el autor de cualquiera de ellos. Se ha dejado un tiempo aproximado de cuarenta minutos para que cada alumno pudiera leer los cinco relatos que corresponden al grupo. Posteriormente han debatido cuál consideran el mejor logrado (curiosamente corresponden los elegidos con los que ya había seleccionado la profesora) y, a partir de ahí, quedan seleccionados cinco o seis (anexo 1). Los criterios de selección (no establecidos previamente, sino adoptados de forma espontánea) han sido la originalidad del relato, en cuanto que este se aleja de los tópicos y, respetando las pautas, las transfiere a contextos y situaciones más inesperadas, cercanas a ellos y poco fantásticas. El realismo de los argumentos con apoyatura en la vida real es lo que más ha captado la atención de los lectores en el aula.

9- Cuestionario final sobre la experiencia didáctica (Competencias básicas)

Para cumplimentar el cuestionario les he pedido a todos que revisaran su portafolio. Dado que este proyecto ha tenido una larga extensión temporal, hemos revisado todas las tareas desde el principio, las hemos recordado y comentado. También les he

entregado el texto inicial que escribieron al principio de curso. Tras su lectura individual, les he pedido que reflexionen sobre sus posibles logros y las diferencias entre el texto final e inicial.

Después han cumplimentado el cuestionario. En algunos casos ha sido necesario que les desvelase el contenido de ciertos enunciados y lo relacionase con las tareas correspondientes.

Entre toda la clase hemos realizado el “vaciado” de la encuesta y comentado los resultados.

He pasado un folio para que escribieran sus logros y su percepción del conjunto de las actividades. Libremente me comunican sus percepciones entre las que abundan el ser conscientes de que escriben mejor y con más soltura, planifican los textos, explican mejor las cosas (repito aquí su forma de expresión), no ponen lo primero que les viene a la cabeza, utilizan figuras literarias y no repiten palabras. Reconocen y agradecen las clases con carácter lúdico, entretenidas y variadas. Afirman leer más y apreciar la mezcla de cine y literatura, además de creer que tienen más imaginación y creatividad.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS EN DESARROLLO Y LOGRO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Evaluación de resultados de la comprensión:

1. Aproximación e identificación

Partiendo de que nos encontramos con alumnos de un potencial intelectual elevado, es obvio que estos no han tropezado con dificultades para la comprensión de textos, ya se tratase de escritos, gráficos o audiovisuales.

2. Organización

En general, no he observado dificultades en este apartado, considerando todos los tipos de textos tratados. Más bien sorprende la gran capacidad de análisis que demuestran los alumnos, especialmente algunos de ellos.

El vocabulario del contexto marinero se ha tratado al hilo de la lectura para evitar dificultades. En algún momento ha sido necesario releer los movimientos de personajes en la isla ubicando mentalmente a estos en los distintos espacios, ya que a veces resultó complicado para ciertos alumnos el poder orientarse. Para ello, hemos tenido que

recurrir al mapa que aporta la edición del libro e invitar a que unos alumnos se lo mostrasen a otros para que nadie perdiera el seguimiento geográfico de la trama.

Especial destreza han demostrado para la comprensión de los textos audiovisuales (cine), pues reconocen rápidamente escenas, momentos de la acción, caracterizaciones de personajes, identificación de estos y diferencias en el tratamiento de escenas. La fotografía de las películas con respecto a la información que aporta el texto literario ha sido especialmente comentada. Un ejemplo de ello es la ambientación de la versión de 1972, más fiel al texto literario en su conjunto, pero con escenarios propios de un paisaje mediterráneo más bien seco y pedregoso. Esto “chocó” mucho a los alumnos pues no corresponde a la lectura.

La comprensión de la psicología y caracteres de los personajes de la película *Los chicos del coro* sí supuso un esfuerzo para captar algunos matices y poder expresarlo después con un vocabulario adecuado. Sin embargo, con un pequeño apoyo de la profesora logran la identificación de aspectos puntuales de la problemática general que plantea la película.

3. Reflexión y valoración

En este sentido, hay que mencionar la facilidad de los alumnos para detectar figuras literarias en los textos, escritos en prosa o en verso. De forma jocosa han detectado las ironías propias del personaje de John Silver, los juegos de palabras y las dobles intenciones que hay que desvelar detrás de las intervenciones de los personajes, tan abundantes, por otra parte, en la galería de traiciones e hipocresías que aparecen en la novela.

Desde el principio manifiestan una actitud muy crítica frente al comportamiento de los distintos personajes y detectan las actitudes machistas de los personajes masculinos (John Silver en su taberna y el trato que le da a su esposa de color), la pasividad del personaje cinematográfico de la madre de Jim, que contrasta con una personalidad más activa y valiente en el texto literario, la prepotencia del doctor Livesey y el caballero Trelawney... Estos alumnos poseen ya un hábito crítico que hay que potenciar y orientar hacia los valores democráticos.

En la tarea de anotar las actitudes y evolución psicológica de los personajes tras el visionado de *Los chicos del coro*, surgió rápidamente el análisis paralelo de relaciones reales que llevan a cabo a partir del texto cinematográfico. Ficción y realidad han ido entremezcladas.

4. Integración y síntesis

La intención última en la selección de los textos para el desarrollo del proyecto es que

esta fuera significativa para un alumnado adolescente y, en muchos casos, con hábito lector. La preocupación por la adecuada selección de esta novela de la literatura inglesa se ha disipado casi desde el inicio de su lectura. A este texto no habrían llegado muchos de ellos, dada la cantidad de literatura moderna juvenil que existe en el mercado y que es a la que suelen recurrir “los muy lectores”. Sin embargo, el comprobar que deducir, transferir y criticar tras la lectura y visualización de películas han sido tareas interesantes y novedosas para ellos, que han disfrutado desentrañando las intenciones de los personajes y que han comparado y transferido lo aprendido al mundo real demuestra la total validez de este clásico literario y cinematográfico.

5. Transferencia y aplicación

La recreación de textos ha sido continua y los estudiantes han demostrado la comprensión y aplicación de lo adquirido a otros mundos ficticios, tímidamente al comienzo y ampliamente al final. La escritura del texto final en el aula demostró que la imaginación de todos ha aumentado considerablemente. Las pautas del relato, en algún momento, les “encorsetaban”, pues me pedían continuamente permiso para innovaciones más allá de las propuestas. He de decir que ellos mismos se comunicaban riendo todo lo que se les ocurría y la clase parecía, salvando las distancias, una redacción de periódico “a toda marcha”.

La lectura de los relatos finales demuestra que han captado las ideas principales del autor y que han sabido aplicarlas a otros escenarios, épocas y personajes.

Evaluación de resultados de la expresión:

1. Planificación

Esta destreza es una de las que los alumnos manifiestan haber adquirido con el trabajo de este curso. Confiesan que antes escribían lo primero que se les venía a la cabeza, pero que ahora saben que han de pensar en un tipo de texto concreto y su estructura, las características esenciales de este y que han de distribuir correctamente el contenido en párrafos.

Destaco aquí una de las actividades más demandantes en un principio para ellos y que más desarrolló, en mi opinión, el hábito de la expresión escrita, pues les exigía planificar algo distinto y, además, hacerlo diariamente. Se incluye un ejemplo en el anexo 1, al que hemos llamado “Cuaderno de bitácora”. La propuesta está encaminada a que el alumno sea consciente de la repercusión que una realidad concreta tiene en él mismo, lo que implica que ha de elaborar un texto totalmente subjetivo en el que ha de anotar aquello que es diferente de lo que pueda escribir el compañero (qué pensaba

mientras que explicaba la profesora, qué opino de lo que ocurre, cómo me sentí cuando ocurrió tal cosa,...). En un principio les ha costado entender qué deben escribir, cómo planificar el contenido, qué se puede decir y qué no. Ante esta dificultad y, a pesar de su asombro, les he insistido en que la libertad es total, pueden criticar la clase, la materia, a la profesora, a los compañeros, a sí mismos; es necesario expresar sentimientos, decir que nos aburrimos, que esto o aquello no nos gusta (si es el caso). Una vez que aceptaron esta posibilidad, vivenciaron el poder liberador de la escritura. Las risas surgían espontáneas cuando alguno escribía que “la sintaxis es una pesadez”, que “la profesora siempre con la sintaxis”, que “por fin se acaba la mañana”, etc. Como docente, y entre todas las actividades realizadas, esta ha sido la que más he disfrutado. Además, una alumna ha traído su diario escrito en verso. Lo ha leído después de las votaciones de los compañeros y el aplauso ha sido unánime (está incluido en el anexo 1). Otra compañera expresó su incapacidad para escribir así y que, por lo tanto, no merecía la pena participar en esta actividad diaria. Para no caer en el desánimo, he propuesto dejar fuera de concurso los textos de María Segura, pues su facilidad es palpable. La clase ha aceptado que ella siempre lea su diario en verso al final y que no entre en la votación. Mi sorpresa ha sido que, al día siguiente, otro compañero lo trae también en verso, y que en días sucesivos se han animado varios pues tomaron como un reto el juego de rimar versos.

2. Textualización

Coherencia

Han entendido perfectamente las pautas de cada tipo de texto y el seguimiento de un mismo tema y, de forma más concreta, la distribución de la información en párrafos y la distribución del contenido en apartados.

Cohesión

En general, saben utilizar sinónimos, deícticos, marcadores discursivos, etc.

Durante la corrección ha quedado patente que la utilización precisa de los signos de puntuación es una de las destrezas que más trabajo les cuesta asimilar. Los utilizan y son conocedores de la función de cada uno de ellos desempeña, aunque, a veces, fallen en la práctica. He corregido también el uso adecuado de los tiempos verbales y casos de repetición de vocablos innecesarios.

En cualquier caso, la expresión escrita de estos alumnos está suficientemente lograda para la edad y el nivel en el que se encuentran.

Adecuación

Desde el comienzo del curso este aspecto no era una cuestión que había que trabajar especialmente, pues ya escribían con corrección para un nivel de 2º de ESO. Se ha afianzado tanto la adecuación como las otras destrezas.

5. Revisión y presentación

Considero que esta habilidad ha sido totalmente adquirida, como lo demuestra el hecho de que las presentaciones de sus textos suelen ser impecables y dentro de las normas exigidas.

Al final del proyecto ya están habituados a considerar la revisión de los textos como un proceso necesario y a aceptar, además, que ellos mismos deben ser los primeros en llevarlo a cabo. Así me lo manifiestan algunos cuando les pedí su relato definitivo, me solicitan más tiempo para reescribir, cambiar algunas cosas, corregir,...

CONCLUSIONES

Tras la exposición y análisis del conjunto de tareas realizadas con estos alumnos de 2º de ESO (grupo de profundización) y, sobre todo, observando los resultados de su autoevaluación, podemos afirmar que el grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto es bastante alto.

Las competencias se han trabajado de forma entrelazada y con un nivel de incidencia elevado en la mayoría de ellas, pues no es posible trabajar una capacidad aisladamente cuando se pone en práctica un método didáctico globalizador que, partiendo de una obra artística, se expande a distintos ámbitos de la formación del alumnado y, por qué no, del mismo profesor que lo impulsa.

Así pues, las tareas se han orientado y trabajado satisfactoriamente hacia la formación humana, el desarrollo de la imaginación, la comunicación oral y escrita, el gusto y disfrute de la obra artística, el conocimiento de otros mundos y otras épocas, la superación de retos personales y académicos, etc., graduando siempre la autonomía personal e imprimiendo a las sesiones de Lengua castellana y Tutoría un carácter entretenido y lúdico que ha servido para disfrute de todos los que lo hemos compartido.

Una de las grandes ventajas del presente proyecto es su posible aplicación a distintos niveles y contextos. Dependiendo del grupo de alumnos, se pueden adaptar las tareas y restringir el trabajo a las más esenciales (las específicas para la comunicación lingüística y actitud crítica ante la obra artística en el ámbito cinematográfico). También es posible una mayor incidencia interdisciplinar, pues cabe la posibilidad de trabajar más ampliamente conocimientos geográficos, históricos, utilizar más la lengua inglesa en algunas actividades (textos expositivos, por ejemplo). Es obvio que, para ello, la implicación de distintos departamentos de un centro de secundaria es necesaria. En definitiva, se trata de explotar una obra literaria clásica en relación con su versión cinematográfica.

Para terminar, si he de señalar el logro más importante desde el punto de vista docente no es otro que el haber vivido con mis alumnos un tipo de relación distinta de la habitual, más personal y cercana, alegre y sincera. A partir de este espacio común, todos hemos trabajado con constancia. El resultado no es cuantificable solo en una tarea final. Lo más importante es el camino recorrido durante seis meses.

BIBLIOGRAFÍA

Stevenson, R. L. (2001). *La isla del Tesoro*. Madrid: Anaya.

Ambròs, A.; Breu, R. (2007) *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Ediciones Graó.

Savater, F. (1994). *La infancia recuperada*. Madrid: Taurus.

VVAA. (2010). *Lengua castellana y Literatura. 2º de ESO*. Barcelona: Edebé.

ANEXOS

ANEXO 1. MUESTRARIO DE OBRAS DISCENTES

ANEXO 2. GUIA DE LECTURA Y ACTIVIDADES

ANEXO 3. CUESTIONARIO FINAL

ANEXO 1. MUESTRARIO DE OBRAS DISCENTES**Ejemplos de “Cuaderno de bitácora”**“Diario de clase”

Hoy cuando ha entrado en clase,
nuestra “profe”, sin tardar,
nos ha mostrado un libro
con el que vamos a trabajar.

“La Rosa de los Vientos”
se llama el libro en cuestión
y pensé por un momento
en cartas de navegación.

¡Ay, madre mía!
La historia vuelve a empezar,
¡No me digas que es otro relato
Sobre piratas y mar!

Con estas cavilaciones,
ya empezaba yo a temer
que con otro vocabulario
me las iba a tener que ver.

Repleto de jerga marinera
Y de partes del barco,
Que no aprendo de ninguna manera
Y me cuestan mucho trabajo.

Menos mal, que poco después
nos recordó Caridad
que el libro era de poesía
que me gusta mucho más.

Acto seguido, la profesora
se dispuso a informarnos
de que ahora, tras cada clase
tendremos que escribir un diario.

Pero no era cualquier cosa
este nuevo trabajo,
tendríamos que escribir
con ingenio y desparpajo.

Cuando así nos lo dijo
yo me puse a pensar...

¿cómo hacer un diario
que sea un poco original?

La idea me vino enseguida.
Si poesía íbamos a estudiar
escribir un diario en verso
me pareció que estaría genial.

Durante el resto de la clase
me quedé pensando en ello
y no pude apartarme
de la idea ni un momento.

Aun mientras la profesora explicaba
las comunicaciones y circulares,
la mitad de mi cabeza pensaba
en la rima en los versos impares.

Más cuando nos mandó redactar el proyecto
de este nuevo diario
no me quedó otro remedio
que dar a mi mente un descanso.

Y es que no había otra,
ya que para mi decepción,
no hay lugar en las circulares
para la imaginación.

Ahora escribiendo por fin
y soltando la inspiración
doy las gracias a los libros
por darme ideas a montón.

Y pienso mientras escribo:
¡Que paciencia han de tener
aquellos que son poetas
para a la audiencia entretener!

Mas lo único que espero
y este sí ya es el final
es que disfrutéis de estos versos
como yo los he podido disfrutar.

María Segura García

Cuaderno de Bitácora de la clase de Lengua

La clase empezó con un pequeño retraso por parte de la profesora, así que pasamos un rato con su compañera de apoyo. Explicamos a esta que Caridad había dicho que debíamos leer cuatro o cinco diarios en clase, así que pensó que estábamos divididos en

grupos y que esa sería la manera de leerlos. Nosotros estábamos terminando de explicarle cómo había que hacerlo realmente cuando la profesora entró en el aula. Las dos profesoras se despidieron y Caridad empezó a pedir voluntarios para las lecturas; se presentaron María Franco, Miguel Varea, Patricio, Salva y Jesús. Estos diarios me gustaron mucho en general, pero el que me pareció mejor fue el de Miguel, porque aún sin decir muchos detalles de la clase, plasmaba muy bien sus sentimientos. Tras estas lecturas la clase propuso que Carlos y María Segura leyesen los suyos. Al oír el de Carlos me pareció que mezcló muy bien el planteamiento de La isla del tesoro con los sucesos de la clase del día anterior, pues mientras lo escuchabas te podías identificar con uno de los piratas del libro. El de María fue espectacular porque escribió dos páginas y media, pero ¡¡ Escrito en verso!! Cuando acabaron las lecturas entró el profesor de E.F para pedir los números de pie de los alumnos que visitarían Granada. Y finalizamos leyendo “Isla del Tesoro”.

Andrés Marín Martínez 2ºA

15-1-2014

A tercera hora, con actitud receptiva,
llegó el momento de estudiar la narrativa
hoy toca la novela, lo que no es de extrañar
ya que el cuento y la épica los dimos tiempo atrás.

Se diferencia del cuento sobre todo en la extensión
y es más popular por su gran difusión.
El argumento es complejo y requiere atención,
tiene tramas secundarias que aumentan la emoción.

Personajes clasificados con distinta valoración
según la evolución de la persona y del grado de participación.
También se conocen varias formas de expresión,
las cuales damos todas sin dejarnos ni un rincón.

Comentamos la importancia de la predominación
y tenemos que incluirla en la próxima exposición.
La profesora añade al libro la siguiente información
“voz narrativa”: quien nos cuenta la ficción.

Referido a la materia ya no puedo añadir más
por lo tanto lo que viene es solo para terminar,

me gustaría que os gustase mi forma de narrar
ya que es poco probable que la vuelva a utilizar
Mi falta de imaginación se hace bien notar
¡quien tuviera el don de María al redactar!

Luis Bañón

Cuaderno de bitácora de la clase de lengua del 16-01-2014

Día ... he perdido la cuenta. Esto ya me va cansando un poco. Pero bueno, no hay más remedio que hacerlo. A ver cuánto tiempo más dura esto...

Comencemos, en primer lugar, hemos leído los diarios entre los cuales ha ganado el de Ginés, en el que solo decía que Ginés era guapo. Luis Bañón lo hizo en verso, Sinceramente, no sé qué le ha dado a todo el mundo por el verso. Una buena prosa puede machacar al verso. Bueno, voy a probar como se me da a mí...

Cari dijo que estábamos en profundización,
Para mí algunas veces una desesperación.
También dijo que nos íbamos a quedar diez minutos,
Para mí un aburrimiento absoluto.
Después corregimos un ejercicio,
Para la profesora algo vitalicio,
Para Patricio un quicio.
Más tarde unas frases copiamos en la pizarra,
Tan verde como una parra.
La profesora dijo que se iba a Granada,
Pensé: ¡estoy salvada, esta semana será descansada!
Finalmente hablamos de lo de Santo Tomás,
no te preocupes, conmigo ganarás.
Ahora con un poco de verso me despido,
Esta vez me he lucido.
Pero no olvidéis que la prosa esta genial,
No siempre original pero si más racional.

María Franco Martínez

Cuaderno de Bitácora (29-1-14)

Cada día nuevo que estamos aquí
Cari intenta que sea más feliz.
Después de sintaxis y mucha clase
nos vamos para mates.

El complemento directo y el indirecto hemos dado
y cada día algo nuevo nos ha enseñado.

Hoy Cari nos ha preguntado y
algunos alumnos hemos fallado.

Pero podemos subir nota en
cuanto creamos que nos toca.

El complemento directo de activa
se puede pasar a pasiva.

El indirecto lo dimos después,
Pero, para mí, más fácil es.

Los verbos transitivos hoy hemos aprendido
junto a los intransitivos
que no nos han divertido.

En la lengua algunas cosas podemos
quitar pero otras las hemos
de dejar.

“Lámalo” y “lo llamo” allí
una diferencia hemos encontrado.

Con ejemplos y lo aprendido
cada día nos hemos divertido.

Con mucha alegría me despido
pues parece que lo he conseguido.

Por lo menos lo he intentado
y con eso me he quedado.

Si creíais que ya había terminado
os habéis equivocado pues una
clase se me ha olvidado.

Con una decepción hemos empezado
pues examen nos han indicado.

Salva ha recuperado
lo que había perdido

pues su diario ha leído.
Le hemos aplaudido
pues ha sido divertido.
La novela hemos extendido y
muy interesante me ha parecido.
Con la comida la novela hemos comparado
y mucho me ha impresionado.
Con ortografía seguimos, Marta
y yo mucho nos aburrimos.
Los deberes ha mandado
y Ginés como siempre se ha quejado.
Ahora sí que me despido pues
al recreo nos hemos ido.

Cristina Pérez Bermejo

Ejemplos de cartas de Jim Hawkins a su madre

28 de Marzo de 17...

Querida madre:

Te escribo esta carta para que sepas que te voy a echar de menos durante mi largo, emocionante y a la vez peligroso viaje.

Sé que estos últimos días apenas he estado contigo debido a que he estado muy ocupado ayudando al cocinero del barco a hacer muchas cosas. La tripulación y el capitán parecen fiables a primera vista, ya veremos durante el viaje.

Por otra parte, he visto que ya has contratado a un tipo para sustituirme, me alegro, pero en cuanto regrese quiero a ese muchacho lejos de la posada.

En un par de días emprenderé mi viaje como grumete hacia la isla del tesoro, tendré el valor suficiente de enfrentarme a piratas en caso de abordaje.

Un abrazo y un beso de tu hijo.

Jim Hawkins.

Miguel Sánchez Mellado. 2ºA

Querida madre:

Le escribo para decirle que dentro de unos días partiré hacia una Isla junto con el doctor Livesey y el caballero. No sé lo que me espera en esta aventura, pero pase lo que pase, estaré pensando en usted y en padre en todo momento. Puedo imaginarme ya en la isla, correteando a través de ella, escalando los cerros más altos y observando desde ellos

con el catalejo cualquier rincón. El caballero ya está en Bristol y ya ha contratado a algunos de los hombres que nos acompañarán en nuestro viaje a la Isla del Tesoro y también ha conseguido nuestra embarcación: La Hispaniola. Reduth y yo partiremos hacia Bristol al anochecer. Estoy impaciente porque empiece esta aventura cuanto antes, pero al mismo tiempo tengo miedo por lo que pueda pasarnos. Espero que el muchacho que ocupa mi lugar en la posada se porte bien con usted y realice las tareas como debe ser. Ante todo, no tema por mí y recuerde que intentaré volver lo antes posible para estar junto a usted. Si hay suerte y encontramos el tesoro, arreglaremos la posada y lo compartiremos. Volveré sano y salvo.

Con cariño:

Jim Hawkins
(Salva Llorente)

Ejemplos de descripciones de personajes

Descripción de personaje de cine

Encogido como estaba en la orilla de aquella charca subterránea, con el hilo de luz que entraba por los huecos de la montaña e iluminaba su delgadísima silueta, casi parecía un niño. De repente, giró la cabeza y mostró su espeluznante rostro: unos ojos enormes que se salían de sus cuencas, una boca con escasos y afilados dientes... De golpe olvidé mi primera impresión: el ser que se zambulló en la charca parecía una pequeña y repugnante bestia.

Al salir del agua, empezó a hablar con diferentes tonos de voz. Comprobé que en algunos momentos su carácter era ingenuo y compasivo y en otros arrogante y repulsivo. Se trataba de una criatura violenta que solo hablaba sobre un objeto de gran valor para él.

Andrés Marín Martínez

Trabajamos la descripción: un personaje de miedo

El personaje que voy a describir es un personaje muy conocido por una famosa película de terror. Este tipo surge en las pesadillas de los niños y adolescentes de Elm Street.

Este hombre tiene una apariencia física muy característica: un rastro desfigurado, un sombrero ajado, un jersey de rayas verdes y rojas y un guante de cuchillas elaborado por él mismo con el que asesina a sus víctimas que normalmente son niños y adolescentes aunque también asesina a su mujer cuando ésta descubre su secreto.

Tiene un grotesco sentido del humor, es una persona borde, poco social y antipática. También es inexpresivo, malhumorado, malicioso, le apasiona matar aunque también es una persona muy inteligente. No se le da muy bien cuidar a su hija a la cual adoptan cuando detienen y llevan a prisión a su padre.

Finalmente, este personaje muere quemado por los padres de los niños asesinados y otros padres a los cuales este personaje aterroriza.

María Franco Martínez.

Evolución psicológica de Clément Mathieu (Película *Los niños del coro*).

El señor Clément Mathieu al comienzo de la película se sentía con miedo e incertidumbre ante todo lo que le rodeaba, pues quería saber cómo iban a ser sus alumnos y sus compañeros de trabajo.

En su primer día se encontró con varias sorpresas, como lo que le ocurre al otro vigilante en el ojo tras una trampa de un alumno o como cuando manda realizar el primer trabajo y todos, menos Pepinot, se ponen manos a la obra, al final de este día tuvo una sensación muy pesada, la fatiga.

Otros sentimientos le inundaron a lo largo del curso. Por las noches ensayaba con el coro, del que tan orgulloso estaría después, fue algo definido como ilusión. La pena le atacó al ver al otro vigilante empeorar e irse al hospital. Después sintió algo tan fuerte como la puñalada envenenada que nadie podría curar, el amor, hacia la madre de Morange. Por último, tuvo una alegría tras obtener una dura pero beneficiosa aceptación de su coro por parte del director, que no era un santo.

Luego, ante la llegada de Mondane se encuentra muy asustado, pese a ello le planta cara, eso sí, ese niño parecía el mismísimo diablo en persona.

Aunque Morange fuese su único barítono nunca le perdonó el castigo por el enfado de hacer que Pepinot tuviese que pagar por dormir.

Después aparece un mensaje que le emociona, me refiero a Morange que tenía un ángel por voz, lo que le llevó una gran inspiración a la hora de escribir canciones, aparte estaba ilusionado y contento al ver la mejora en el humor de todos dentro del orfanato por la música, aunque Morange no era un ángel, cuando estaba Clément hablando con su madre le tira una bolsa de tinta en la calva reluciente como el sol. Clément deja al coro sin su solo para demostrar a Morange que no es imprescindible.

A continuación el director le trae la desilusión con el cierre del coro.

Clément comprueba que existe la solidaridad cuando el profesor de educación física se rebela contra las normas del director y utiliza la madera para calentar el agua de la ducha de los niños. Esto es una sorpresa porque Clément pensaba que este profesor era como una marioneta en un teatro gobernado por el director.

Esperanza cuando le llega una carta de su amada diciéndole que le tiene que contar una cosa importante, transformándose en frustración cuando se entera que ha conocido a un arquitecto, sintiéndose como si le cayera una nube de tormenta en un día soleado.

A partir de entonces le despiden, por lo que está destrozado, indignado y enfadado con el director, aunque sus alumnos consiguen alegrarle y emocionarle con unos aviones de papel en los que hay notas escritas en su interior.

Al final, pasa de tener miedo a cariño y añoranza por ellos, de incertidumbre a estar orgulloso y emocionado, de sentirse fatigado a inspirado, pero, lo más importante, antes estaba solo y ahora tiene treinta niños en su corazón, uno de ellos es más que eso, su hijo adoptivo, Pepinot.

David Jiménez García. 2º de ESO.

Ejemplos del relato final: “Una de Piratas”

Relato de Faina Anishchenko

<<Queridos lectores>> No, muy formal. <<Hola personitas>> No, muy cutre. Separé las manos del teclado y apoyé mi cabeza en ellas con los codos en la mesa. Estaba intentando escribir una historia de "piratas". No de los piratas de los cuentos, los de la vida real. Los de mi vida. Amigos traidores, vecinos odiosos, niños maleducados,...Tan solo con quince años había vivido y sentido tantas cosas...Traiciones, acusaciones, sentimientos como la culpa, la depresión, la tristeza y la desesperación...Ningún adolescente de mi edad ha vivido ni vivirá lo mismo que yo.

Después de haber estado repitiendo la historia una y otra vez en mi cabeza para que todo quedara perfecto, para que cada palabra encajara con la siguiente como dos piezas de un puzle... ¿Y para qué me había servido? No contestéis, os lo voy a decir yo. Me había servido solo para quedarme bloqueada en el inicio de lo que yo llamaría "Una historia de piratas de la vida". Para que las ideas volaran entre mi cabeza y el aire, entrando y saliendo sin dejarme en paz. Para que cada palabra que me disponía a usar fuese reemplazada por otra, que había ganado la lucha para ser la primera en utilizarse. Para que algunos detalles desaparecieran mientras otros no me dejaban tranquila. Solo para que estuviese donde estaba, en mi habitación de paredes rosa pastel y suelo de madera clara en la que había vivido millones de experiencias sentada en una silla delante del ordenador intentando empezar a escribir.

Me levanté de la silla, me quité el pijama y me vestí para salir a pasear y refrescarme un poco. Era verano pero hacía un poco de viento por lo que me cogí la chaqueta de mi madre. Ella la amaba. No salía a ninguna parte sin ella. La llevaba puesta al morir, en aquel callejón, por una herida de bala. En el callejón que daba a un club de striptease en el que, como se descubrió, trabajaba meses.

Mi padre había salido a pescar con sus amigos, lo que me permitía salir de casa a cualquier hora. Al salir me encontré con los hijos de mis vecinos, a los que tanto odiaba, que se empezaron a burlar de mi por el trabajo de mi madre. No les hice caso, llevaban haciéndolo desde su muerte, y salí del edificio. Paseé aproximadamente media hora en el parque de enfrente de mi casa, sumida en mis pensamientos. Desde lejos vi a una chica sentada sola en el banco más apartado del parque. Me acerqué a ella y me senté a su lado, sorprendiéndola.

- Hola ¿Qué haces aquí sola? - le pregunté. Era de unos trece años y parecía estar triste por algo.

- No hablo con desconocidos - respondió mirando al suelo.

- Acabas de hablarme - le dije sonriendo. La chica también sonrió.

- Estoy reflexionando sobre qué hacer ahora. Mis amigas me han traicionado y mis padres no me hacen caso. Solo prestan atención a mi hermano pequeño - dijo la chica triste mirando al suelo.

- Mira, conozco una historia de una chica a la que le pasó algo parecido. Puede que te ayude a resolver tus problemas ¿Quieres que te la cuente? - le dije. Me daba pena. Siempre había creído que no había nadie que hubiera vivido tantas cosas como yo, pero al parecer sí y más jóvenes que yo.

- Sí, por favor - me dijo, mirándome. Se sentó de cara hacia mí y se preparó para escucharme. Yo me aclaré la garganta, dispuesta a contar la historia de mi vida a una chica que acababa de conocer.

-Empecemos. <<Había una vez, una chica que se llamaba Lauren y tenía trece años.

Era alegre y fiel a sus amigas y familiares. Un día, cuando volvía del instituto, se encontró a policías delante de su casa y se preocupó. Al entrar, vio que su padre estaba hablando con policías y parecía preocupado y triste. Más tarde se enteró de que su madre había muerto y que trabajaba en un club de striptease. Solo les contó esto a sus amigas y, como si fuera poco, estas se lo contaron a todo el mundo después de haber prometido no contárselo a nadie y le dieron la espalda. Lauren se quedó sola, sin madre y sin amigos. Su padre estaba muy triste y siempre tenía trabajo que hacer, por lo que Lauren no podía hablar con él. En el colegio se burlaban de ella por el oficio de su madre, sin importarles que había muerto y que eso le hacía daño a Lauren. Pasaba sola los recreos y en clase se sentaba también sola al fondo de la clase.

Pasaron dos años y en ese tiempo Lauren aprendió a no hacer caso a lo que la gente decía, que lo que está hecho, está hecho y no se puede cambiar, que no es necesario tener amigos para ser feliz y, lo más importante, que, pasara lo que pasara, no se tenía que venir abajo sino que debía seguir como siempre e intentando ser feliz.>>

La chica se me quedó mirando sorprendida. Yo había estado llorando mientras le contaba mi historia, recordándolo todo. Me sequé las lágrimas y me levanté, disponiéndome a volver a casa. Antes de irme le dije a la chica que contase esa historia a las personas cuando les pasaba algo malo.

- ¿Cómo te llamas? Es para que cuando cuente esta historia diga que me la contaste tú - me preguntó.

-Di que te lo contó Lauren - dije alejándome y le sonreí.

Al llegar a casa, fui directamente al ordenador y empecé a escribir:

<<Nadie puede saber que le pasará al día siguiente, ni cómo acabará su historia, si se pondrá enfermo o se encontrará con un viejo amigo.

La vida es una cosa impredecible y no puedes hacer nada para detener su curso. Lo que sí pueden hacer todos es contar su historia de una forma creativa, para ayudar a los demás a resolver sus problemas, a que se sientan bien y estén felices. La gente debería temer a morir sin que la gente conozca su historia y por eso, aquí estoy yo, contándoos la mía...>>

Relato de María Segura García

El mar. Para los poetas, símbolo de belleza, para los científicos e investigadores, de enigmas y nuevos descubrimientos, y para casi todo el mundo, símbolo de libertad.

Resulta difícil de imaginar cómo un lugar tan extenso y lleno de vida y belleza puede llegar a convertirse en una cárcel, o al menos, eso pensaba yo antes de aquellos fatídicos y agobiantes días.

Todo ocurrió hace unos años, cuando mis compañeros y yo nos embarcamos en el “Treasure Island”, un gigantesco y lujoso yate provisto de todo tipo de instrumentos tecnológicos de última generación que nos ayudarían en nuestra misión, la búsqueda del tesoro perdido del “Lluvia de Plata”, uno de los primeros galeones españoles que partieron a colonizar América, y que naufragó con un cargamento de más de 10.000

lingotes de plata y otros valiosos amuletos robados de un templo Azteca, entre los que, según la leyenda, había un colgante maldito.

Después de dos duros años de investigación, al fin habíamos conseguido encontrar el posible emplazamiento del barco y nos disponíamos a buscarlo.

Como arqueóloga, disfrutaba colaborando personalmente en las expediciones, y aún más cuando estaban relacionadas con el océano, por el que siempre he sentido un particular interés. ¿Cuántos tesoros permanecerían ocultos bajo las profundas aguas marinas? ¿Cuántas historias perdidas se esconderían entre los deteriorados restos de los barcos que nunca llegaron a su destino? Preguntas como esta atravesaban mi mente cada vez que pensaba en el mar, y lo seguirán haciendo en el futuro, aunque ahora me centro en algo más concreto, un misterio que probablemente nunca resolveré, pero en el que nunca puedo dejar de pensar.

Como decía antes, todo empezó el día que embarcamos...

DÍA DE PARTIDA

Hacia un día perfecto para navegar, el sol brillaba y la brisa marina mecía suavemente las olas. El barco que habíamos alquilado, el “Treasure Island”, bailaba sobre las onduladas aguas, ansioso por hacerse a la mar. Yo estaba repasando los últimos detalles de la expedición con Paul y Cintia, que habían sido los primeros en llegar.

-Iremos en grupos de dos, solo tenemos tres trajes de submarinismo y necesitamos uno de repuesto por si algo saliese mal.-dijo Paul, tan previsor como siempre.-Lucas y Susan irán en el primer grupo y examinarán la zona uno- explicó señalando en el mapa cuadriculado que habíamos elaborado. - Sam y tú iréis en el segundo y Cintia y yo en el tercero.

A Cintia le brillaron los ojos al oír que iría en el grupo de Paul, ese chico llevaba gustándole desde que llegó al departamento de arqueología del museo para el que trabajábamos. Era el miembro más nuevo del grupo, estaba especializado en arqueología submarina y conocía mejor que ninguno de nosotros el tema que nos ocupaba, pero, a pesar de su perfecta educación y su sofisticada inteligencia, era una persona fría y misteriosa que nunca se abría demasiado a los demás. Tal vez, a Cintia, con su constante búsqueda del conocimiento, le gustara por eso. Yo, sin embargo, no tuve tanta suerte con mi compañero. Sam era un chico alegre y divertido, era inteligente, pero incapaz de tomarse nada en serio, y me desconcentraba enseguida con sus bromas.

De pronto, noté algo húmedo y viscoso sobre mi hombro y me di la vuelta asustada. Como de costumbre, era Sam gastándome una broma.

- Hola, compañera de equipo! – exclamó entre carcajadas sobresaltándome - ¿no te darán miedo las algas, verdad? – dijo agitando la masa verde y resbaladiza que tenía en la mano y con la que me había asustado.

Cuando iba a responderle, Cintia saltó:

- ¡Deja eso! Soy alérgica, ¿sabes? Se me irrita muchísimo la piel cuando toco las algas. Sam se encogió de hombros con actitud inocente y las arrojó al mar. – Lo que tú digas, pero, ¿Cómo vas a acercarte al barco? Los lingotes de plata estarán cubiertos de plantas marinas.

- Nosotros no vamos a coger nada, estúpido – replicó Cintia – solo tenemos que verificar que el barco está aquí.

- Bueno, tú haz lo que quieras – le respondió el chico con una amplia sonrisa – yo no me voy sin cuatro o cinco lingotes.

- ¡¿Quién ha dicho que va a coger ningún lingote?!

Susan salió del yate indignada; era una firme defensora de las normas y no podía soportar ni siquiera una broma relacionada con infringirlas.

Sam bajó la cabeza para ocultar su sonrisa y levantó una mano con gesto culpable.

Cuando Susan se disponía a reprenderle, apareció por la puerta de la sala de mandos Lucas, con el viejo capitán a su lado.

- Ya está todo listo para zarpar – dijo alegremente Lucas - ¿estáis preparados?

- Pues ahora que preguntas, yo esperaré un poco ... - Susan se cruzó de brazos y le lanzó una mirada envenenada a Sam – más o menos hasta que Sam madure.

- ¡Venga ya! – se rio el aludido - ¡Sabes que eso nunca ocurrirá!

A Susan también se le escapó una risita y todos reímos con ganas, excepto el capitán que parecía repentinamente interesado en el estado de las tablas del barco, y Paul, que contemplaba la escena con expresión indiferente. Raramente reía con nuestras bromas. Cuando nos calmamos, comenzamos a subir cargados con nuestro equipaje y provisiones al barco.

- ¿Qué es lo que ha pasado esta vez? – preguntó Lucas a Sam.

- ¡Que este irresponsable quería quedarse con unos cuantos lingotes del barco en vez de donarlos al museo para que sean sometidos a las investigaciones pertinentes! – Se entrometió Susan, aunque hablaba medio en broma.

Sin embargo, Lucas se quedó pálido de pronto.

- ¿Estás loco? – le dijo a Sam - ¿es que no has oído las leyendas?.

Lucas era experto en mitos, historias y otros hechos sin verificar, y en el fondo, siempre había sido un poco supersticioso.

- Ese tesoro está maldito. – prosiguió – Según las leyendas el barco naufragó por culpa de la codicia del capitán que robó el colgante del dios azteca Huitzilopochtli y fue víctima de la maldición que pesaba sobre él.

Lucas parecía creer a pies juntillas cada palabra que decía, pero Sam desechó la idea con un gesto de mano y siguió cargando cosas. Me di cuenta de que, durante la conversación, el capitán no les había quitado el ojo de encima. Cuando terminaron de hablar, se persignó y volvió rápidamente a sus tareas.

PRIMER DÍA DE NAVEGACIÓN

Habíamos pasado la noche en el barco y llegaríamos a la zona que teníamos que inspeccionar sobre el mediodía. Esa noche no había podido dormir pensando en la maldición del tesoro que buscábamos. ¿Sería esa la razón por la que aquel barco naufragado estaba tan olvidado y nadie había conseguido nunca encontrarlo a pesar de las riquezas que contiene? No lo sabía, pero estaba segura de que ese viaje esclarecería gran parte de mis dudas.

Por fin llegamos a nuestro destino y el capitán aminoró el ritmo de avance del barco. Lucas y Susan se pusieron los trajes de submarinismo. A excepción del resto de nosotros, Susan nunca había ido a una expedición en el mar y se notaba que estaba de los nervios. No hacía más que leer y releer una y otra vez el manual de bolsillo sobre submarinismo que se había estudiado antes de aceptar participar en nuestra búsqueda. Su compañero trataba de tranquilizarla, pero no había manera de que se decidiera a dejar el libro y lanzarse al agua. Cintia se ofreció a ir en su lugar, o a que su equipo se

ocupara de esa zona y dejarla a ella y a Lucas en último lugar, pero, para mi sorpresa, Paul se acercó por detrás de ella, y , tras decirle algo al oído, Cintia sonrió tontamente, se disculpó con Susan retirando su oferta y retrocedió hasta situarse de nuevo junto a Paul. Me sorprendió la reacción de mi amiga, y más aún la de Paul, al que nunca parecían haberle importado los sentimientos de Cintia hacia él. Yo también me ofrecí a ir en su lugar, pero, al final, Susan, tozudamente, se decidió a salir en el primer grupo junto a Lucas.

Sabía que estaría bien, Lucas era el más experimentado buceador de los presentes, a excepción quizás de Paul, del que no sabía mucho. Lo que de verdad me empezaba a preocupar era la rara actitud que todos tenían desde que comenzó nuestro viaje.

Dos horas y media después, el primer grupo de reconocimiento volvió sin nuevas noticias. No habían encontrado “La Lluvia de Plata”.

SEGUNDO DÍA DE NAVEGACIÓN

Ese día me levanté temprano y desayuné en abundancia. Tenía que prepararme para mi turno de reconocimiento. Mi mente solo podía centrarse en el nerviosismo y la emoción de mis posibles descubrimientos inminentes y las horas pasaron volando hasta el esperado momento. Sam también parecía concentrado. No gastó ni una sola broma en todo el día, algo que creía imposible en él. El comportamiento de todos era cada vez más extraño.

Desgraciadamente, nosotros tampoco tuvimos más suerte que el equipo de Lucas y Susan, y no encontramos nada. Decepcionada, comencé a contemplar la posibilidad de que nos hubiéramos equivocado.

TERCER DÍA DE NAVEGACIÓN

Mis compañeros y yo estábamos un tanto decaídos por no haber encontrado aún el barco, pero todavía nos quedaba la esperanza de que Paul y Cintia lo consiguieran.

Ya había llegado a la conclusión de que no había sido una casualidad que los dos estuvieran en el mismo grupo de exploración. Para asombro de todos, últimamente, Paul y Cintia pasaban casi todo el tiempo juntos, lo que era sumamente extraño, ya que hasta hace unos días, Paul no parecía ni siquiera percatarse de la existencia de mi amiga.

Unas horas antes del atardecer, nuestro último equipo partió en busca del “La Lluvia de Plata”. Más tarde, llegaron diciendo que tampoco habían descubierto nada, y todos nos quedamos en silencio, abatidos por nuestro fracaso. El capitán, sin embargo, miró a Paul con un extraño brillo en los ojos cuando este le dijo que pusiera rumbo a tierra de nuevo.

CUARTO DÍA DE NAVEGACIÓN

Me despertó muy temprano el sonido de un grito. Corrí aún en pijama hacia la sala de mandos, de donde procedía el sonido, y allí me encontré con mis compañeros, todos sobresaltados y con aspecto de recién levantados, que seguramente sería similar al mío.

Frente al timón se encontraba Cintia, la autora del alarido que nos había despertado.

- ¿Qué ha ocurrido? – le preguntó Paul cogiendo una de sus inertes manos, que colgaban sin vida a sus costados. Por una vez parecía preocupado.

Cintia, sin fuerzas para hablar señaló hacia el suelo, donde se encontraba un pequeño trozo de papel con un mensaje escrito en letras mayúsculas. Sam se agachó, lo cogió y leyó en voz alta: - “devuélveme lo que me pertenece”.

Nos quedamos todos en silencio, hasta que Susan lo rompió.

- ¡Si esto es una broma, no tiene ninguna gracia, dejadlo ya!

Estaba al borde del ataque de nervios. Cintia también estaba pálida y temblaba débilmente, aún en estado de shock, y Paul la abrazaba intentando tranquilizarla.

Lucas entró en la sala con la respiración entrecortada.

- ¡El capitán ha desaparecido, y también todas las reservas de combustible!

La noticia fue seguida de unos minutos de incrédulo silencio, solo interrumpidos por los incontrolables sollozos de Cintia y el repiqueteo de los nerviosos pasos de Susan por la habitación.

Sam le pasó la nota a Lucas, que la leyó varias veces antes de devolvérsela con manos temblorosas, volver a perder el color del rostro y murmurar:

- ¿Sabéis lo que esto significa?

Todos permanecemos callados y él prosiguió con susurros rápidos y enloquecidos:

- La leyenda era cierta... ¡Lo sabía! ... Uno de nosotros ha descubierto el tesoro, ¡y ahora la maldición del capitán caerá sobre todos nosotros! ¡Os lo advertí! Si en este momento el incauto que ha cogido el tesoro no lo devuelve al mar, todos moriremos aquí, ¡En medio de ninguna parte!

Después del estallido de Lucas, Susan rompió a llorar y Cintia apretó los puños, clavándose las uñas en la palma de las manos. Paul permaneció aparentemente impassible y Sam se apresuró a tratar de calmar los ánimos.

- Esperad un momento por favor – dijo con voz tranquila y convincente – tal vez todo esto sea un malentendido, podemos pedir un helicóptero de rescate o avisar a un barco cercano para que nos saque de aquí, tranquilos, este yate tiene multitud de dispositivos de localización, seguro que alguno funciona.

Tras estas palabras, Paul Sam y yo nos pusimos manos a la obra buscando algún aparato que funcionase y nos permitiese comunicarnos con el exterior. Sin embargo, tras horas de búsqueda sin descanso, tuvimos que rendirnos y nos dimos cuenta de que no quedaba en el barco ningún dispositivo en funcionamiento.

Nos sentamos en el suelo agotados y desesperados.

- ¿Qué podemos hacer? – sollozó Susan.

Nadie respondió, no teníamos respuesta para eso. Decidimos volver a nuestros camarotes para aclarar nuestras ideas. Cuando Cintia pasó a mi lado me fijé de nuevo en sus manos. Estaban irritadas, el tipo de irritación que causa una reacción alérgica. ¿Qué había cogido para estar así? Estaban ocurriendo muchas cosas extrañas, pero sólo tenía algo claro, esto no era obra de un fantasma.

QUINTO DÍA EN EL BARCO

Empecé a preocuparme al darme cuenta de que solo habíamos cogido víveres para seis días y decidí que lo mejor que podía hacer si no quería morir en aquel barco era empezar a investigar por mi cuenta sobre quién había planeado aquel motín. No podía aguantar ni un minuto más echada en mi cama sin hacer nada y me resultaba imposible dejar la mente en blanco, así que decidí ir a hablar con Cintia sobre lo sucedido. Era mi mejor amiga desde hacía años y siempre me tranquilizaba hablar con ella. Aunque esta vez, estaba el motivo añadido de que tenía la impresión de que, por primera vez en el tiempo que nos conocíamos, me estaba ocultando algo.

Sin embargo, con quien me topé al salir fue con Sam, que se dirigía a mi camarote.

- Te estaba buscando – dijo cogiéndome del brazo y conduciéndome de nuevo hacia mi habitación – necesito hablar contigo.

De nuevo me asombré al descubrir la parte seria de Sam, y pensé que era algo a lo que nunca lograría acostumbrarme. Me detuve en la puerta y le miré.

- La verdad es que yo ahora iba a ver a Cintia – me excusé.

Me retuvo volviéndome a coger del brazo con firmeza y me volvió a mirar fijamente. En sus ojos no había rastro alguno de broma, no admitiría un no por respuesta.

- Por favor – dijo suplicante – tienes que escucharme antes de hablar con nadie más.

Su expresión me convenció del todo y le dejé pasar a mi camarote. Él cerró la puerta nada más traspasarla y paseó su mirada rápidamente por la estancia, como si temiera que alguien nos estuviera espiando. Entonces comenzó a hablar con urgencia:

- Enery, ¿tú no crees en fantasmas, verdad?

Me sorprendió la pregunta, pero su mirada de preocupación me hizo descartar absolutamente la opción de que estuviera bromeando.

- No, no creo en ellos, - respondí – y por si es lo que querías saber, no me trago que todo esto sea obra de un espectro o de una maldición o cualquier cosa por el estilo.

Una sonrisa esperanzada atravesó fugazmente su rostro, como muestra de su alivio.

- ¡Menos mal! – exclamó – entonces, estás de acuerdo conmigo en que todo esto lo ha tenido que planear uno de nosotros, ¿verdad?

Asentí con la cabeza.

Sam suspiró y comenzó a hablar más rápidamente, casi entre susurros, como si temiera ser escuchado.

- Solo puedo confiar en ti, eres la única que ha estado conmigo durante la expedición y solo puedo tener la certeza de que, sea lo que sea, toda esta locura no ha sido organizada por ti. Quiero que me entiendas, esto no me gusta nada, uno de nuestros compañeros de viaje está poniendo nuestras vidas en peligro. No sé por qué, pero sí sé que solo podemos confiar el uno en el otro ¿estás de acuerdo?

Lo pensé durante un momento, pero había algo en sus ojos, en su forma de hablar, que me hizo confiar en él. Asentí casi sin darme cuenta. Tras observar mi reacción, asintió a su vez y se acercó más a mí para explicarme su plan:

- La única manera de salir de aquí es descubrir al culpable de todo esto y los motivos por los que ha montado este lío para pararle los pies, y si queremos conseguirlo, tendremos que investigar cada uno por nuestra cuenta y luego poner en común lo que descubramos, pero los demás no pueden sospechar que estamos colaborando ¿vale?

Me llevó un poco de tiempo asimilar todas sus palabras, que había soltado tan rápidamente que eran casi ininteligibles, pero, tras meditarlo unos segundos, pensé que era un buen plan y cerramos el trato.

Nunca había confiado demasiado en el frío y calculador Paul, ahora no podía confiar tampoco en Cintia, que parecía estar ocultando algo importante, ni en Lucas, tan sospechosamente supersticioso, ni siquiera en la correcta Susan, con su nueva e histórica actitud siempre a la defensiva. Ya solo podía confiar en Sam.

SEXTO DÍA EN EL BARCO

Ese día todos comenzamos a mirarnos con desconfianza y pude percibir como cada uno de mis compañeros observaba a los demás con lupa, sospechando de cualquier cosa que pudiera delatarlos.

Siguiendo nuestro plan, Sam y yo actuamos como si ni siquiera hubiéramos hablado, para encubrir nuestras investigaciones y parecer inofensivos, pero yo no veía el momento de hablar con Cintia.

En verdad, no le hablaría sobre mis hipótesis y mis planes, siendo fiel a la promesa que le había hecho a Sam, pero intentaría convencerla para que me contase qué le había ocurrido en las manos, un detalle aparentemente insignificante, pero que, me di cuenta, trataba de esconder a toda costa. Una parte de mí sabía que era una pista importante sobre lo que me estaba ocultando.

Después de terminar la escasa ración que me correspondía para la comida, seguí a Cintia hasta la cubierta para tratar de hablar con ella a solas. Pero, como ya se había convertido en costumbre, allí estaba Paul esperándola. Para disimular fijé la vista en el azul océano que nos rodeaba por todas partes, y traté de recordar mi último momento en tierra. Estaba precisamente con Paul y Cintia, repasábamos los planes para la expedición hasta que llegó Sam con las algas y ...

Me sobresalté con mi descubrimiento y corrí a contárselo a Sam. Me dirigí a toda velocidad hacia su cuarto, llamé con el toque secreto que habíamos inventado y me abrió la puerta. Entré como un torbellino y comencé a hablar atropelladamente:

- ¡Las algas! ¡Cintia es alérgica a las algas! – exclamé sin aliento - ¡por eso tenía la piel irritada! Ha tenido que tocarlas y eso significa que sí que descubrió algo en su expedición.

Sam también tenía noticias.

- Yo también he descubierto algo – me dijo, sacando un papel del bolsillo de su chaqueta.

Era una nota plastificada, resistente al agua.

“Por favor, no digas nada, mantengamos esto en secreto. Luego te lo explico todo”

- Estaba en la habitación de Paul – explicó – no cerró bien la puerta y pude entrar a investigar. Solo he encontrado esto y un montón de árboles genealógicos relacionados con los conquistadores españoles de América. Ese chico es un poco freaky ...

Nos reímos por primera vez desde que quedamos atrapados en el barco y me alegré de que esa parte divertida de Sam no se hubiera perdido.

SÉPTIMO DÍA EN EL BARCO

Fue una mañana aburrida en la que ni Sam ni yo avanzamos en nuestra investigación.

No fue hasta la noche cuando por fin se iluminaron mis ideas.

Después de la cena, volví a salir a cubierta, esta vez sólo para mirar las estrellas. Pero, para mi sorpresa, me encontré con Cintia que estaba sola.

Pensé que aquella era una oportunidad irrepetible para hablar con ella y me acerqué.

- Hola – la saludé.

Ella se sobresaltó, pegó un salto para darse la vuelta y algo cayó de su bolsillo. Era un objeto plateado, pequeño y sucio, que destelló a la luz de la luna.

Cintia se apresuró a recogerlo, pero yo fui más rápida y lo alcancé. Un medallón de plata cubierto de algas... ¡Ahora todo encajaba!

Cintia me lo arrebató de las manos con brusquedad y con los ojos abiertos de par en par. Se disponía a huir, pero la retuve y le dije:

- ¡Ese es el medallón maldito del “Lluvia de Plata”!

La chica se quedó paralizada y yo la animé a hablar.

- Sé lo que hiciste, ¡Admítelo! Cuéntalo todo si quieres que salgamos de aquí con vida.

No se dio la vuelta, permaneció de espaldas a mí.

- Por favor... - supliqué.

No obtuve respuesta.

- Por favor, Cintia, si alguna vez me has considerado tu amiga...

Cintia se dio la vuelta y, a la luz de la luna pude ver que sus ojos estaban llenos de lágrimas.

- Todo es culpa mía, el fantasma nos está castigando por mi insensatez, pero ... no pude evitarlo.
- Cintia... - murmuré - ¿Qué dices? ¿de qué fantasma hablas? Tú nunca has creído en ese tipo de leyendas.

Sacudió la cabeza como para aclarar sus ideas.

- Eney ... es hora de que sepas la verdad.

LA CONFESIÓN DE CINTIA (NARRADO POR CINTIA)

Cuando íbamos a embarcar y Paul insistió en que fuéramos en el mismo equipo de exploración, no me lo podía creer. Después de tanto tiempo sintiéndome como una tonta por quererle sin que él se percatara siquiera de mi existencia, se interesaba por mí...

Parecía demasiado bonito para ser real, pasaba más tiempo conmigo que con cualquier otra persona, confiaba en mí. Incluso me contó sus secretos.

¿Recuerdas cuando me ofrecí voluntaria para ir en el primer grupo y Paul me lo impidió? En verdad, él ya sabía que el barco se encontraba en la zona tres, pero me dijo que callara, que no dijera nada, quería que lo descubriéramos nosotros... juntos.

Cuando lo encontramos fue como un sueño hecho realidad, los peces nadando entre las desvencijadas tablas del casco, los corales cubriendo los palos que antiguamente sujetaban las telas... y el tesoro. Estaba todo allí, muchos más lingotes de plata de los que jamás pude imaginar y, lo que más me fascinó, una colección de amuletos aztecas que nunca han sido vistos desde la época en la que se sacaron de su templo.

No podía esperar a contárselo todo, ¡nos haríamos famosos, marcaríamos un antes y un después en la historia de la arqueología!

Pero entonces Paul sacó esa nota, estaba plastificada para que se pudiera leer bajo el agua, lo tenía planeado. Ponía que debíamos mantener nuestro descubrimiento en secreto, que me lo explicaría después. Yo decidí confiar en él, ¿qué iba a hacer?, estoy enamorada.

Pero no podía soportar la idea de dejar un descubrimiento así en el anonimato. Entonces vi el medallón, estaba dentro de una especie de joyero de madera abierto en el que sería el camarote del capitán, y aproveché un momento en el que Paul no miraba para cogerlo

y guardármelo. Él no sabe que lo tengo. Pero no me atrevo a confesárselo. Me advirtió sobre la maldición, y ahora, por mi culpa, el fantasma del capitán al que he robado esto lo pagará con todos ...

EL “FANTASMA”

Cintia empezó a llorar y no pude evitar abrazarla. Me había mentido, pero seguía siendo mi amiga y, ahora que conocía sus razones, no podía evitar compadecerla. Sin embargo, había algo que seguía sin cuadrar. ¿Por qué Paul quería asegurarse de que nadie más supiese que habían descubierto el barco?

Además, yo seguía sin creerme lo del fantasma, ¿Quién habría hecho creer a Cintia que un espíritu la estaba castigando con una maldición?

El ruido de alguien corriendo sobre las tablas del suelo interrumpió nuestro silencio y una figura irreconocible en las sombras de la noche (me pareció ver que llevaba puesto un equipo de buceo) pasó a toda velocidad a nuestro lado. Vi volar algo plateado desde la mano de Cintia a la del desconocido, y unos segundos después, este estaba ya en el agua.

- Lo siento.

Fueron las últimas palabras del chico antes de desaparecer entre las olas.

Después apareció Sam, también corriendo, seguido de Lucas y Susan.

- ¡Era Paul! – dijo Lucas – Ha huido con un traje de buceo, no podemos seguirle, está demasiado oscuro y nunca lo alcanzaríamos.

- Tranquilos – dijo Sam – ya no le necesitaremos. Ha dejado las reservas de combustible que escondió en su camarote.

Cintia se quedó pálida y exclamó incrédula:

- ¿Fue él?

-Si – explicó Sam – intentó hacernos creer que era el fantasma del capitán del “Lluvia de Plata” para que no sospechásemos de él, convenció al capitán de este barco de que había una verdadera maldición para que se fuera, escondió las reservas de combustible y desactivó los dispositivos de rescate y guardó el tercer traje de submarinismo de repuesto para poder escapar, aunque no llegó a entender por qué lo hizo.

Miré a Cintia a los ojos en forma de pregunta. Ella asintió levemente. Tenían derecho a saberlo, y tal vez era la única forma de esclarecer nuestras dudas sobre el misterioso Paul. Conté todo lo que me había confesado, ya que ella no tenía fuerzas para repetir su narración.

Había sido una noche dura para todos, pero aún quedaban misterios por resolver.

PAUL

Al día siguiente, Lucas volvió a llenar el depósito de combustible y dirigió el barco hacia nuestro punto de partida. Susan volvió a poner en marcha todos los aparatos de localización que necesitábamos para orientarnos. Cintia aún no se había recuperado del duro golpe de perder a Paul y darse cuenta de su engaño, por lo que estuvo descansando. Sam y yo decidimos examinar mejor el camarote de Paul para intentar averiguar algo más sobre él. Finalmente, gracias a los árboles genealógicos que tenía el chico en su habitación, descubrimos que era un descendiente lejano del capitán del barco “Lluvia de Plata”. A partir de aquí ya solo pudimos hacer suposiciones, pero la que nos pareció más convincente fue la idea de que Paul quería recuperar el medallón perteneciente a su antepasado y mantener en el anonimato su tumba submarina, para que sus restos no

fueran perturbados por arqueólogos como nosotros. Tal vez, la maldición fuera real y él solo quería asegurarse de que nadie sufriera el mismo destino que el capitán. Tal vez quería destruir el amuleto porque creía que él también estaba maldito...

En todo caso, eso es algo que nunca sabremos.

FINAL (NARRADO POR CINTIA)

Me sentí aliviada y deprimida a la vez cuando por fin avistamos tierra. Por una parte, mi encierro en aquel barco había terminado y aquel inexistente fantasma que tanto me había aterrorizado no volvería jamás. Por otro lado, también dejaba para siempre atrás los que habían sido los tres mejores días de mi vida, los que había pasado junto a Paul. No tenía una explicación para lo que sentía por él ahora que conocía su engaño, porque aun así, descubrí que le seguía queriendo. Pero lo único que podía sentir ahora cuando pensaba en él era dolor y pérdida. ¿Me habría querido realmente alguna vez o todo fue fingido? Nunca lo sabría. Salí de mi camarote para rememorar los buenos momentos que había pasado en aquel barco al que nunca volvería.

Cuando estuve en el pasillo, me percaté de que la puerta de la habitación de Paul estaba abierta y, tras dudar un momento, decidí entrar.

Todo estaba muy ordenado, como era de esperar, encajaba perfectamente con su personalidad. Recordé algo que me había dicho en una ocasión: “Solo obtiene la verdad quien la busca”.

¡Qué bien me vendría conocer la verdad que buscaba!

Entonces me di cuenta de que tal vez no había hecho lo suficiente para encontrarla. Examiné meticulosamente la habitación tratando de pensar cómo lo haría él y revolví todas sus cosas desesperada por encontrar lo que buscaba. Abrumada por mis emociones, furiosa con el destino y agotada, me dejé caer en la cama. Algo crujió bajo el peso de mi cabeza en la almohada.

Con manos temblorosas, conseguí sacar la nota de la funda de la almohada y la desdoblé. Leí lo que estaba escrito en ella con impecable caligrafía, sin duda elaborada por Paul, y sonreí tristemente. Recordé sus últimas palabras: “Lo siento”. Después de todo sí me quería.

Relato de Cristina Pérez Bermejo

Eran las once de la mañana, sábado. Los rayos de Sol que entraban por las persianas casi tapadas me despertaron. Era un día especial, el único día del año en que cumplía un año más.

Fui hacia el salón donde encontré a mis padres, con un libro en las manos. Me dijeron que tenían una cosa muy importante que contarme. Que se contaba en la familia al cumplir los catorce años.

Pasaba de historias de mis padres, pero esta parecía interesante. El libro que tenían entre las manos me sorprendió mucho, así que me acerqué y se lo pedí a mi padre. Me lo dejó. Me dijo inmediatamente que no lo abriese. Pero mi curiosidad me superaba y lo abrí al momento.

El libro me absorbió, no me lo podía creer. Me había transportado a una isla gigante. Al principio solo podía observar grandes palmeras y árboles, desconocidos para mí, con frutos que me sorprendieron muchísimo.

De repente, oí un disparo y muy asustada fui hacia una cueva que vi cerca.

En esa cueva me encontré un hada, o eso era lo que creía que era.

Inmediatamente me dijo: -¿Eres amiga de los piratas?- Yo, muy asustada, le contesté: -¿Quién eres? ¿Dónde estamos? ¿Qué piratas?

Me dijo que me tranquilizase, que estábamos en Nunca Jamás, donde lo que desees se cumplirá.

Deseé un móvil, y en poco tiempo lo tuve en mis manos, ella me miró muy sorprendida y me preguntó. Le expliqué como era mi mundo y todo acerca de mí.

Se oyó un cañonazo. Ella me explicó que en esa isla existía la magia, y que unos piratas estaban buscando unas habichuelas mágicas para poder transportarse hacia otro mundo diferente. Le dije que yo necesitaría esas habichuelas para volver a mi casa.

De repente vimos a un niño corriendo por la isla, lo llamamos y vino con nosotros muy sorprendido. Nos explicó que se llamaba Jim y que iba en un barco con piratas y otros hombres, estos habían sido traicionados por los primeros.

También nos dijo que estaban buscando un tesoro, pero que él creía que contenía monedas y no habichuelas mágicas. Posteriormente nos contó que ya no le quedaba nadie en la vida y que a él le gustaría viajar conmigo hacia mi mundo.

Le dije que si conseguíamos el tesoro y había suficientes habichuelas podría acompañarme. La hadita, llamada Campanilla, nos dijo que ella se quedaría aquí, ya que estaba enamorada de un niño que vivía en la isla y que protegía el tesoro, se llama Peter.

Decidimos ir a buscar juntos el tesoro y Campanilla nos prometió ayudarnos.

Nos dijo que nos conduciría hasta Peter y que seguro que este se ofrecería a ayudarnos.

Nos pidió que deseáramos volar y no me lo podía creer pero estábamos por el cielo. Y podíamos observar toda la isla, incluidos los piratas y los hombres, amigos de Jim, buscando el tesoro por todos lados.

No me lo podía creer, era impresionante. Todo parecía un fantástico sueño.

Pero tenía que volver con mis padres. Así que fuimos volando hasta que llegamos a una gran explanada, donde se encontraba Peter jugando con más niños. Al principio se alegró mucho de vernos y nos recibió amablemente. Nos dijo que nos ayudaría a encontrar el tesoro. Pero de repente hizo un gesto con las manos y los niños nos cogieron por sorpresa, a Jim y a mí, al momento nos ataron a un árbol.

No podía creérmelo, Campanilla nos había traicionado. Ella que estaba junto a Peter nos miraba.

-Cogeré vuestras sombras y no veréis más el mundo. Dijo Peter, mirándonos a los ojos, con una mirada tan fría como malvada.

También nos comentó que en esta isla nadie podía crecer y que como nosotros sí, nos mataría arrebatándonos la sombra.

Nos quedamos horas atados a los árboles, hasta que de repente apareció el doctor Livesey, yo que no sabía quién era, me asusté.

Pero enseguida Jim me explicó que era uno de los hombres con los que había llegado a esta isla para encontrar el tesoro. Iba acompañado de tres hombres más, nos soltaron.

Aunque apareció Peter y dijo: -Nunca vais a conseguir escapar.

Llegó un monstruo que arrebatava las sombras. Y consiguió matar a uno de los acompañantes del doctor Livesey.

Me acordé de que estaba en el lugar que, con solo desear, tu deseo se haría realidad. Así que deseé tener en mis manos las habichuelas mágicas, y cuando fue así, las tiré al suelo.

Se abrió un portal, cogí a Jim y los dos viajamos hacia mi mundo.

Después de haber vivido esta maravillosa aventura, en mi casa todo era muy raro; era como si Jim siempre hubiera sido mi hermano y hasta tenía su habitación y fotos correspondientes.

Decidí no hacer preguntas y seguir como si no hubiese pasado nada.

Relato de Pablo López-Muelas Iniesta

-Buf...esto es depresivo. Estamos agobiados por tanto examen, y todo, ¿para qué?, si después no nos va a servir para nada. La situación en España está muy mal - manifesté mientras salíamos de clase.

- Bueno, y tú lo tienes más fácil, pero a mí que se me dan mal todas las asignaturas...- me respondió Paco mirando al infinito.

En ese momento apareció Andrés, el más alegre y extrovertido de la pandilla.

- ¿Qué, vamos al bar? - nos preguntó.

- Bueno...supongo que eso nos cambiará un poco el humor - respondió Paco mientras iniciaba la marcha hacia la cafetería.

Ya en la cantina, contagiados de la siempre alegría de Andrés, nos pusimos a charlar.

- ¿Qué os pasa chicos? - preguntó Andrés mientras cogía una aceituna.

- Pues que, al contrario que a ti, a nosotros nos preocupa nuestro futuro – respondió Paco un poco irritado.

- Y estamos otra vez igual. Hay que vivir la vida, que son dos días. ¿Esta noche vais a salir? - nos preguntó Andrés mientras le pegaba un trago a su cerveza.

- ¿No ves que no? Tenemos un montón de exámenes y tú bien lo deberías de saber, aunque pensándolo bien, nunca estudias - respondió Paco. A Andrés no le preocupaban en absoluto los estudios, aunque gracias a la facilidad que tenía, había conseguido llegar a la universidad sin apenas estudiar.

- ¿Y total para qué? No vamos a encontrar trabajo, en España la cosa está muy mal y va a tardar en mejorar. ¿Vamos a estar estudiando eternamente? - intervino bastante cabreado.

De pronto llegó Jesús y como siempre con una curiosidad que contarnos.

- Eh, ¿habéis visto el artículo que han publicado en “muy interesante” sobre la Isla del Tesoro?- preguntó Jesús señalando la revista que llevaba en las manos.

- ¿Qué Isla del Tesoro? ¿El libro?- pregunté con curiosidad.

- No, la mía. Pues claro que es esa, resulta que la Universidad de Bristol está investigando a fondo las notas que dejó Stevenson en su lecho de muerte y aquí dice que puede que la Isla del Tesoro exista en la realidad. Según esto, tal vez esa isla no haya sido pisada en años, concretamente desde la época de Stevenson, debido a que se ha hecho muy complicado llegar hasta ella porque el nivel del mar ha subido un 10% y se han formado remolinos alrededor. Tampoco se descarta que la historia del libro tenga algo de real.

- ¿Y se ofrece alguna recompensa a los aventureros que consigan llegar hasta ella? - le interrumpí más que ilusionado.

- Eh...bueno, espera que lo mire. Ah sí, aquí, pone que el gobierno del Reino Unido estaría muy interesado en financiar el viaje a uno o varios aventureros que le aseguraran llegar hasta allí debido a que lo consideran Patrimonio de la literatura e historia inglesa.

- Vale, vale, vale, todo esto está muy bien pero, espera, Pablo, ¿qué estás pensando?- me preguntó Paco.

- Vamos a ver, siempre estamos diciendo que tenemos que buscar la manera de encontrar un buen trabajo pero que aquí es imposible, pues ya está, nos los están poniendo a huevo - le contesté.

- Eh, para el carro, no sabemos ni dónde está - me respondió Paco, como siempre, con pegas para todo.

- Sí lo sabemos, por la zona del Triángulo de las Bermudas - le respondió Jesús rápidamente sin darle tiempo a poner más inconvenientes.

- Pero, para poder llegar hasta allí, necesitaremos una tripulación y un buen barco - dijo Andrés, tan extrovertido socialmente, pero tan miedoso para otras cosas.

- Aquí pone que, para más información, hay que ir al ayuntamiento de Londres el 8 de mayo para presentar nuestra solicitud con el resto de personas que se presenten - intervino Jesús.

- Yo voy. ¿Quién se apunta? - pregunté ilusionado.

- Por mí vale.

- Por mí también.

- Pero ¿por qué nos van a elegir a nosotros antes que a un experto marino inglés, por ejemplo? - me preguntó Paco intentando por última vez que nos quedáramos.

- Por eso no te preocupes, tengo un plan. Ya se te han acabado las excusas, ¿te vienes?- le pregunté.

- Bueno...vale - dijo Paco finalmente.

Las siguientes semanas fueron más agotadoras que si nos hubiéramos quedado haciendo los exámenes, tuvimos que darnos de baja en la universidad, comprar los billetes de avión a Londres, convencer a nuestros padres...

El día 4 de mayo estábamos en el aeropuerto, esperando el avión.

- Lo bueno es que vamos a tener unos días de vacaciones para visitar la ciudad - dijo Andrés.

- Eh, no te confundas, no venimos a salir de fiesta, sino a presentarnos como candidatos al viaje - le respondí desilusionándolo por completo.

- Me estáis diciendo que no tenéis ninguna preparación militar ni ninguna experiencia en aventuras como esta. ¿Por qué os habéis molestado siquiera en venir? No tenéis ninguna posibilidad - nos tradujo el intérprete del Presidente.

- Espere, espere, nosotros no pedimos recompensas millonarias, como los otros candidatos, solo pedimos que si conseguimos llegar, nos consiga un buen trabajo en España- le respondí esperando que cambiara de actitud.

- ¿Un trabajo en España? ¿Qué tontería es esa?- nos tradujo el intérprete.

- Sí, tan fácil como eso, ¿qué me dice, acepta, señor Presidente?

- Contratados – nos dijo el intérprete mientras nos daba la enhorabuena.

Después de meses de preparación para un viaje de tales características, zarpamos desde Bristol. Salimos en todos los periódicos, después de todo, éramos famosos.

Los primeros días a bordo fueron increíblemente cómodos, no hacíamos prácticamente nada, el grupo de militares que nos había proporcionado y financiado el Gobierno Británico lo hacía todo. Para lo único que nos necesitaban ellos y supongo que por lo que nos había elegido el Gobierno Inglés era para que averiguáramos investigando la isla de la que se trataba, porque los militares eran muy trabajadores, pero cerebro, lo que se dice cerebro, poco.

A la semana, la cosa seguía prácticamente igual. Y pensándolo un poco estábamos reviviendo la isla del Tesoro en cierto modo, pero con mucha más tecnología en el barco y sin peleas ni asesinatos ni traidores, al menos por ahora.

Dos días después, empezaron los conflictos, aunque, gracias a Dios, sin muertes.

- Tú estás aquí para hacer el trabajo duro, yo para hacer el trabajo intelectual – le dijo Jesús a uno de los marines mientras se tumbaba en la hamaca.

- No, tú también trabajar, no solo yo – le respondió el marine llamado Tashtego a Jesús

- Vamos a ver, qué pasa aquí – les pregunté con cierto tono de capitán aunque no lo fuera oficialmente

- Que éste me está diciendo que tengo que trabajar – me respondió Jesús.

- Él no hace nada – me dijo Tashtego

- Tranquilos, vamos a resolver el problema. A ver, tú, Jesús, deberías colaborar un poco más, que una cosa es que no hagas las tareas más duras y otra muy distinta es que no hagas nada. Y con respecto a ti, Tashtego, ¡a trabajar! – le grité. La verdad es que en cierto modo sí que estaba cogiendo un aire al capitán Smollet.

Mientras yo me sumía en mis pensamientos, alguien gritó: “¡Barco a la vista!”

En ese momento, todos nos extrañamos, y cuando me dejaron los prismáticos, me extrañé todavía más, era un gran buque de guerra, con la bandera de... ¡Estados Unidos! En cuanto lo vi, ordené a la tripulación que llamaran al Presidente y me lo pasaran en cuanto pudieran.

- Presidente, nos hemos encontrado con un buque de guerra americano a una hora de entrar al Triángulo de las Bermudas, ¿qué hacemos?

- ¿Qué? Voy a llamar inmediatamente al Presidente de Estados Unidos. Espera mi llamada – me respondió.

Dos horas más tarde, recibí la tan ansiada llamada.

- Pablo, me temo que os van a atacar. No hemos conseguido llegar a un acuerdo, salid de allí cuanto antes.

- Pero, espere, Señor Presidente, pídale que quiero hablar con él, tengo una idea.

- ¿Tú? ¿Hablar con el Presidente de Estados Unidos? No quiere ni hablar conmigo, va a hablar contigo...

- Por favor, Señor Presidente, le prometo que si consigue que hable con él, le aseguro que no va a haber ninguna guerra con ellos.

- Bueno, vale, el destino del Reino Unido está en tus manos. Ahora te paso con él. Bueno, voy a intentarlo – me contestó finalmente el Presidente.

- ¿Qué te ha dicho, que huyamos, verdad? – me preguntó Andrés que se le había pasado la alegría después de haber visto el buque americano.

- No, tranquilo todo el mundo, me ha dicho que me va a pasar con el Presidente de Estados Unidos – le dije a la tripulación.

- No olvides que es una situación crítica, Pablo, ten cuidado, nuestro destino y el poder evitar una guerra está en tus manos – me advirtió Paco.

Justo en el momento es que Jesús iba a intervenir, sonó el teléfono, incluso antes de lo que yo esperaba.

- ¿Pablo?

- Sí, soy yo, Señor Presidente – tartamudeé por los nervios.

- Me han dicho que tienes una solución al problema. No creo que consigas nada, pero, te voy a dar una oportunidad. Te advierto que no voy a quitar mis tropas de los alrededores de la supuesta Isla de Stevenson. Puede ser un tesoro muy valioso y no estoy dispuesto a desaprovecharlo.

- Vale, sí, señor. Yo creo que todo esto ha sido un simple malentendido y no tiene por qué llegar la sangre al río. A ver, el problema está en que usted no se va a quitar de en medio para que el Reino Unido pase y se quede en la isla, cosa que comprendo, pero claro, el Presidente británico reclama que Stevenson era inglés, y que Reino Unido ha descubierto la isla antes, cosa que también comprendo. ¿Por qué no colaboramos en descubrir la tan ansiada isla entre los dos países?

- Ni hablar – me interrumpió

- Espere, por favor, Señor Presidente, déjeme terminar. Estará de acuerdo conmigo que aunque Estados Unidos sea más fuerte militarmente hablando, que al Reino Unido le gustaría evitar una guerra totalmente innecesaria. ¿O no, Señor Presidente?, ¿Hay acuerdo?

- Hombre, ahí usted tiene razón. Así que, bueno, todo sea por la paz, hay acuerdo.

En los sucesivos días, Paco, Andrés, Jesús y yo volvimos a España después de ser galardonados con títulos ingleses y americanos. El Reino Unido firmó un pacto con Estados Unidos en el que los dos países estaban obligados a colaborar y en caso de que la isla existiera y lo demostraran científicamente, nunca se edificaría en ella, sino que sería nombrada reserva natural.

Cuando volvimos a España, no nos faltaron trabajos ni premios que recibir, ni entrevistas, porque, en cierto modo, habíamos revivido la Isla del Tesoro a nuestra manera.

Relato de Ángel Iniesta Sánchez

Nada más despertar, me encontré con un fuerte dolor de cabeza y una oscuridad inmensa. Eché la mano al teléfono e iluminé la sala con una luz tenue. Por suerte tenía batería, pero no tenía cobertura así que lo apagué para ahorrar. No pude parar de preguntarme ¿Por qué me habían secuestrado? Sólo era un simple geógrafo, de nombre

Brand Johnson. Recuerdo que salí del trabajo después de firmar el nuevo proyecto y en la calle me golpearon... y no recuerdo más.

Pero unas voces interrumpieron mis pensamientos.

-Oye Phill ¿saco al de los mapas ya o qué?

-No, espera al jefe, es nuestro trabajo.

-Venga vamos, así jugamos a los naipes con él.

-No creo que le apetezca jugar a los naipes en un secuestro.

-De acuerdo, pero que sepas que eres un aburrido.

Así que un jefe, pero ¿quién me había secuestrado por mi oficio? Después de un rato oí de nuevo sus voces, pero más flojo.

-Oye Phill ¿crees en los fantasmas?

-No, eso es una chorrada.

-¿Cómo lo sabes? A lo mejor cuando vayamos a por el teso...

-¡Cállate! Puede estar escuchándonos.-Le interrumpió el otro.

¿Se refería a un tesoro? Era extraño que me secuestraran por eso, ya que no he participado en ninguna expedición con tesoros ni soy un geógrafo famoso. De repente oí la voz de otro hombre.

-Chicos, ¿está ahí?

-Sí, esta callado, seguramente durmiendo.

Cuando abrió la puerta hice como que me acababa de levantar.

-¡Tú, levanta!

Me llevó a la cubierta de mi prisión, un barco.

-¿Quiénes sois? ¿Qué queréis de mí?- pregunté intentando serenarme.

-No te interesa, el caso es que te necesitamos, prometo liberarte cuando nos ayudes.

-¿Ayudaros a qué?

-Tú obedece y no rechistes.

-De acuerdo.

-Bien, para empezar dinos las coordenadas de los puntos señalados en este mapa, las necesitamos.

Después de señalar las coordenadas me fijé que en letra casi ilegible ponía: "Cerro del Catalejo". Si no me equivocaba, ese nombre era el del cerro de mi libro favorito, "La Isla del Tesoro". No podía ser. ¿Esos hombres tenían un mapa real de la Isla del Tesoro? Si mi sueño fue poder ir... debía de ser falso.

Cuando llegamos hicimos la misma trayectoria que en el libro, solo que no había nadie, y la empalizada no estaba, pero sí que había una especie de naufrago que estaba huyendo de nosotros. Yo estaba alucinando pero mis raptos parecían tranquilos. Cuando llegamos bastante dentro paramos y vimos un barco que se acercaba.

-Todo está saliendo a la perfección. Preparad las armas cuando os diga.-Dijo el jefe

-¡¿Armas?! ¡¿Qué vais a hacer?!-Dije asustado

-¡Cállate y obedece! -Me gritó.

Cuando se despistaron eché a correr hacia el barco de Jim y su tripulación, la de la Isla del Tesoro. Me intentaron disparar pero no me dieron.

Cuando llegué al barco alcé las manos en señal de paz, y les empecé a contar.

-¡No disparen, vengo en son de paz!

-¿Quién sois?-Dijo el Capitán Smollet

-Soy un geógrafo, aunque sea difícil de creer vengo del “futuro”, del 2014 concretamente, y mis raptos me están persiguiendo y me han obligado a venir aquí.

-¿Qué dice?-Preguntó Jim entusiasmado.

-Imposible.-Afirmaron todos.

-¿Le mato ya señor?-Dijo Silver.

-No, déjale hablar.

-Mirad, sé vuestros nombres capitán y puedo demostrarlo, pero no hay tiempo, tenemos que salir de aquí lo más pronto posible, vienen armados mejor que nosotros y sin miedo a matar.

-Con su permiso capitán, pero ¿va a confiar en un hombre que se cree del futuro y adivino?-Dijo Silver

-Tengan piedad de él señor, por favor.- Dijo Jim con compasión.

-Le daremos una oportunidad. Vendrás, pero esposado, te garantizo la seguridad mientras no nos des problemas.- Dijo Smollet.

-¡Señor, vienen ya!-Dijo Morgan

-¡Abrid fuego!

Pero no sirvió de nada, solo murieron de nuestro bando por la superioridad militar, éramos quince, ahora sólo quedábamos Jim, Morgan, George, Silver, Smollet, Trelawney, Livesay y yo.

Les dije de ir al Cerro del Catalejo, confiaron en mí y fuimos. Al llegar, nos encontramos con Ben Gunn que estaba cogiendo el tesoro.

-¡¿Eh, eres tú?!-Dijo el naufrago dirigiéndose a mí.

-Sí, soy el de la playa, solo queremos escapar de aquí con vida Ben, ven con nosotros y compartiremos el tesoro por igual.

-De acuerdo, quiero salir de esta maldita isla, seguidme.

Y el naufrago andando como un mono, echó a correr por las catacumbas con nosotros detrás y escapamos del cerro por una parte de atrás.

-¡Bien, vayamos al barco!-Dijo entusiasmado.

Llegamos de nuevo al barco, cuando atardecía, todos subieron, y yo eché una última mirada a mi isla favorita, la “Isla del Tesoro”. Cuando, de repente, unos hombres llegaron corriendo y me apuntaron.

-¡Eh tú!-dijo uno de ellos-Hagamos un trato, te necesitamos para salir de aquí si vienes con nosotros no saldrás herido.

-Primero, ¿cómo hemos llegado aquí?

-Por una máquina del tiempo, deja que te lo aclare. Nuestra máquina necesita algo de la época para volver atrás en el tiempo a dicha época, también funciona con el futuro y sí, por si te lo preguntas, esta época es real no es ficticia, es decir, “La Isla del Tesoro” no es ficticia. De hecho Stevenson no era un simple autor, sino uno de los hombres de Smollet que vino aquí a esta misma playa. ¿Y qué tiene que ver eso con el tesoro?, muy simple, la mejor manera de sincronizar el teletransporte es con sangre de alguien perteneciente a esa época, y tu antepasado es Stevenson, de ahí tu secuestro, y por eso te necesitamos de vuelta.

- ¿Para no crear una paradoja no?

-Exacto, no pueden haber dos Brand Johnson en dos épocas, así que si vuelves, no muere nadie, somos ricos y todos en paz.

Menos mal que pude confiar en mis amigos, Smollet rápidamente les disparó junto con los demás y les conseguimos dejar fuera de combate.

-¿Y ahora qué?-Pensamos todos.

-Chicos, he de irme, no puedo quedarme, si no, el mundo se acabaría.

- ¿Por qué?- Dijo Jim.

- No pertenezco a esta época, si no vuelvo a la mía, en el futuro no podré nacer yo, y será una paradoja.

-Demasiado difícil de entender- Dijo él.

-Sí, de hecho creo que no es eso exactamente, pero bueno.

-En fin, adiós amigo.

-Adiós Jim, que sepas que eres mi aventurero favorito.

-Gracias, creo.

-¡Adiós a todos, os recordaré siempre!

-¡Adiós!- Dijeron todos.

-Ah! y Silver, creo que ese tesoro no es tan importante para hacerlo ¿no?

-Es cierto, lo siento muchachos, pensaba traicionaros pero he reflexionado, este viejo lobo de mar navegará hasta que no le queden piernas para caminar.-Dijo Silver.

-Así me gusta, bueno me despido, adiós.

-Buena suerte chico.- Dijo Smollet

-¡Hasta luego!- Se despidieron los demás.

Por suerte pude llevar a todos esos hombres al barco, pilotarlo y llevarlo al punto de vuelta al mundo actual, solo anduve sobre la ruta al revés.

Cuando regresé les dejé allí, llamé a la policía, y ahora estaban encerrados por ladrones profesionales, el barco acabó “misteriosamente en el fondo del mar” y se destruyó todo. Fue una experiencia inolvidable, pero no se debía repetir jamás, ese viaje me enseñó cómo mi libro favorito cobraba vida y el valor de las personas. Mi tataratatarabuelo fue un gran autor.

Se despide, Brand Stevenson.

3/4/14 Memoria de pirata.

Relato de Marta Gutiérrez Caravaca

Hola, soy Marta, tengo veintidós años y fui alumna de Caridad en el instituto. Este es un texto en el que narro, por petición de mi profesora, aquella aventura que viví junto con algunos de mis amigos hace un mes. Fue hace tiempo pero lo recuerdo como si fuese ayer.

Veréis, hace ocho años, mi profesora Caridad prometió a toda la clase ir a ver un barco y su tesoro a un museo de Cartagena, pero por motivos que ignoro, no pudimos ir y Caridad, que es una persona que cumple sus promesas, nos reunió a mí y a algunos compañeros de mi clase para ver el barco que no pudimos visitar hace tiempo.

Así, ella nos llamó ocho años después y nos vimos en el instituto donde estudiamos. Yo los reconocí enseguida. Estaban María Franco, Irene, Isa, María Segura, Carlos, Miguel, Sergio, Luis Ortín, Luis Bañón, Andrés, la profe y yo. La verdad es que hubo sorpresas: Andrés tenía el pelo más rubio, Isa había crecido bastante, Luis Ortín dejó de ser tan vergonzoso como lo era en el instituto y Caridad, a pesar del tiempo, no había cambiado nada. Después de un tiempo de risas, la profesora nos anunció que iríamos a ver el tesoro del barco y, al día siguiente, nos vimos frente al museo.

Después de que Caridad nos pagara la entrada pudimos fascinarnos con las más bellas piezas. En último lugar, entramos en la sala donde estaría el barco junto al tesoro pero nos llevamos un chasco porque no había tesoro. Sin embargo, sí que observamos la nave y notamos que se parecía mucho al barco de un cuento.

Mientras Caridad nos explicaba la historia de la embarcación, María Franco y Luis Bañón se fueron y volvieron cuando ella terminó su explicación. Se mostraron muy entusiasmados porque consiguieron un viaje en el tiempo. Sin dudarlo, subimos a la máquina del tiempo que tenía aspecto de trineo de Papa Noel con un gong en la parte de atrás.

Cuando estuvimos acomodados Luis Bañón pulsó un botón y apareció una luz blanca que nos hizo cerrar los ojos. Cuando la luz se apagó, noté un descenso y al abrir los ojos comprobé que estábamos en el mar. Por suerte vimos tierra a pocos metros y nadamos todos hacia ella. Al llegar tuvimos que ayudar a Isa que se había atragantado. Como estábamos mojados decidimos entrar en una casa que se veía para preguntar y pedir ayuda.

Dentro había una chica rubia. Ella nos dijo que estábamos en el siglo XVII en la Isla Inim, que se encontraba cerca de Cartagena y que si queríamos salir podíamos coger un barco. El Vaqua. ¡Ese era el barco del museo!, así que nos pusimos muy contentos porque íbamos a verlo en directo. La chica, que no estaba muy contenta con la idea, nos ofreció ropa y alimento.

El día llegó y Caridad habló con el capitán del barco para ver si podíamos subir a bordo. El capitán no pudo evitar una sonrisa. Al rato subimos y nos acomodamos.

Muchos nos asomamos al mar cuando el barco zarpó. Mientras veía la isla que se hacía más pequeña cada vez, distinguí un sonido muy bajo que decía:

-Tengan cuidado...compañeros...porque...-y una ola interrumpió el sonido pero al poco tiempo oí: - ¡buena suerte!

Los tripulantes se presentaron y supimos que el capitán era Orajó y el servidor, Musa. Ambos fueron muy agradables y prepararon un festín para celebrar nuestra llegada. En seguida entró la noche y nos fuimos a dormir, todos menos yo que estaba demasiado nerviosa.

En mitad de la noche oí unas voces y la curiosidad me hizo acercarme a escucharlas, aunque lo que escuché no fue de mi agrado: ¡pretendían vendernos como esclavos! Rápidamente fui a la habitación y desperté a la profesora, ella despertó al resto de mis compañeros y enseguida ideamos un plan para escapar. Cuando estuvo hecho, volvimos a las camas para dormir pues teníamos que reponer fuerzas.

A la mañana siguiente lo pusimos en marcha. Mientras Caridad hablaba y entretenía al capitán Orajó, María Segura, María Franco, Isa, Irene y yo vigilábamos que no descubriesen a los chicos, que estaban soltando los botes salvavidas; Andrés y Carlos jugaban en la cubierta para no levantar sospechas.

Cuando todo estuvo listo avisamos a la profesora, pero Musa se ofreció a mostrarnos las bodegas que había en la parte inferior del barco. Mientras él nos enseñaba unos bidones, Irene me señaló una puerta cerrada y con una cerradura. No podíamos pasar a no ser que tuviésemos una llave. Se lo comenté a Irene pero ella sin escucharme se fue con el grupo, aunque, antes de que pudiera decepcionarme, volvía con Miguel. Este abrió la puerta con un clip dejándome sin palabras. Miguel se quedó vigilando e Irene y yo nos colamos en la habitación.

Al entrar, vimos que había un pasillo y al atravesarlo, vimos una habitación. Con miedo pero con decisión abrimos su puerta y lo que encontramos nos dejó estupefactos: ¡Una habitación entera llena de sacos que contenían oro y joyas!

De la impresión salimos corriendo y nos mezclamos en el grupo que aún escuchaba a Musa. Al terminar la explicación y subir a la cubierta le contamos al grupo lo que habíamos visto. Miguel, Isa y Salva no se lo creían. Por el contrario, Carlos, María Segura y Luis Ortín apostaban por cogerlo para llevarlo al museo. Yo veía que algo no me cuadraba pero lo ignoré y apoyé la idea del rescate para el museo. Pero teníamos un problema: no sabíamos cómo hacerlo. Y lo que era peor: ¡no sabíamos cómo volver! Cuando empezaba a cundir el pánico, María Segura dijo:

- A ver, lo primero es lo primero. Vamos a coger el tesoro y luego nos ocuparemos de volver.

Pero Salva protestó: - ¿Y cómo vamos a coger el tesoro?

-Podríamos hacer una especie de motín, – intervino la profesora

-Somos más que ellos.- Apoyaba Carlos.- Y con algo de estrategia les ganamos.

-¡SÍ! – Dijeron varios a coro, pero Caridad les hizo un gesto y susurraron: -sí...

Y acto seguido nos reunimos para idear otro plan que pusimos en marcha la mañana siguiente.

Irene e Isa armaron mucho alboroto y salieron Musa y el capitán. Mientras estos estaban entretenidos con ellas. Salva y Sergio se colaron en un almacén y cogieron algunos cuchillos, varios mosquetes y una brújula. Casi a la misma vez, María Franco y yo nos colamos en una habitación para coger trajes de buzo y materiales. Luis Ortín y María Segura se pasaron todo el día en nuestra habitación y solo comieron unos bocadillos que les llevó Caridad. El plan estaba casi listo.

Por la tarde Luis Bañón y Andrés gritaron:

-¡Adioooooooooóos!

El grito alarmó a Orajó y Musa que salieron a cubierta. Entraron en cólera cuando vieron a unos buzos escapando en un bote salvavidas. Rápidamente sacaron dos pistolas y les dispararon. Mientras estos se afanaban tanto en matarnos, Sergio fue por detrás y les propinó un sartenazo en la cabeza tan fuerte que los tiró por la borda.

Salimos todos de nuestros escondites y vimos cómo los cuerpos flotaban junto a varios trajes de buzo vacíos.

Ahora solo nos quedaba la segunda parte del plan. Luis Bañón y Miguel fueron a la cabina de mando para intentar pilotar la nave. Mientras, Irene, María Segura, Luis Ortín y Andrés recogían el tesoro en un mantel y el resto cogíamos lo necesario y preparábamos los botes por si teníamos que evacuar.

A las dos horas más o menos, Luis Bañón gritó:

-¡Cuidado! ¡Agarraos!

Y al segundo siguiente hubo una fuerte sacudida que tiró a Salva al suelo. Tuvimos que volver a concentrarnos en nuestras tareas después del imprevisto. Pero Miguel interrumpió en el barco silencioso:

-¡A los botes salvavidas! ¡Nos hundimos!

Rápidamente, sin necesidad de que nos lo repitiera, todos nos concentramos en meter los materiales y el tesoro en los botes. Como el tesoro era bastante grande lo atamos en una “bolsa gigantesca” al “bote nº 1”.

Cuando todos estuvimos en los botes, los llamamos bote nº1 y nº2. En el número 1 estábamos Carlos, Luis Ortín, Isa, Caridad y yo; y en el número 2 estaban Sergio, Salva, Andrés, Miguel, Irene, María Franco y María Segura. Isa se aseguraba de que el tesoro estuviese sujeto pero vino una ola que la tiró al mar, como le había entrado agua en los ojos no podía abrirlos y estaba desorientada, así que no podía subir.

Sin pensárselo dos veces Sergio se lanzó al agua y Carlos y Miguel le siguieron. Yo me asomé y con un cristal pude ver un poco como la cogían y la subían. Isa no paraba de toser. Irene, Caridad, Andrés y yo la ayudamos a la vez que Luis Ortín, María Franco y Salva pilotaban los botes.

La verdad es que era asombroso ver como en un minuto, sin decir ni media, todos nos coordinamos a la perfección: se veían remos golpeando e impulsándose con el agua, objetos que se lanzaban desde un bote a otro, gritos que indicaban algo... fue un error no llevar ningún móvil encima. ¡Los móviles! ¡No los habíamos cogido! Estarían en el mar desde que caímos hacía cinco días. En cualquier caso no había forma de recuperarlos.

La noche iba apoderándose del territorio a la vez que el hambre ocupaba nuestros pensamientos. Visto lo visto, tuvimos que hacer un descansillo para comer alguna pieza de fruta, pero no pudimos dormir por si pasaba algo. Esa noche, he de admitir, fue la mejor de mi vida: no tenía a nadie que me pudiese decir lo que tenía que hacer, estaban mis amigos y el cielo, maravilloso y despejado, se veían todas las estrellas a la perfección. A eso hay que añadirle el sonido y la brisa del mar.

Pero claro, en la vida todo hay que pagarlo, ¿y cómo lo pagamos? Con un sueño y una pereza a la mañana siguiente... pero no se notaba, seguíamos activos.

Jugábamos, bromeábamos, trabajábamos... ¡era perfecto! Después de un amanecer asombroso casi daban ganas de jubilar nuestros ojos porque no creo que vayamos a ver un espectáculo como aquel.

Estábamos comentándolo cuando apareció una luz blanca que nos cegó por un momento y al instante siguiente estábamos en el museo.

Todo parecía un sueño e incluso algunos lo afirmaban pero, tener trece personas el mismo sueño es demasiada casualidad, creo yo.

Además, se notaba el moreno. Mientras discutíamos Salva se sacó una moneda de oro que se había guardado, nos la enseñó y nos convenció de que había sido una aventura real.

Al salir, vimos a un chico que nos dijo:

¡Ah! Ya han vuelto. Apenas ha durado cinco minutos su reunión.- y se dirigió al barco que nosotros conocíamos muy bien. - Como verán, el tesoro no fue hallado, pero he aquí el barco-.

En ese momento, me salió una sonrisita; claro que no había tesoro pero, ¿dónde estaría? Si no había vuelto con nosotros, debería estar ahora en el fondo de algún mar. O sea que, ¡nosotros robamos el tesoro!



Relato de Álvaro Ramos Tomás

Casi había llegado al pabellón del colegio “Jesuitinas”, ese viernes había ido a entrenar diez minutos antes, ya que al día siguiente jugábamos contra “Maristas”, nos pelearíamos por la primera posición y no estaba contemplada la posibilidad de perder. Pero voy a presentarme, soy Álvaro, base y uno de los mejores jugadores del equipo Jesuitinas, con tres primeras posiciones y una en camino.

Por fin entré en el pabellón, encontré a todo el equipo reunido, bien extraño que era aquello. Me acerqué preguntando:

-¡Hey! ¿Qué os pasa a todos?

Mi compañero Miki, me miró y dijo:

-Javi se ha ido a “Maristas”.

Javi, otro de nuestros compañeros, un pilar importante: rápido, genial defensa y mejor juego interior.

- Y mañana jugamos contra “Maristas”, pedazo traidor.- añadió David, el capitán, entre dientes.- Solo quiere ganar.

- ¡Me da igual! – exclamó nuestro entrenador; parecía que ya habían estado discutiendo eso largo rato- Quiero veros hacer el mejor entrenamiento hoy de toda vuestra vida y jugar aún mejor mañana.

Animados por estas palabras comenzamos a entrenar, pero aun así, hicimos uno de los peores entrenamientos de todo el año. Jesús, nuestro entrenador no parecía muy satisfecho y nos propuso una idea que al principio nos pareció disparatada, pero que, al final, funcionó. Jesús avisó a nuestros padres por el Whats-App y ellos trajeron todo lo necesario para pasar la noche en el pabellón.

Esa fue la razón por la que el sábado, la mañana del partido más importante de la liga, nos despertáramos en nuestros sacos de dormir en medio del pabellón. Enseguida nuestro capitán se hizo cargo de la situación:

- ¡Id al baño de dos en dos mientras los demás preparamos el campo! Después desayunaremos.

Tras realizar estas tareas, comenzamos a calentar pues faltaba apenas una hora para que comenzase el partido. A los diez minutos llegó el equipo de “Maristas”. Los dos equipos nos observábamos mutuamente. Era un equipo principalmente bajo, pero con tres altos pivots de aspecto amenazador. Pero todos mirábamos hacia él, el desertor. Se acercó a nosotros en ademán de saludarnos pero le dimos la espalda

No voy a aburriros con un resumen del calentamiento, sobra con decir que estuvo lleno de tensos intercambios de miradas.

Por fin comenzó el partido, nos colocamos en círculo alrededor de la galleta, el árbitro lanzó el balón y comenzamos a jugar.

Por el momento todo bien, hemos conseguido el balón en el saque y nos hemos colocado dos arriba, perfecto. Durante este primer cuarto nos colocamos diez arriba, maravilloso. Fue a partir del segundo cuarto cuando los árbitros empezaron a hacer cosas raras: una falta escandalosa que no pitan, unos pasos clarísimos que no vieron. Y encima, llegamos al descanso con tres faltas pitadas a favor y trece en contra. Jesús también parecía cabreado pero nos animó:

-¡Venga ,chicos, vamos quince arriba! ¡Hay que mantenerlo!- dijo. Qué fácil decirlo y cuán complicado fue hacerlo. En cuanto se inició la segunda parte quedó claro que era imposible, a los tres minutos teníamos a uno expulsado y al finalizar el tercer cuarto a dos y el resto con tres o cuatro faltas.

Cuarto tiempo, han sacado su mejor quinteto, vamos diez arriba pero no podremos mantenerlo por mucho tiempo. Es difícil jugar contra ellos en condiciones normales, pero hoy, además, tienen a los árbitros de su parte. ¡Imposible! Siguen ganando puntos. Vamos sólo uno arriba, quedan tres segundos, podemos conseguirlo pero... ¡No! Falta y Miki expulsado. Son dos tiros libres, tiene... ¡Y lo falla! Pero vuelve a lanzar, es su segundo tiro y esta vez el balón pasa limpiamente por la canasta. Empate. Habrá prórroga.

Empieza la prórroga, son cinco minutos y los árbitros van peor que de costumbre, no podemos apenas acercarnos al balón sin que nos piten falta, llevamos veinticinco faltas en contra y sólo seis a favor, es lo más increíble de todo lo que me ha pasado jugando al baloncesto. Quedan diez segundos y perdemos de dos, hay que jugarse un triple. Saco yo, se la paso a Mario, Mario a mí, yo a David, tira y..... ¡Fuera! Ha fallado por muy poco, pero ha fallado, noto como todo lo que significa esto inunda mi mente, adiós

a la liga, al primer puesto, a pegarle un puñetazo a Javi en todas las narices... Recogemos nuestras cosas y nos marchamos, sin hablar.

DOS DÍAS DESPUÉS...

He vuelto al pabellón, es lunes y espero ver a toda la “tropa” triste. Pero lo que me encuentro es algo muy distinto. David parece confundido y Jesús extrañamente alegre. Cuando le pregunto, me dirige una enigmática mirada y me dice que espere a que lleguen los demás. Cinco minutos más tarde estamos todos reunidos.

-Bien- comenzó Jesús sin poder evitar un rictus de sonrisa en sus comisuras-¿Os acordáis del partido del sábado?- todos asentimos, ¡Quién podría olvidarlo!- ayer el entrenador de “Maristas” me llamó para pedirme una copia del acta del partido y no pudo evitar fanfarronear y presumir sobre su “victoria”, ¿y sabéis de que más estuvo presumiendo?, de haber comprado a los árbitros- Todos prorrumpimos en maldiciones, pero Jesús, sin perder esa actitud tranquila y calmada que tanto le caracteriza, continuó. -Esperad, esperad. Tengo una aplicación en mi móvil para grabar conversaciones telefónicas y no desaproveché esta oportunidad para hacerlo; llevé la conversación a la Federación y... ¿sabéis qué?... ¡Han descalificado a “Maristas”!

Todos nos quedamos unos segundos procesando la información y después, la ola de alegría, los gritos, los saltos, las felicitaciones, estallaron como un trueno después de un rayo.

Todos teníamos en mente la misma palabra: ¡¡PRIMEROS!!

(Basado en una historia real)

ANEXO 2. GUÍA DE ACTIVIDADES Y LECTURA DE *LA ISLA DEL TESORO* DE ROBERT L. STEVENSON

Todas las palabras que se indican al comienzo del trabajo de cada capítulo deben incluirse en un glosario al final del portafolio. No todas las que aparecen al margen de las páginas del libro serán seleccionadas para el léxico que debemos incorporar a nuestro “glosario”. Tomaremos nota de los significados requeridos a lo largo de la lectura en el aula y consultando la página de la RAE.

Capítulo I

Glosario: bucanero, gentileshombres, coleta embreada, ensenada, obscenas, buhonero, rufián, blasfemia, bellaco, claudicar, jurisdicción, magistrado, prosopografía, etopeya, retrato.

- 1- Después de la lectura del capítulo, ¿quién crees que narra la historia?
 - 2-¿Por qué razón comienza a escribirla?
 - 3-¿En qué momento de su vida?
 - 4-La voz narrativa está en primera persona gramatical. ¿Conoce el lector la identidad o el nombre del personaje-narrador al terminar la lectura del capítulo?
 - 5-Anota los rasgos de personalidad del narrador que ya pueden adivinarse después de terminar el capítulo.
 - 6-¿Cuál es su peor pesadilla?
 - 7-Ya en la primera página encontramos una descripción física muy completa del viejo “lobo de mar”. Esto se denomina prosopografía. Copia toda la descripción.
 - 8-Por el comportamiento de este bucanero a lo largo del capítulo y las observaciones del narrador ya puedes realizar una descripción de su personalidad, es decir, escribir una etopeya.
 - 9-Resume lo que ha ocurrido en este primer capítulo.
- OPCIONAL: Realizar un dibujo del viejo lobo de mar.

Capítulo II

Glosario: lívida, actitud adulatora, sarcástica, jofaina, brazo sarmentoso, apoplejía.

- 1-Describe la situación familiar del narrador.
- 2-Aparece un nuevo personaje. Anota las frases que lo describen tanto física como actitudinalmente, estás realizando un retrato.
- 3-Ya sabemos los nombres de los dos bucaneros. Anótalos. Escribe al lado de cada uno de ellos qué es lo que quieren, lo que pretenden uno del otro.
- 4-Resume el contenido del capítulo.
- 5-Escribe el nombre y apellido del protagonista.

Capítulo III

Glosario: fiebre amarilla; jerga; cerval (miedo); guineas.

1-En la primera página de este capítulo aparecen tres comparaciones (como figura literaria) en boca del capitán. Anótalas.

2-¿Qué apelativos reserva el capitán para el médico, el doctor Livesey?

3-¿Qué artes emplea el capitán para convencer a Jim de que le traiga un vaso de ron?

4-¿Cómo se llama la dependencia que tiene el capitán con el ron? ¿Hasta dónde puede llevarle?

5-En las expresiones que utiliza el capitán aparecen metáforas que se refieren al mundo de la navegación. ¿Cuántas eres capaz de encontrar y anotar el elemento real al que hacen referencia?

6-¿A qué te recuerda el nombre Savannah? ¿Qué es en realidad? (La respuesta está asociada a la lectura de Las lágrimas de Shiva de César Mallorquí, realizada el curso anterior. La palabra Savannah designa un barco que parte de Santander hacia Sudamérica.)

7-A pie de página tienes la explicación que da el editor sobre la forma de hablar de los marineros de Stevenson. ¿Sabrías deducir lo que es una jerga?

8-¿Qué es la marca negra?

9-¿Qué quieren comunicar al viejo bucanero los otros piratas?

10-El protagonista está viviendo acontecimientos muy importantes en su vida. A veces nos hace partícipes de sus sentimientos y otras tenemos que adivinarlos. Di cuáles son estos hechos que le ocurren (hasta el final del capítulo) y describe los sentimientos que, según tú, despiertan en Jim.

11-Relee la descripción del capitán cuando está totalmente borracho. Anota los adjetivos que utiliza el narrador.

12-Aparece otra figura terrorífica. Copia el retrato.

13-¿Qué acción lleva a cabo este nuevo personaje?

EXPRESIÓN ESCRITA: TRABAJAMOS LA DESCRIPCIÓN.

El protagonista conoce en unos meses varios marineros piratas que le causan un miedo cerval. El autor se detiene en descripciones magistrales (has copiado algunas)

Teniendo estas de modelo, describe un personaje del cine que te haya causado más terror que ningún otro. Debes unir prosopografía y etopeya (retrato). No olvides releer las descripciones que hace Stevenson, trata de imitarlo para que conozcamos a tu personaje de película. No digas su nombre ni menciones la película en la que lo viste.

En clase leeremos algunas descripciones para adivinar de quién se trata. La profesora se llevará diez más para puntuar como tarea de clase.

Capítulo IV.

Glosario: yarda; cuadrante; doblones; luisas.

1-Jim se siente responsable de su madre. ¿Por qué? ¿Con qué frase lo expresa?

2-La escena de madre e hijo corriendo entre la niebla de una noche fría ha sido muy utilizada en el cine (puede que con otros personajes). Anota escenas de películas, de dibujos animados, de cuentos infantiles...que tengan los mismos elementos: nocturnidad, terror, amenaza, huida, ... Cita título, personaje y brevísima descripción de la escena.

3-Cuando Jim y su madre piden ayuda en el pueblo, ¿cómo reacciona la gente? ¿Por qué?

4-¿Te ha sorprendido la reacción del protagonista y su madre? ¿Crees que hay ya algún cambio en el comportamiento de Jim ante las dificultades que debe afrontar? Expresa tu opinión al respecto.

5-¿Cómo es la caligrafía del mensaje que recibe el capitán? ¡Hasta los piratas escriben con letra y

6-A partir de aquí la acción transcurre rápida y ágil, el narrador no se detiene. Resume los hechos.

Capítulo V

Glosario: retama; desvalijar; tiberio; “en vano”; superintendente; lugre; guardacostas.

1. Localiza una figura literaria destacada en la segunda página del capítulo. Cópiala. ¿Qué nombre recibe? ¿En qué consiste?
2. “Alguien ha desvalijado el baúl” ¿Cuál es la estructura de la palabra desvalijado? Separa lexema y morfemas. Analiza morfológicamente la oración. Indica cuál es el sujeto y el predicado.
3. Encuentra un ejemplo de que el narrador ya está utilizando la jerga marinera en su expresión.
4. Resume el capítulo.

Capítulo VI

Glosario: pie; tosco; curtido; condescendiente; loable; fletar; grumete; brazas. Copia la frase del texto en la que aparecen cada uno de estos términos.

1. El narrador-protagonista utiliza en algunas ocasiones la 2ª persona gramatical. Copia los ejemplos que encuentres. ¿Con qué intención crees que lo escribe así Stevenson?
2. ¿Por qué crees que el doctor no abre el documento sino que se lo guarda en el bolsillo cuando Jim se lo entrega?
3. En este capítulo se hace referencia a dos piratas: Flint y Barbanegra. Di quiénes son cada uno de ellos. ¿Fueron reales o personajes ficticios de la literatura?
4. ¿Qué planes tienen el doctor y el caballero? ¿qué les mueve a ello? ¿en qué crees que se diferencia su intención de la de los piratas?
5. ¿Qué teme el doctor Livesey?
6. Un tesoro en la actualidad: investiga sobre el tesoro hallado en el fondo del mar en un antiguo galeón español llamado Nuestra Señora de las Mercedes. Con tus averiguaciones escribe una noticia de periódico informando del suceso y de dónde se encuentra ahora el tesoro.

OPCIONAL: Realizar un dibujo de la isla del tesoro, coloreado y con las indicaciones que aporta el texto. La representación gráfica está al principio de la novela en las páginas preliminares.

Capítulo VII

Glosario: truhán; estibadores; mascarones de proa; acre; alimaña; avezado; fragata; goleta.

- 1- Los sueños de Jim mirando el mapa son...
- 2- Desde la elección del barco para realizar el viaje aparecen ya algunas sospechas o rumores que podrían ser preocupantes. ¿De qué se trata?
- 3-¿Qué hechos “sospechosos” se narran en cuanto a la contratación de la tripulación?
- 4-¿Encuentras alguna afirmación racista en este capítulo? Cópiala y da una explicación sobre la mentalidad de la época que justifique esta forma de pensar.
- 5-¿Qué aporta este capítulo desde el punto de vista de la técnica narrativa que pudo ser novedoso en la época? ¿Puedes relacionar esto con alguna obra también escrita en inglés que hemos mencionado en clase? ¿En qué fecha se escribió esta última? ¿Y La isla del tesoro?
- 6- El personaje de Jim H. no es plano. En un momento del capítulo explicita sus sentimientos al contemplar su hogar antes de partir. Explica suficientemente esos sentimientos contradictorios. ¿Te parecen verosímiles?

Capítulo VIII

Presentación del personaje de John Silver “El largo”

Características positivas y características negativas del personaje. Al hilo de la lectura vamos recopilando en la pizarra todos los rasgos que nos presenta un personaje contradictorio, redondo, atractivo e inquietante.

CARTA DE JIM HAWKINS A SU MADRE ANTES DE EMPRENDER EL LARGO VIAJE.

Escribe una carta de despedida que el autor de la novela “olvidó” incluir en el relato.

Ponte en la piel de Jim, piensa en su época, sus circunstancias familiares, los últimos hechos vividos, sus ilusiones y sueños. Acuérdate también de sus miedos e incertidumbres. Escribe esa carta que deja a su madre abriendo su corazón.

Para la corrección de este trabajo se tendrá en cuenta:

- Presentación, caligrafía, orden, márgenes, distribución en párrafos y ortografía.
- Extensión: mínimo una cara de folio, máximo dos caras. La nota va en función de la extensión. A más extensión hay más riesgo de errores pero estos descuentan menos.
- Vocabulario y expresiones. Se valorará la originalidad, uso de figuras literarias, coherencia con las características del personaje, adecuación a la época,...
- Entregar a la profesora con el nombre escrito al final, manuscrita y en folio decorado al estilo de la época (opcional). Introducir en un sobre dirigido a la madre de Jim. Podéis “envejecer” el sobre, colorearlo, decorarlo,...

Visualización de películas bajo el título *La isla del tesoro*.

Comenzamos con la más antigua, en blanco y negro. Comparamos con la de 1954 y después con la de 1972. En un principio solo las primeras escenas. Los comentarios son libres y se realizan en una puesta en común oral después de haber anotado apreciaciones varias.

En la sesión siguiente se les entrega fotocopia con los datos necesarios para cumplimentar una ficha cinematográfica, los tipos de planos y los ángulos de enfoque. Es necesario comentar estos contenidos.

A partir de esta información volvemos a ver las mismas escenas iniciales deteniendo la película para el comentario de estos aspectos. Iremos realizando lo mismo conforme avancemos en la lectura.

Capítulo IX

Glosario: capcioso/a; sagaz; babor; estribor; coy.

- 1- Relee el capítulo y elabora un campo semántico que incluya vocablos relacionados con la navegación. Divide los elementos por su categoría gramatical.
- 2-¿Cuál es la idea o hecho fundamental de este capítulo?
- 3-¿Qué sentimientos alberga Jim hacia el doctor, el caballero, el capitán y el cocinero? Cita los nombres de estos cuatro personajes y descríbelos con los ojos del protagonista.

Capítulo X

Glosario: espeque; cabestrante; estibar; levar ancla; escotilla; blasfemia; infame; singular

- 1-¿Cuál es el primer descubrimiento de Jim a los pocos días de comenzar el viaje respecto al segundo de a bordo, el señor Arrow?
- 2- ¿Cómo trata el cocinero a Jim? Cita frases como ejemplo.
- 3-¿Qué le cuenta sobre el loro? ¿Qué frase repite este siempre?
- 4-¿Cómo termina el capítulo?

Capítulo XI

Escribe cinco preguntas que recojan los aspectos o hechos más importantes de este capítulo. Las plantearás a tus compañeros y has de conocer la respuesta correcta. Asimismo, has de ser capaz de contestar las que ellos te planteen.

PELÍCULA “LOS CHICOS DEL CORO” (dos sesiones de Tutoría)

1ª Sesión: vemos la mitad de la película y continúan en casa hasta el final. Deben prestar atención a la evolución de un personaje en concreto y al proceso de maduración del protagonista.

2ª Sesión: recopilamos en la pizarra las aportaciones de cada uno de ellos examinando cómo cambian las actitudes de los personajes y los acontecimientos que provocan estos cambios.

Intentamos relacionar algunos caracteres con nuestra historia de La isla del tesoro: sentimientos de soledad, de miedo, de valentía en un momento dado, obstáculos a los que se enfrentan, desilusiones,...

Las aportaciones escritas son calificadas por mí teniendo en cuenta el interés y profundización en la tarea. La nota pasa a la ficha de Lengua del alumno y los trabajos se incluyen en el portafolio.

Capítulos XII-XVIII

La lectura de estos textos se realiza individualmente. Cada uno de los capítulos es revisado por los alumnos mediante resúmenes, preguntas sobre el contenido o “juego del gazapo” (escribir cinco enunciados verdaderos y uno falso sobre el contenido de un capítulo, el compañero debe adivinar el error). Realizamos la puesta en común de estos trabajos y conversamos sobre el desarrollo de la trama, aclarando sucesos que alguien puede no haber comprendido totalmente.

Capítulos XIX-XXI

Lectura en clase de estos tres capítulos y práctica oral y escrita de formulación de preguntas, enunciados (verdaderos y falsos), resúmenes escritos y orales, comentarios....

Otra sesión se dedica al visionado de la película (versión de 1972) Prestamos especial atención a los ángulos de enfoque, a distinguir planos y a comentar las diferencias con el texto literario. Detengo la película en el momento que corresponde al último capítulo leído.

Visualización de las escenas cinematográficas correspondientes y comentario de las mismas a partir de los conocimientos adquiridos.

Capítulo XXII

1-En este capítulo Jim actúa ya como un adulto: tiene criterio, valentía, ideas propias... Sin embargo también le surgen sentimientos negativos. Cita dos ejemplos de cada una de esas “partes” o conductas de nuestro protagonista.

2- Otra de las riquezas psicológicas del personaje es su capacidad de autocrítica. Cita dos ejemplos del texto.

3-En la 3ª y 4ª página del capítulo encontramos una frase que demuestra que Jim nos narra sus aventuras desde un presente alejado ya de los hechos que narra. Copia dos frases que lo evidencian.

4-“...diréis que ya había hecho suficientes travesuras” ¿Con qué intención utiliza el narrador la 2ª persona gramatical en una ocasión entre todas que están en 1ª persona?

5-Significado de “coraclaro” según se describe en el texto.

6-¿Cuál es la intención de Jim en este capítulo?

Capítulo XXIII

Glosario: tribulaciones, trémolo, virar.

1-Jim escucha al acercarse en el coraclaro a la Hispaniola a dos bucaneros discutir y pelear. Él afirma que “eran tan insensibles como los mares que surcaban”. ¿Estás de

acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué compara la insensibilidad de los piratas con el mar?

2-Al final del capítulo nuestro protagonista está dispuesto a aceptar su muerte. ¿Por qué corre peligro su vida? Explica la situación en la que se encuentra.

Capítulo XXIV

Durante todo el capítulo Jim está a merced de las olas, el coraclo, los vientos, etc. Su suerte no depende de él. Sin embargo, sabe ingeniárselas para sacar el mejor provecho de sus difíciles situaciones.

Imagina que todas sus dificultades son una metáfora de la vida de cualquier ser humano que tienen que ser atravesadas para madurar.

En tu momento actual, o en otros momentos de tu vida, habrás pasado o estás atravesando dificultades, problemas, momentos difíciles,...

Colócate mentalmente en el futuro, como hace Stevenson, veinte años han pasado desde este momento. Relata, como Jim, tus peligros de ahora, tus problemas, tus estrategias para salir airoso de ellos. No olvides que todo lo contemplas con veinte años más. Utiliza los mismos recursos narrativos que Stevenson.

Esta redacción la entregarás a la profesora y no será leída por nadie más si tú no lo deseas. Si es al contrario, se leerá en clase.

Capítulo XXV

Resume el contenido en diez planos cinematográficos. Especifica el tipo de plano.

Puedes hacerlo utilizando el código de la lengua escrita, es decir, describiendo cada uno de los planos verbalmente, o, si te atreves, puedes utilizar un código visual dibujando viñetas y frases cortas como en un cómic.

Capítulo XXVI y XXVII

Resumen escrito del contenido de los dos capítulos.

Visualización de las últimas secuencias de las versiones cinematográficas y comentario de las mismas.

Capítulos XXVIII-XXXIV

Lectura dramatizada de cada uno de los capítulos por grupos.

Cada capítulo requiere siete u ocho lectores (narrador y personajes que intervienen en los diálogos); cada grupo debe conjugar las intervenciones del narrador con los diálogos intercalados en la narración.

Diariamente un grupo realizará su lectura delante del resto de la clase con algún elemento en su indumentaria que identifique el personaje que representa.

Lectura individual del apéndice del libro (relato de Santiago R. Santerbás). Comentario oral en el aula.

EXPRESIÓN ESCRITA FINAL:

Pautas:

Escribe un relato corto en primera persona gramatical como protagonista (siguiendo a Stevenson); ambientado en la época actual y con personajes que se unen para conseguir “algo” valioso (algo material o inmaterial), pero una parte de estos personajes actúan hipócritamente o “traicionan” de alguna manera a los otros personajes. La narración debe responder a la estructura pertinente de introducción, nudo y desenlace. Igualmente hay que respetar la coherencia, cohesión y adecuación de los textos.

La narración se entregará a la profesora para su corrección. Una vez devuelta, deberás escribirla en formato digital y entregarla grapada junto con el borrador.

El título común para todos es “Una de piratas”. No es necesario que aparezcan piratas como tales entre los personajes del relato.

ANEXO 3: CUESTIONARIO FINAL

(Competencia en comunicación lingüística y competencias básicas)

La encuesta se realiza sobre un total de 25 alumnos a pesar de que el total es 33. En el momento de realizarla, ocho de ellos se encuentran en Inglaterra por una estancia organizada por el departamento de Lengua inglesa.

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
1. He participado en coloquios dando mi opinión con actitud respetuosa.	15	10	0
2. He realizado una comprensión global de los textos consultados.	21	4	0
3. He analizado y comparado los textos con sentido crítico.	22	3	0
4. He redactado un texto creativo con la debida planificación y revisión.	25	0	0
5. He procurado redactar mi texto creativo con la debida coherencia, cohesión y adecuación.	25	0	0
6. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura.	20	5	0
7. He disfrutado del placer de leer y de escribir.	18	7	0
8. He usado operaciones matemáticas básicas (contar elementos, enumeraciones ordenadas) para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.	15	10	0
9. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.	24	1	0
10. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.	19	6	0
11. He identificado problemas sociales y medioambientales.	19	6	0

12. He consultado, procesado y comunicado información por medio del ordenador e Internet.	25	0	0
13. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).	23	2	0
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).	15	10	0
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.	25	0	0
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.	19	6	0
17. He generado producciones creativas y responsables.	24	1	0
18. He seleccionado y valorado las innovaciones tecnológicas.	25	0	0
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.	20	5	0
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.	22	3	0
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).	25	0	0
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.	24	1	0
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	14	11	0
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).	17	8	0
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.	25	0	0
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.	24	1	0

27. He disfrutado del patrimonio cultural.	17	8	0
28. He contribuido a la vida cultural de mi IES.	25	0	0
29. He sentido motivación por el aprendizaje.	19	5	1
30. Me he concentrado para resolver paso a paso la gran tarea.	20	5	0
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso de la tarea.	23	2	0
32. He aceptado los propios errores para superarme.	23	2	0
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.	25	0	0
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.	22	3	0
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.	23	2	0
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	21	4	0
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.	24	1	0
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación.	22	3	0
39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.	23	2	0
40. Me siento responsable de mi obra.	25	0	0

Comentario de los resultados:

De las 40 preguntas, a 10 de ellas responden *mucho* el 100% de los alumnos, y a 5 preguntas responden lo mismo el 96% del total de alumnos.

Dichas cuestiones corresponden a la competencia lingüística escrita (redacción mediante planificación, revisión y con coherencia, cohesión y adecuación, 100%)

A la competencia del tratamiento de la información y competencia digital responden el 100% *mucho* en las cuestiones 12 y 18.

Las preguntas 21 y 22 que tratan del respeto a los valores democráticos, competencia social y ciudadana, son respondidas con *mucho* por el 100% y 96% de los encuestados.

La misma apreciación total resulta en las cuestiones 25 y 28, que tienen que ver con el desarrollo de la imaginación y la contribución al mundo de la cultura, competencia cultural y artística. El 96% aprecia la creatividad de obras artísticas.

El total de los alumnos se siente responsable de su obra y es consciente de su esfuerzo para alcanzar las metas propuestas. Por ello, podemos afirmar que han desarrollado la competencia de aprender a aprender y la iniciativa/autonomía personal (cuestiones 33 y 40). El 96% reconoce haber buscado soluciones ante los problemas y haberlas llevado a la práctica (cuestión 37). Igualmente, un 100% responde que relaciona los nuevos conocimientos con lo aprendido con anterioridad.

Por el contrario, entre 10 y 11 alumnos responden *poco* a las cuestiones 1, 8, 14 y 23. Es decir, el 40% no aprecia claramente que se haya comportado en coloquios con actitud respetuosa, que haya utilizado operaciones matemáticas básicas o diversos lenguajes y tener un compromiso personal para mejorar la sociedad. Estos son los datos más negativos de la encuesta. Solo un alumno reconoció no sentirse motivado por el aprendizaje (4%).

En términos absolutos, los 25 alumnos responden a las 40 preguntas con un total de 137 respuestas de *poco*, 1 respuesta de *nada* y 887 de *mucho*.

“Dreaming of the Muses”

Pedro José García Montalbán





1154 world map by Moroccan cartographer al-Idrisi for king Roger of Sicily
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:1154_world_map_by_Moroccan_cartographer_al-Idrisi_for_king_Roger_of_Sicily.jpg

OBJETIVOS DE LA TAREA

1. Diseñar una tarea filmico-literaria compleja destinada a motivar al alumnado de 4º curso de ESO en el aprendizaje significativo de la competencia en comunicación lingüística por medio de tareas integradas donde el proceso de comprensión de canciones inspiradas en obras literarias y de composición de un documental audiovisual al respecto permitan desarrollar la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa en función de estos objetivos:

1.1. Fomentar la competencia comunicativa oral a través de la gestión de la tarea compleja desde explicaciones magistrales y coloquios con el gran grupo así como de los trabajos encomendados a pequeños grupos cooperativos.

1.2. Fomentar la competencia comunicativa escrita a través del proceso lector y escritor que supone la creación cooperativa y difusión social de un documental sobre las canciones de Loreena Mckennitt inspiradas en obras literarias.

2. Analizar la incidencia de la tarea filmico-literaria diseñada en las competencias básicas y en la competencia en comunicación-lingüística.

3. Interpretar los resultados de las tareas filmico-literarias en relación con el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística del alumnado participante.

CONTEXTUALIZACIÓN Y PARTICIPANTES

El IES Ramón Arcas Meca está ubicado en el centro de la ciudad de Lorca, en una zona residencial de clase media perfectamente integrada en la ciudad. La mayoría de los residentes en las proximidades del Instituto trabajan en el sector servicios, abundando entre ellos los profesionales liberales.

En la actualidad todos los sectores de la economía local sufren las consecuencias de la crisis económica en mayor o menor grado y, especialmente, los devastadores efectos que ocasionaron los dos terremotos del 11 de mayo de 2011 en la ciudad, efectos de los que aún no se ha recuperado y que dejaron una profunda huella en el IES Ramón Arcas Meca, instituto especialmente afectado por su ubicación: los terremotos obligaron a la demolición inmediata de más de la mitad del centro y a reparaciones de emergencia en el resto, circunstancias que han condicionado y condicionan el desarrollo de los cursos de los tres años en los que no se ha hecho ninguna reparación.

Así las circunstancias y debido a la evidente falta de espacio para dar acogida a todo el alumnado en el centro, durante este curso, el alumnado se encuentra disperso en varios edificios de la ciudad: los cursos de 1º a 3º de la ESO más los del PCPI I están ubicados en la primera y segunda plantas del pabellón reparado durante el verano posterior a los terremotos; la Formación Profesional ocupa la última planta del centro integrado de formación profesional de Lorca y, por último, los Bachilleratos, el PCPI 2 y los cursos de 4º ESO se imparten en el campus de Lorca y las dependencias de la policía local (que no está compuesta por aulas sino por salas rectangulares que dificultan enormemente la docencia).

Así llegamos a los alumnos que han participado en el proyecto *Imago Mundi*, de 4º ESO, nivel que viene sufriendo durante estos últimos años una evidente merma en la calidad de la docencia por claras deficiencias en las salas en las que se da clase: carencia de ventanas y de persianas, dificultad para proyectar, falta de agua y ventilación en las clases laboratorio y las aulas de informática que durante este curso se desarrollarán en los talleres de los ciclos formativos ubicados en el centro integrado de FP. La inexistencia de instalaciones deportivas imposibilita casi totalmente el desarrollo de las clases de Educación Física.

El centro acoge alumnos de colegios de zonas con características socio-económicas diferentes. Hay matriculados alumnos de zonas deprimidas, como es el caso de los procedentes de los colegios Casa del Niño, Juan González o San Cristóbal; también hay alumnos de la zona de la huerta (Tiata, Tercia, Marchena, La Hoya); de las pedanías altas (Consejero, La Parroquia y Zarzadilla de Totana) y alumnos del centro de la ciudad procedentes de los colegios de San José, San Fernando, José Robles y, en menor medida, de otros colegios.

Los alumnos de los ciclos formativos son de procedencia muy variada. En su mayoría son adultos, con interés por los estudios, metas claras y buenos resultados académicos.

El número de extranjeros que asisten al centro ha aumentado en los últimos cursos: si en el año 2000 sólo había un alumno extranjero, en el curso actual hay matriculados 137, el 13% del alumnado.

Una tercera parte de los alumnos del instituto (348 alumnos) acude al centro en el transporte escolar, lo que dificulta el desarrollo de un proyecto como *Imago mundi*, en el que los alumnos tienen que interactuar entre ellos de una manera creativa para producir una serie de trabajos de inspiración artística, fuera del horario lectivo.

Los alumnos de 4º ESO C participan en su totalidad en el proyecto. Se trata de 31 alumnos a los que se añaden 3 alumnos más de curso de 4º ESO, por intereses y motivaciones personales.

Se trata de un grupo que, como se ha podido observar más arriba, debe trabajar en unas condiciones difíciles. Aun así, el grupo del proyecto, integrado finalmente por 34 alumnos, trabaja con ilusión y un alto sentido de organización y creatividad, como se puede observar en los anexos.

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

Con vistas a desarrollar la competencia en comunicación lingüística desde un planteamiento metodológico procesual colegiado por el MEC y en coordinación interdisciplinar entre las áreas de Inglés y Lengua Castellana y Literatura, se plantea la interrelación cine-literatura a través de estrategias didácticas de aprendizaje basado en tareas y de evaluación procesual en portafolio y se evalúa su incidencia educativa en el desarrollo de la competencia en educación lingüística.

Se ha diseñado aquí una tarea compleja donde los alumnos participantes producen un documental sobre la música de la cantante canadiense Loreena Mckennitt, centrándose especialmente en seis de sus temas inspirados en obras de la literatura. Para ello, cada uno de los seis grupos en los que se ha dividido la clase elige una canción (de las

propuestas por el profesor) y los alumnos, siguiendo pautas y secuencias determinadas siempre por el profesor, elaboran un material audiovisual artístico, donde se ensamblan el lenguaje literario, el musical y el visual (articulados digitalmente por los propios alumnos), con el fin de presentar finalmente todo integrado en un corto documental que indaga en el concepto de inspiración literaria y musical en la obra de Loreena Mckennitt.

Por tanto, esta tarea compleja queda integrada por cinco tareas sucesivas que pueden contener diversas actividades:

1. Detección de los conocimientos previos del alumnado sobre cine y literatura en cuestionario inicial (ANEXO 2)

2. Introducción al lenguaje fílmico del documental. Las actividades dentro de esta tarea son:

- Información previa del género, en inglés. (ANEXO 3)

- Introducción, análisis y práctica con las técnicas más comunes para establecer movimientos, planos y ángulos de la cámara en la grabación de películas. (ANEXO 4)

- Observación, a través de ejemplos proyectados, de que el tejido fílmico del mismo se sustenta sobre un sólido texto verbal de apoyo, de naturaleza expositiva y narrativa, así como sobre una secuencia lógica de imágenes, editadas y montadas según el criterio del autor; análisis y debate sobre los puntos característicos que definen el formato del documental.

3. Introducción al fondo literario de canciones alternativas a la moda.- Sus actividades son:

- Acceso a la figura musical de Loreena Mckennitt y a cinco de sus canciones basadas en obras literarias con el propósito de apreciar el valor y el sentido de las músicas diferentes a las de moda y de la literatura como fuente de disfrute e inspiración en otras artes (ANEXO 5) .

- Investigación en los procedimientos y temas de inspiración literaria de la cantante canadiense, así como las condiciones e intenciones de sus composiciones musicales (ANEXO 6).

4. Proceso de elaboración discente del documental.- Sus actividades son:

- Distribución de funciones cooperativas, según los estilos y destrezas de los aprendices, para producir un documental sobre la música de inspiración literaria de Loreena Mckennitt entre todos los grupos de trabajo.

- Concienciación de la importancia de la comunicación entre los participantes de cada grupo para coordinarse responsablemente en sus funciones con vistas al logro de este objetivo común.

- Introducción al proceso de producción de una obra de creación artística en soporte audiovisual en su fase previa -guión, *storyboards* y ensayo de actores-, central – grabación y edición (captura y montaje)- y posterior –renderización y difusión- (ANEXO 7).

- Proceso de elaboración de la fase previa de la producción audiovisual en un clima de disfrute y creación imaginativa consecuente con las localizaciones, el vestuario y atrezzo reales.

- Proceso de grabación y edición audiovisual del documental en correspondencia con el

plan establecido y en un clima de corresponsabilidad hacia el trabajo compartido, usando estratégicamente los recursos humanos y tecnológicos como fuentes de información y de creación artística.

- Proceso de post-producción audiovisual: renderización y difusión de la obra montada en un clima de disfrute de la obra común y autoevaluación del proceso de aprendizaje.

5. Cuestionario final sobre la experiencia didáctica (Competencia en comunicación lingüística y competencias básicas) (ANEXO 8).

INCIDENCIA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA TAREA

Dreaming of the Muses, por su naturaleza de tarea compleja, condensa una serie de actividades articuladas en torno al afianzamiento de las competencias básicas que los alumnos tienen que adquirir a lo largo de su etapa educativa de Educación Secundaria.

El cine y la literatura crean un espacio de trabajo donde la inspiración artística ocupa un lugar esencial: es precisamente esta misma inspiración la que activa en los alumnos el complejo proceso de creación audiovisual a partir de textos poéticos que, a su vez, son interpretaciones musicales de textos clásicos de la literatura inglesa e irlandesa.

Las competencias básicas forman a los jóvenes para poder explotar su potencial personal dentro de la sociedad de un modo responsable, creativo y permanente.

Tal y como propone en su página 685 el Real Decreto 1631/2006 relativo a las Enseñanzas Mínimas de Educación Secundaria Obligatoria, las competencias básicas no están invariablemente asociadas a unas u otras materias. Aunque es cierto que los contenidos de algunas materias favorecen mayoritariamente el desarrollo de algunas competencias básicas en particular, todas las materias se articulan, en mayor o menor medida, en torno a todas las competencias. De este modo, en una tarea como ésta, donde se dan cita la expresión escrita y la audiovisual, ambas con pretensión artística, todas las competencias básicas entran en juego, teniendo entre ellas especial relevancia la competencia en comunicación lingüística, sobre todo, y el tratamiento de la información y la competencia digital, además de la competencia cultural y artística.

En un proyecto como *Dreaming of the Muses* también se afianzan, aunque no de una manera frontal, las competencias social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender y, muy importante, la autonomía e iniciativa personal.

A continuación, en el siguiente cuadrante se puede observar qué tipo de competencias se tratan (X) y con qué intensidad las abordan las diferentes tareas (mucho = color rojo, bastante = color naranja y poco = color amarillo).

Antes de analizar más detenidamente el cuadrante, hay que observar que, de todas las competencias básicas, la que menos posibilidad de desarrollo tiene en una tarea compleja de estas características es la competencia matemática, que aparece solo y de una manera lateral en la actividad 4, en la que los alumnos tienen que diseñar un *storyboard* y hacer un video musical, cuya organización y ensamblaje sincronizado resulta de operaciones matemáticas sencillas. Para producir un video sincronizado que armonice con la música original, los alumnos deben tener en cuenta el concepto de metraje y secuenciación, para los que necesitan las operaciones matemáticas.

En cualquier caso, aunque es necesario hacer un ejercicio de medición y organización para el que son necesarias las matemáticas, la presencia de éstas en *Dreaming of the Muses* es sólo tangencial ya que se integra al proyecto únicamente a través de la actividad 4.

Competencias básicas	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
Competencia en comunicación lingüística	X	X	X	X	X
Competencia matemática	X	X	X	X	X
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	X	X	X	X	X
Tratamiento de la información y competencia digital	X	X	X	X	X
Competencia social y ciudadana	X	X	X	X	X
Competencia cultural y artística	X	X	X	X	X
Competencia para aprender a aprender	X	X	X	X	X
Autonomía e iniciativa personal	X	X	X	X	X

Una vez observada la dependencia y vinculación natural de las competencias básicas, se sobreentiende que la labor que pretenda incidir sobre una competencia en particular repercutirá no sólo en ésta sino también en otras: aunque no con la misma profundidad, se trabajan todas o casi todas a la vez.

De este modo, si bien en *Dreaming of the Muses* se pretenden optimizar, como se ha explicado más arriba, ciertos aspectos de la competencia en comunicación lingüística (en español y en inglés, a diferentes niveles), la tarea compleja está fundamentada y organizada a partir de la competencia en comunicación lingüística y en principios característicos de otras competencias, a saber:

- a. El tratamiento de la información y competencia digital (la relación entre esta competencia y la competencia en comunicación lingüística se encuentra en su esencia más básica: ambas tratan la comunicación y sus modos de convertirla en conocimiento –organizar, relacionar, analizar, sintetizar y hacer inferencias y deducciones–).
- b. La competencia cultural y artística (que enlaza con la competencia en comunicación lingüística en el acercamiento al pensamiento cultural y los diversos modos de expresión artística y, sobre todo, en la valoración de libertad de expresión y de la diversidad cultural, así como del diálogo intercultural).
- c. La competencia aprender a aprender (que comporta capacidades como la

atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística y la motivación de logro, entre otras).

d. La autonomía e iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico (lo que está relacionado con la habilidad para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, que son dinámicas básicas en la competencia en comunicación lingüística).

INCIDENCIA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA TAREA

Aquí, en el siguiente cuadrante, se puede apreciar cómo las tareas han incidido en los planos cognitivos de competencia en comunicación lingüística, que se articula en dos ámbitos: el comprensivo (aproximación e identificación; organización; integración y síntesis; reflexión y valoración; transferencia y aplicación) y el expresivo (Planificación; coherencia; cohesión; adecuación; revisión y presentación).

Hay que recordar que en *Dreaming of the Muses* hay una cantidad considerable de actividades en las que los alumnos no producen lengua escrita, sino que expresan los conocimientos adquiridos en la unidad a través de actividades audiovisuales.

Las actividades en las que más presencia tiene la lengua escrita son la segunda (en las que destaca la escritura en el ámbito de la comprensión) y la tercera (donde se explota la escritura en el ámbito de la expresión). En el resto de actividades, recordemos, los alumnos deben aplicar pautas narrativas, normalmente asociadas al texto escrito, a la narración audiovisual, para poder “contar” su propia interpretación de la letra del poema al que Loreena Mckennitt pone música.

Las actividades que realmente dan cuerpo a la tarea (actividades segunda, tercera y cuarta) implican un ejercicio de planificación por parte de los alumnos de una relevancia especial ya que, en dos de ellas (actividades tercera y cuarta) tal se lleva a cabo en los dos planos de la lengua, el oral y escrito.

Este último punto es importante ya que la presencia (e incidencia) de la competencia en comunicación lingüística que este proyecto supone radica, en gran parte, en un buen ejercicio de planificación donde queden claros los puntos que los alumnos consideran importantes.

Para que la expresión, escrita y oral, que se da en las actividades tercera y cuarta, se componga, de una manera activa, de los procesos incluidos en la textualización, los alumnos han tenido que llevar a buen término el proceso de la comprensión, sin la cual no quedarían establecidas y/o entendidas las pautas implícitas que ayudan a continuar con un desarrollo plenamente productivo de la competencia en comunicación lingüística a través de un proyecto de esta naturaleza.

Cabe indicar que en dicho cuadrante los números se corresponden con las tareas descritas anteriormente, que las marcas X reflejan su incidencia en la faceta específica de la competencia y que las letras O/E se refieren al tipo de incidencia, Oral o Escrito.

COMPETENCIA COMUNICATIVA									
Comprensión					Expresión				
Aproximación e identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión y valoración	Transferencia y aplicación	Planificación	Textualización			Revisión y presentación
						Coherencia	Cohesión	Adecuación	
1XE	1XE	1XE	1XE	1	1	1	1	1	1
2XOE	2XOE	2XOE	2XOE	2XO	2XO	2	2	2	2
3XO	3XO	3XO	3XO	3XOE	3XOE	3XOE	3XOE	3XOE	3XOE
4XO	4XO	4XO	4XO	4XOE	4XOE	4XOE	4XOE	4XOE	4XOE
5	5	5	5XE	5	5	5	5	5	5

INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS

1. Canciones (en cd) de inspiración poética de L. Mckennitt y los poemas originales en los que se basan o que adaptan tales temas:

- a. “Stolen child” – W. Butler Yeats.
- b. “Lullaby” – William Blake.
- c. “Good King Wenceslas” – John Mason Nearle.
- d. “Snow” – Archibald Lampman.
- e. “The lady of Shalott” – Lord Alfred Tennyson.
- f. “Greensleves” – King Henry VIII.
- g. “Dark night of the soul” – San Juan de la Cruz.
- h. “Prospero’s speech” – William Shakespeare.
- i. “Cé he mise le Ulaingt / The two trees” – W. Butler Yeats.
- j. “The English ladye and the knight” – Sir Walter Scott.

En un proyecto como *Dreaming of the Muses*, las canciones y los poemas en los que éstas se basan son esenciales. Son, de hecho, el punto de partida del trabajo de los alumnos.

Los poemas con los que los alumnos trabajan no son adaptaciones de los mismos, sino los poemas originales, que presentan el vocabulario, la organización y la longitud con las que el autor los compuso. De este modo, hay temas que debido a la extensión del

poema, tienen una duración de 9 minutos (“Cé né mise le Ulaingt / The two trees”, de W. Butler Yeats) y otros que giran en torno a los 12 minutos (“The Lady of Shalott”, de Lord Alfred Tennyson).

Este tipo de temas sí ha sufrido un proceso de edición por parte de los alumnos para ajustar su aportación a un tiempo medio que oscila entre los 3 y 4 minutos.

2. Documentales:

- a. Documental *No journey's end*, de Loreena McKennitt (dvd).
- b. Documental *A moveable feast. A tour documentary*, de Loreena McKennitt (dvd).
- c. Concierto en directo *Nights from the Alhambra*, de Loreena McKennitt (dvd).
- d. Documentales *Bowling for Columbine* (Michael Moore), *Earth* (Alastair Fothergill, Mark Linfield) y *Ashes and snow* (Gregory Colbert) (dvd).
- e. Videos musicales *The bonny swans* y *The mummings' dance*, de Loreena McKennitt (dvd).

De las tres primeras proyecciones, entre las que se encuentra un concierto (*Nights from the Alhambra*), los alumnos sólo van a ver una versión editada de 10 minutos cada una.

El resto de documentales se reproducen en su totalidad para que los alumnos puedan apreciar lo amplio que es el ámbito de la temática y la narración dentro del género documental: con *Bowling for Columbine* (basado en el uso de las armas en EEUU) se familiarizan con el concepto de documental realista a través de la técnica de la cámara al hombro; con *Earth*, observan cómo el documental (embellecido con amplias panorámicas y una cuidada fotografía) puede ser el último estadio de un atento proceso de investigación sobre la naturaleza y el cambio climático, y, en el último caso, *Ashes and snow* les ayuda a descubrir cómo el género del documental puede tener una función básicamente estética.

Con la reproducción de los tres documentales se persigue precisamente que los alumnos puedan entender que el documental debe tratar sobre un tema específico, desde un ángulo (aparentemente) realista (como *Bowling for Columbine*) a otro netamente estético (como *Ashes and snow*), pasando por el punto medio en que ambos se equilibran (*Earth*).

Los videos musicales “The bonny swans” y “The mummings' dance”, de Loreena McKennitt, por otro lado, se reproducen para dar a los participantes una idea de la visualización de este tipo de temas con reminiscencias medievales.

3. Otros soportes y materiales didácticos:

- a. Presentación audiovisual de la técnica para la realización de un documental (presentación PowerPoint).
- b. Manual de Lengua para caracterizar los textos narrativos y expositivos.
- c. Manual de Literatura para caracterizar los movimientos literarios en los que se encuadran los poemas.
- d. Presentación audiovisual para introducir los tipos de plano y los movimientos de

cámara.

e. Cds (con los audios de todos aquellos textos en inglés derivados del proyecto, tales como *What is a documentary?*, *Who is Loreena McKennitt?*, etc.).

f. Libretos de los cds originales, donde la autora ofrece (en cuatro lenguas diferentes) un profundo análisis de las canciones y de las circunstancias e inspiración que la llevan a componer o adaptar tales temas.

g. PC y teléfono móvil para la grabación y posterior edición de los videos musicales que se ensamblan en el documental final.

h. Portafolio procesual del alumno y el profesor.

i. Cuestionarios inicial y final.

PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

1. Detección de los conocimientos previos del alumnado sobre cine y literatura en cuestionario inicial.

Duración: una sesión lectiva.

En este primer cuestionario los alumnos respondieron a preguntas sencillas relacionadas con la literatura, el inglés, la música, las nuevas tecnologías y el proceso de creación de un documental.

De este modo, se puede establecer un plan de trabajo ordenado y coherente, a partir de los resultados de los cuestionarios.

En las preguntas 1, 2, 3 y 4, la mayoría de los alumnos respondieron afirmativamente admitiendo que hacen un uso multimedia del teléfono, es decir, no sólo lo usan para llamar, sino para reproducir música, clips, etc.

En la pregunta 5 hubo un ligero descenso en las respuestas afirmativas, pero en torno a un 65% del alumnado afirma que lee con una frecuencia variable, dependiendo del momento. Hay un tanto por ciento más pequeño de alumnos (cerca del 20%) que leen literatura con una cierta frecuencia (leen clásicos que les recomiendan sus padres, sagas modernas y, un número bastante elevado de ese 20% lee manga diariamente). El 15% restante admite no tener un gran hábito de lectura o no interesarle mucho.

Se trata, como se puede observar, de un grupo con inquietudes y gustos más bien definidos: al tratarse de un trabajo en el que la música entra en juego, muchos mostraron su alegría y estímulo ya que están en contacto con el mundo de la música, bien a través de estudios reglados (el conservatorio) o bien a través de un interés personal.

Muy pocos alumnos saben lo que es la fase de pre-producción y post-producción de un documental o cualquier trabajo audiovisual (pregunta 8): la mayoría admite, tras discutir en clase, que no tenían “ni idea” de que estas fases fuesen tan necesarias y tan trabajosas.

De esto se deduce que sus respuestas en las preguntas 12 (¿Editas lo que grabas con el teléfono móvil?) y 14 (¿Sabes qué es un storyboard?) sean mayoritariamente negativas, ya que ambas acciones se llevan a cabo en las fases de pre-producción y post-producción.

Tal vez la respuesta más sorprendente sea la que los alumnos dieron a la pregunta 20 (¿Te gusta la literatura?). Alrededor de un 62% respondieron afirmativamente, demostrando así una predisposición para aquellas actividades en las que la poesía, como es el caso de este proyecto, estuviese incluida.

Sin embargo, a las preguntas 21 (¿Cuánto tiempo dedicas al inglés normalmente?) y 22 (¿Estudias todos los días?) los alumnos contestaron, en su gran mayoría, que no.

Estas respuestas justifican así el proyecto *Dreaming of the Muses* por el que los alumnos no sólo leen literatura, escuchan música y ponen en práctica sus habilidades y su creatividad, sino que además tienen que gestionar, con una gran frecuencia, una cantidad considerable de material en inglés.

2. Introducción al lenguaje filmico del documental.

Duración: 5 sesiones lectivas.

Esta tarea consta de cuatro actividades diferentes cuyo desarrollo abarca, sin embargo, cinco sesiones de clase.

La primera actividad es la presentación del documental.

Para familiarizar a los alumnos con este género filmico se reprodujo un archivo de audio, cuyo texto tenían por escrito los alumnos, en el que se caracterizaba de un modo general el concepto filmico de documental.

Tras la reproducción del audio y la atenta lectura del texto, los alumnos, en grupos de 5 o 6, contestaron un listado de preguntas que giraban en torno a lo que habían escuchado/leído.

La segunda actividad consiste en la introducción de la cámara como instrumento que da forma a la narración visual. Para ello, se reprodujo una presentación en PowerPoint, que apoyaba unas explicaciones que el profesor daba sobre el uso de la determinación de movimientos, planos y ángulos en la filmación con la cámara de cine o vídeo.

Ambas actividades tuvieron una duración de un período lectivo.

En la siguiente clase, cuya totalidad ocupa la actividad que sigue, los alumnos, ante una presentación de PowerPoint, tuvieron que hacer un ejercicio de identificación de planos y movimientos de cámara, con la información de la sesión anterior.

La presentación en PowerPoint constaba de 26 diapositivas en las que los alumnos tuvieron que distinguir entre conceptos como, por ejemplo, close-up, extreme close-up, medium shot, dolly, panning, etc.

La segunda parte de esta actividad no se desarrolló en clase, sino fuera del centro: los alumnos tuvieron que practicar todos los movimientos y angulaciones de cámara con

sus propias cámaras o, en su defecto, teléfonos móviles y traer los resultados para la sesión siguiente.

Las tres sesiones lectivas restantes de esta tarea se dedicaron exclusivamente a la reproducción de tres documentales, reconocidos por su temática y/o tratamiento audiovisual.

Esta actividad, dividida en tres sesiones, constaba de la observación atenta de los documentales mientras los alumnos tenían que responder, a la vez, a una serie de preguntas de un dossier que el profesor les pasaba al principio de la clase.

Así, se consigue que los alumnos sean más conscientes de lo que ven y de cómo está estructurado y montado lo que ven.

Como se puede observar, en estas sesiones (especialmente en la segunda) el alumno tiene un contacto directo con las nuevas tecnologías, cuyos instrumentos comienza a relacionar con la capacidad narrativa que éstos pueden tener (como es el caso de la cámara de cualquier dispositivo digital).

3. Introducción al fondo literario de canciones alternativas a las corrientes de moda.

Duración: una sesión lectiva.

Los alumnos pasaron una sesión completa analizando una serie de poemas de la tradición anglosajona (“Stolen Child” y “Cé né mise le Ulaingt/The Two Trees” ambos de W. Butler Yeats; “The English Ladye and the Knight”, de Sir Walter Scott; “Lullaby”, de William Blake, y, finalmente, el texto de la canción “Cymbeline”, basado en la famosa obra *Cymbeline*, de William Shakespeare).

Tras esta actividad, en la que tuvieron que recitar parte de los poemas en inglés y después traducir, los alumnos pudieron disfrutar de una presentación que les planteaba varias preguntas relacionadas con la música, la literatura y los poetas apenas mencionados.

Contestar a las preguntas que planteaba la presentación supone una labor de búsqueda exhaustiva en la red: en efecto, tras una búsqueda de datos y un ejercicio de relación de los mismos, los alumnos llegaron así, a la siguiente sesión, con sus trabajos, que dieron cuerpo a la actividad posterior: investigación en los procedimientos y temas de inspiración literaria de Loreena Mackennitt, así como las condiciones e intenciones de sus composiciones musicales.

En esta tercera actividad, la presencia de la literatura como tal y de las nuevas tecnologías es notable, ya que los alumnos hacen uso de estas últimas para poder explicar aspectos de la primera.

Esta tarea es compleja en sí misma ya que condensa varios procedimientos por parte del alumno como identificar, discriminar y relacionar información, además de expresarla de una clara y con una tendencia artística (a través de una presentación en PowerPoint original y creativa).

4. Elaboración del documental.

Esta última actividad no tiene tiempo en términos de período lectivo, ya que se desarrolla plenamente fuera del centro.

Esta amplia tarea implica una serie de actuaciones que corren únicamente de parte de los alumnos, los cuales se enfrentan a un complejo proceso de acuerdo continuo, pues, para llevar a cabo el documental, los alumnos tienen que decidir y consensuar:

1. Cuáles van a ser los papeles de cada uno en la elaboración del mismo.
2. Cómo van a dar cuerpo visual a la canción que han elegido previamente.
3. Qué tipo de localizaciones exteriores o escenarios de interior van a usar.
4. Cómo van a estructurar la historia (a través de la elaboración de un storyboard).
5. Cómo editan y montan las grabaciones, siguiendo la historia original del storyboard.

La presencia del storyboard en un proyecto como *Dreaming of the Muses* es esencial ya que a través del mismo los alumnos adquieren plena conciencia de la funcionalidad narrativa de una secuencia de imágenes (para decir algo a través de las imágenes, no basta con grabar imágenes: hay que tener un mensaje claro y, consiguientemente, hay que grabar, primero, y montar, después, de acuerdo con el mensaje, de una manera efectiva).

Es aquí donde los alumnos empiezan a ser capaces de entender que se puede contar con imágenes lo que se puede contar con palabras, siempre recordando que se trata de dos lenguajes naturalmente diferentes cuyas unidades de expresión (palabra e imagen) constan de características y peculiaridades diferentes.

Esta última actividad se fragua en el área (rica en posibilidades) donde se entrecruzan la literatura, la lengua, las nuevas tecnologías y, desde luego, la creatividad e imaginación de los alumnos.

5. Cuestionario final.

El 95% de los alumnos consideran que se pueden autoevaluar con un MUCHO en los ítems 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 y 40.

De esta primera parte en la que los alumnos consideran con un MUCHO todas los ítems citados, se desprende que se trata de un grupo que ha disfrutado enormemente con la tarea porque les ha permitido pasar más tiempo con los compañeros, hacer cosas concretas con la ayuda de las nuevas tecnologías y, sobre todo, les ha obligado a leer, escuchar música y crear, con la propia capacidad imaginativa, un video musical que luego había que interpretar, grabar y, más tarde, editar según unas normas narrativas que ellos mismos habían establecido.

A este grupo le gustó especialmente trabajar detrás de la cámara (ya fuese un móvil o

una cámara de video) porque, siempre según los alumnos, han aprendido a enfocar y a dar un ángulo concreto a lo que quiere grabar o fotografiar.

Han sido conscientes de la dificultad que implica crear una obra audiovisual.

Todos coinciden también, tras una breve explicación del profesor, en que han intentado redactar con cohesión y coherencia los textos que han creado (ítem 5).

También un alto 90% considera que su evaluación en los ítems 11 y 19 es de POCO (11. He identificado problemas sociales y medioambientales y 19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social).

En el caso de estas dos últimas cuestiones, explicaron los alumnos, no se trata de que no sean capaces de tener en cuenta su realidad social/medioambiental o no estén dispuestos a aprender a interpretarla: no veían clara la conexión que había entre estos dos puntos y el trabajo de creación artística que tenían que hacer, más allá de la visualización del documental *Earth*, en las primeras fases del proyecto.

En cualquier caso, analizando más profundamente este tema y considerando que un buen número de alumnos sintió la necesidad de discutir, es fácil deducir que, independientemente de que vean o no una relación del mismo con su trabajo, son conscientes del entorno que les rodea.

Los puntos 21 y 22 supusieron de nuevo, en el gran grupo de alumnos participantes, una unanimidad casi absoluta: todos coincidieron en que su ejercicio de discusión y toma de acuerdos se desarrolló en un ambiente de respeto.

En el resto de cuestiones, el alumnado no se ha evaluado del mismo modo y sus valores no coinciden.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS EN DESARROLLO Y LOGRO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Los aspectos de la competencia en comunicación lingüística fundamentales que se persiguen con este proyecto son:

- Expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.
- Comunicarse y conversar (como acciones que establecen vínculos y relaciones constructivas con los demás), para lo que se requiere escuchar, exponer y dialogar (acciones básicas para el entendimiento entre las personas).
- Acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida que se conocen.
- Leer y escribir para poder buscar, recopilar y procesar información, con el fin de lograr competencia en comprensión, composición y utilización de distintos tipos de texto con intenciones comunicativas o creativas diversas.

- Afianzar la lectura como método para entender nuestra propia lengua y como fuente de placer, de descubrimiento de otros idiomas y culturas, de fantasía y saber.
- Contribuir a la comunicación en lengua extranjera (Inglés)
- Favorecer el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

Análisis interpretativo de resultados de la comprensión:

1. Aproximación e identificación

En el proyecto *Dreaming of the Muses* los alumnos han tenido que trabajar con dos tipologías de textos: escritos y audiovisuales.

Las primeras actividades de la tarea están estrechamente vinculadas a los conceptos de aproximación e identificación de la información, en ambos formatos, y con la capacidad de descubrir que tanto tiene de texto narrativo artístico un texto escrito (en papel) como un texto narrado, sin palabras, a través de imágenes.

En la primera fase del proyecto, en esta línea, las actividades están destinadas a enfatizar la naturaleza del término texto, que los alumnos asocian normalmente a la secuencia de palabras, en formato de tinta y papel.

Una vez esclarecido el concepto de texto, los alumnos trabajan, siguiendo unas pautas planteadas en los cuestionarios del anexo, la información del mismo. En algunos documentales, la información no se presenta de una manera clara (en el cuestionario del anexo, apenas citado, a los alumnos se les piden respuestas claras sobre algunos datos del documental, que, al contrario de lo que puede ser en otros casos, aquí no son evidentes, como el nombre del autor/es, la productora que lo hace, etc.).

Con este tipo de actividades (reproducción de documentales y cuestionario sobre los mismos) los alumnos se familiarizan con el género, llegando así a la siguiente fase: la de la organización.

2. Organización

Antes de la reproducción de los tres documentales (*Bowling for Columbine*, *Earth* y *Ashes and snow*) los alumnos tuvieron que hacer un ejercicio, intentando hipotetizar sobre los posibles contenidos informativos de cada uno de ellos.

Aun teniendo el título y la carátula de los documentales delante, sólo con *Earth* se atrevieron a asegurar que sabían cuál sería el tipo de contenido del documental. Con

Bowling for Columbine fueron cautos. Sólo tras unas imágenes del documental con el director en primer plano con armas de fuego en la mano (recortes de revistas e imágenes de Internet), se aventuraron en una tímida hipótesis: sin saber qué es el Instituto de Columbine ni qué pasó allí, es difícil que los alumnos den con una deducción correcta.

3. Reflexión y valoración

No sólo logran familiarizarse con la información específica que plantea cualquiera de los tres documentales que se reproducen en los períodos lectivos (y en casa, cuando falta tiempo para terminar de verlos en clase) sino que, además, los alumnos, mediante actividades como la incluida en el anexo, logran adquirir consciencia sobre los diversos modos que el director usa para transmitir la información. No en vano tienen que responder preguntas, en este formulario, relacionadas con la estructura y la intención artística sobre la que se apoyan la edición y montaje del documental.

4. Integración y síntesis

De este modo, llegamos a la conclusión de que el texto audiovisual se rige, aun partiendo de unidades diferentes, por unas necesidades expresivas comunes a ambos lenguajes, el audiovisual y el escrito.

Aunque los tres documentales que ven al principio de la actividad son de una naturaleza diferente, entre ellos hay unos puntos comunes y diferencias que podríamos encuadrar en el ámbito de la narración y la descripción: todos describen un acontecimiento con una secuencia de imágenes (ordenada según la voluntad del autor/director), sólo algunos usan la técnica de la voz en off, sólo uno carece totalmente de texto escrito (aunque no por ello de mensaje), etc.

Uno de los puntos más importantes en el trabajo que los alumnos hicieron con los documentales o, en general, con la expresión artística en el medio audiovisual es que el autor/director del proyecto tiene, además de un mensaje que transmitir, una intención artística o prisma desde el que transmitirlo. Sin esta visión personal (creativa y original), la transmisión del mensaje sería sencillamente un trasvase de información.

Así, se intenta analizar cómo las secuencias del documental están enlazadas unas con otras y, aun más, cómo todas están relacionadas dentro de la macroestructura en la que se enmarcan, que responde a una intención comunicativa clara por parte del artista (en *Bowling for Columbine*, encontramos a un Michael Moore expositivo y

argumentativo, sobre todo; en *Earth*, de Alastair Fothergill y Mark Linfield, asistimos a un despliegue de imágenes con una función narrativa crítica, mientras que en *Ashes and Snow*, de Gregory Colbert, encontramos una intención expositiva con fuertes connotaciones personales y artísticas).

5. Transferencia y aplicación

Con la intención de poder crear posteriormente un documental en el que insertar los videos caseros que reinterpretan los temas de inspiración poética de Loreena Mckennitt, los alumnos, con ayuda de los documentales mencionados y los videos de “The bonny swans” y “The mummings' dance”, de L. Mckennitt, comienzan a maniobrar con conceptos relacionados con el diseño y ordenación: estos términos son necesarios para poder diseñar en las siguientes fases de la actividad lo que se conoce como storyboard, que es una ordenación artística y personal de las secuencias que van a grabar para hacer su propio video musical.

La transferencia y aplicación de conceptos es una fase de una relevancia especial ya que es el inicio de la puesta a prueba y en práctica de lo que se ha interiorizado. Sin ella, muchos de los aprendizajes de los alumnos quedarían en un estado de semi-aprendizaje, ya que al ser puestos en marcha, estos aprendizajes adquieren una significación especial para el estudiante.

Análisis interpretativo de resultados de la expresión:

1. Planificación

Si la planificación de la expresión es necesaria para producir un texto escrito, lo es más para un texto audiovisual que no va a permitir que las secuencias se borren sencillamente como palabras a lápiz en un papel: la reestructuración y reorganización de un texto visual a posteriori supone una complejidad que obliga, de una manera lógica, al autor a planificar y estructurar bien lo que se quiere decir y cómo se quiere decir antes de comenzar a crear el texto como tal.

Esto, en términos audiovisuales, se soluciona con el concepto de storyboard, al que los alumnos, acostumbrados a grabar secuencias aleatorias y sin sentido, se han tenido que acostumbrar.

La actividad *Dreaming of the Muses* se basa en el uso de la imagen como transmisora de una información: para que haya tal transmisión de información, las secuencias y

planos deben ordenarse de una manera concreta y lógica, para que el receptor pueda decodificar el contenido. Esto se consigue con el storyboard, que es una versión en papel (o formato digital, es decir, fácilmente editable) de lo que el receptor podrá ver en el producto final.

La fase del storyboard permite que el mensaje audiovisual se elabore fácilmente y se reelabore sobre la marcha a partir de las deficiencias comunicativas que se detecten en la ordenación de las secuencias dentro del mismo storyboard. Así, si el autor o autores consideran que los contenidos no se transfieren fluidamente, se puede rehacer el storyboard parcial o totalmente.

Pero lo más importante de esta fase no es la elaboración o la reelaboración de las viñetas del storyboard, sino el ejercicio de planificación previa que suponen. Borrar una viñeta que corresponde a una imagen no implica sólo borrar con la goma. Ésta es, de hecho, la última fase: antes se tiene que dar un claro ejercicio de ordenación y de secuenciación de contenidos, dependiendo de las intenciones del autor.

Una vez que el storyboard se fija y se acuerda por todos los miembros del grupo, grabar el video musical queda lejos de ir con una cámara o un teléfono móvil grabando aleatoriamente lo primero que llame la atención del alumno: a partir del storyboard toda grabación debe tener una función específica dentro de la narración general que quieren crear.

2. Textualización

Coherencia

La coherencia es un aspecto que los alumnos deben conseguir en la fase de la creación del storyboard, que es el origen y la representación ordenada de lo que luego el receptor podrá leer a nivel audiovisual.

Conscientes de que la coherencia no es sólo un elemento de la lengua escrita, sino un elemento necesario dentro de un texto entendido como unidad orgánica con sentido propio, los alumnos ordenan, siempre siguiendo su propia voluntad artística, las secuencias que necesitan filmar para dar inteligibilidad al texto.

De este modo, dan forma de una manera atenta y consciente a este mensaje, que es resultado de un proceso discursivo distinto al del texto escrito.

Cohesión

La cohesión es entendida en este caso como la relación lógica que se da entre los distintos elementos del texto. Compuesto por música e imágenes (y a un nivel básico

de creación por parte de los alumnos), el texto audiovisual presenta claras relaciones a nivel semántico entre sus diferentes elementos: de hecho, en la mayoría de los casos, la reinterpretación de los temas poéticos de Loreena Mckennitt son una representación, más o menos, lineal del contenido de la letra.

La cohesión también es un elemento que los alumnos trabajaron durante la creación del storyboard, ya que -entendieron desde el principio- se trata de un elemento que da unidad a todo el conjunto.

Para lograr una buena cohesión de todos los elementos que entran en juego en una producción audiovisual, los alumnos tuvieron que tener en cuenta todos los datos que se dan en la letra de la canción. Así comenzaron a trabajar directamente con los textos originales en inglés.

Adecuación

En dos de los videos musicales producidos por los alumnos, los párrafos de la letra coinciden con el cambio de secuencia, generando así una compatibilidad de contenidos más que evidente: el cambio de secuencia equivale, en este caso mencionado, al punto y aparte de cada párrafo.

En el caso del poema “La noche oscura del alma” de San Juan de la Cruz, los alumnos buscaron una correspondencia casi absoluta con los términos más generales y característicos del poema: además de respetar la puntuación del mismo, intentaron transmitir la sensación de oscuridad, nocturnidad e intimidad, así como la representación de los personajes, de modo alegórico, del poema.

A través del extenso trabajo que los alumnos tuvieron que hacer sobre el poema que les fue asignado, llegaron a tener acceso a las circunstancias mismas en las que se produjo la obra y las razones que llevaron a la cantautora a musicarla. Así, la interpretación que los alumnos dieron de cada uno de los temas podría formar parte de esa unidad orgánica formada por la letra y la música.

En la mayoría de los casos las interpretaciones son visualizaciones de lo que sucede en la letra del poema. Uno de los rasgos más llamativos de estas interpretaciones es que los alumnos pretenden mantener en su narrativa visual el tono original del poema: si se trata de un poema que transmite la sensación de júbilo (como es el caso de “Good King Wenceslas”, de John Mason Neale), los alumnos crearon un soporte visual acorde con el espíritu alegre del poema; los alumnos a los que asignó “Dark night of the Soul”, de San Juan de la Cruz, intentaron dar solución a la intimidad y serenidad del poema a través del uso del blanco y negro y de primeros planos largos.

5. Revisión y presentación

En *Dreaming of the Muses* no puede haber errores de presentación en el producto final, ya que tal producto pasa por un largo proceso de definición y mejora exhaustivo en el que los alumnos van depurando sus propias contribuciones.

La limpieza y presentación de un trabajo así no se puede llevar a cabo en la última fase, la de la difusión: se trata de que el material llegue de la manera más pulcra posible a este último estadio, donde la producción ya no es editable o manipulable.

Considerando esto, el material final que presentaron los alumnos conformaba un conjunto en el que cada uno de sus elementos esenciales aparecían significativamente entrelazados, incluyendo el de la presentación final, tan relacionada con la fase de post-producción (que, sin embargo, obedece a y se rige por conceptos típicos de la preproducción, como el storyboard).

CONCLUSIONES

Uno de los objetivos principales de la tarea *Dreaming of the Muses*, aun no estando registrado como tal, es el de abordar el material de siempre (el que da forma a los contenidos en el currículo del segundo ciclo de ESO) de una manera innovadora y, ante todo, lúdica. Es la misma esencia de *Imago Mundi*: abordar los contenidos que siempre han estado ahí, pero de una manera nueva, divertida y no por ello menos efectiva.

El objetivo primordial de la tarea, planteado en el punto 2 de este capítulo, se concreta en torno al diseño y desarrollo de una tarea filmico-literaria destinada a motivar el aprendizaje significativo de la competencia en comunicación lingüística a través de otras tareas integradas que optimizan el desarrollo de otras competencias.

Este segundo objetivo se ha conseguido plenamente debido a la seriedad y la motivación con las que los alumnos han trabajado en cada una de las diferentes tareas que integran el cuerpo de *Dreaming of the Muses*.

Las actividades que más interesantes han parecido a los alumnos y, por lo tanto, aquellas en las que más tiempo han invertido han sido, sin duda, las que implicaban el uso de las nuevas tecnologías.

Siendo parte del preciso ensamblaje del proyecto y aportando todo el aparato de búsqueda, creación y producción que la tarea requiere, las nuevas tecnologías dan la posibilidad de que los alumnos puedan, entre otras cosas, adentrarse en el mundo de la literatura medieval sin dificultad alguna; decidir a través de debates moderados cuáles van a ser las pautas generales, a nivel narrativo y visual, del video que van a aportar al proyecto; familiarizarse con el concepto de preproducción y trabajo anterior a la creación a través del storyboard; familiarizarse con el término texto (ya sea escrito o audiovisual) y cómo éste está, en cualquiera de los dos casos, vinculado a técnicas narrativas, descriptivas, etc.

Fomentar la competencia comunicativa escrita a través del proceso lector y escritor forma parte de los objetivos de la tarea, que, considerando los resultados ha conseguido,

en la gran mayoría de los alumnos participantes, no sólo fomentar sino, además, optimizar tal competencia, obligatoria y necesaria, ya que supone el primer escalón para el desarrollo de las demás competencias.

La consecución de los objetivos segundo y tercero (análisis de la incidencia de la tarea en las competencias básicas e interpretación de los resultados de las tareas filmico-literarias en relación con el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística) depende de la labor de introspección y de análisis de datos que realice el profesorado. En este caso, atendiendo a los cuestionarios inicial y final, sí es cierta una mejora, evidente a través de las respuestas de los alumnos, del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

La dificultad más grande de una tarea tal es la de hacer que los alumnos pierdan el miedo ante algo que tiene unas dimensiones desconocidas para ellos y cuyo objetivo, en principio, desconocen.

Es una dificultad relativa ya que la tarea no se puede presentar o resolver sin guía o control por parte del profesor que, por su lado, va dosificando y dirigiendo las actividades, su desarrollo y su resultado final (con el fin de ir corrigiendo y enmendando errores).

A modo de resumen e intentando encapsular la esencia de todo el proceso, la actividad *Dreaming of the Muses*, integrante del proyecto Imago Mundi, supera el mínimo de originalidad y eficacia que una actividad de estas características debe tener: basado en la innovación educativa y atendiendo a nuevas posibilidades en el marco de la enseñanza, no olvida el grado de compromiso con el aprendizaje mismo ni con los estudiantes, consiguiendo un alto nivel de eficacia y, muy importante, satisfacción y participación por parte de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Blake, W. (1783). *Lullaby*. En <http://alas.matf.bg.ac.rs/~mm03007/William%20Blake.htm>
- Colber, G. (Director). (2005). *Ashes and snow* [documental]. EEUU: Flying Elephants productions.
- De la Cruz, S. J. (1577). *La noche oscura del alma*. En <http://users.ipfw.edu/jehle/poesia/nocheosc.htm>
- Dog Eat Dog Films / Alliance Atlantis Communications (Productor) y Moore, M. (Director). (2002). *Bowling for Columbine* [documental]. EEUU.
- Fothergill, A. y Linfield, M. (Directores). (2007). *Earth* [documental]. Reino Unido: Greenlight Media A.
- Henry VIII (1500). *Greensleeves*. En <http://www.cordula.ws/poems/greensleeves.html>
- King, P. (Productor) y Hesselink, M. (Director). (2006). *Loreena Mckennitt. No journey's end* [documental]. Canadá: Quinlan Road.
- Lampman, A. (1974). *The Poems of Archibald Lampman*. Toronto and Buffalo: University of Toronto Press.

- Mckennitt, L. (Productor) y Knowles, J. (Director). (2006). *Nights from the Alhambra* [concierto]. Canadá: Quinland Road.

- Mckennitt, L. (Productor) y Schlansker, R. (Director). (2008). *Loreena Mckennitt. A moveable feast* [documental]. Canadá: Quinland Road.

- Neale, J. M. (1853). *Good King Wenceslas*. En http://www.carols.org.uk/good_king_wenceslas.htm

- Scott, W. (1805). *It was an English Ladye bright*. En <http://rpo.library.utoronto.ca/poems/it-was-english-ladye-bright>

- Shakespeare, W. (1611). *The Tempest*. En <http://www.opensourceshakespeare.org/views/plays/characters/charlines.php?CharID=Prospero&WorkID=tempest>

- Tennyson, A. (1842). *The Lady of Shalott*. En <http://www.poetryfoundation.org/poem/174627>

- Yeats, W. B. (1889). *Stolen child*. En <http://www.online-literature.com/yeats/816/>

- Yeats, W. B. (1893). *The two trees*. En http://www.poetry-archive.com/y/the_two_trees.html

ANEXOS

ANEXO 1. MUESTRARIO DE OBRAS DISCENTES

ANEXO 2. CUESTIONARIO INICIAL

ANEXO 3. ¿QUÉ ES UN DOCUMENTAL?

ANEXO 4. MOVIMIENTOS, PLANOS Y ÁNGULOS DE LA CÁMARA

ANEXO 5. INTRODUCCIÓN A LA FIGURA DE LOREENA MCKENNITT

ANEXO 6. INVESTIGACIÓN SOBRE LA FIGURA DE LOREENA MCKENNITT Y SU MÚSICA

ANEXO 7. STORYBOARDS DE LOS ALUMNOS

ANEXO 8. CUESTIONARIO FINAL

*Los documentos audiovisuales van en archivo aparte:

- Anexo 1 (grabaciones audiovisuales)

- Actividad 1 de anexo 3 (grabación sonora)

- Identificación de planos cinematográficos de Anexo 4 (PowerPoint)

- Anexo 5 (PowerPoint)

- Anexo 6 (PowerPoint)

ANEXO 2. CUESTIONARIO INICIAL

Nombre: _____

Responde a las siguientes preguntas.

1. ¿Te gusta la música? ¿Qué tipo de música escuchas?

2. ¿Con qué frecuencia escuchas música?

3. ¿Con qué dispositivo y dónde escuchas música?

4. Cuando escuchas música en inglés, ¿te interesa saber qué dice la letra y la buscas?

5. ¿Lees? ¿Con qué frecuencia?

6. ¿Qué lees? (libros, revistas, cómics, periódicos, etc.)

7. ¿Has visto alguna vez un documental? Si lo has visto ¿cuál?

8. ¿Sabes qué son la preproducción y la posproducción de un documental?

9. ¿Usas las nuevas tecnologías en tu vida diaria?

10. ¿Cómo?

11. ¿Grabas con tu teléfono móvil?

12. ¿Editas el material que grabas con el móvil?

13. ¿Te gusta la expresión artística en general?

14. ¿Sabes qué es un *storyboard*?

15. Explica qué es un *picado*, un *contrapicado* o un *travelling*.

16. ¿Te gusta la fotografía? ¿Haces fotos normalmente?

17. ¿Sabes quién es Walter Scott?

18. ¿Qué es el gaélico?

19. ¿Trabajas en grupo normalmente? ¿Por qué?

20. ¿Te gusta la literatura?

21. ¿Cuánto tiempo le dedicas al inglés normalmente?

22. ¿Estudias todos los días?

ANEXO 3. ¿QUÉ ES UN DOCUMENTAL?

ACTIVIDAD 1

Consultar documento de audio en archivo aparte (listening).

ACTIVIDAD 2

1. Listen to the text.

DOCUMENTARIES

The documentary genre has radically evolved in recent years and so it's not a surprise that there is some confusion about "what exactly is a documentary!"

A documentary is a broad term to describe a non-fiction movie that in some way "documents" or captures reality.

Documentaries are often used to reveal an unusual, interesting or unknown angle of reality. Topics are limited only by the creator's imagination.

Documentary filmmakers are often motivated to make their films because they feel a particular story or viewpoint is not (adequately) covered by mainstream media.

Sometimes, a documentary film may have voice-over narration to describe what is happening in the footage; in other films, the images speak for themselves without commentary. A documentary often includes interviews with people in the film for additional context or information.

Over the last years of the 21st century, the documentary film genre has become more fashionable, though it is still less popular in general than action or adventure films. When they were created, many of these films included political or somewhat controversial agendas, such as *An Inconvenient Truth*, *Super Size Me*, and *Bowling for Columbine*. As of 2012, Michael Moore's *Fahrenheit 9/11*, which documented the Bush family's ties to Saudi Arabia and Osama bin Laden, was the most popular documentary film of all time, with over \$220 million US Dollars (USD) in worldwide gross.

Documentary films have remained fairly low on the radar for most moviegoers, but the popularity of some of these films illustrates that some audiences want to watch movies with a serious message. Because documentary films are much cheaper to produce than commercial movies, especially major projects with extensive special effects, they are a low risk for studios. Many of these movies also do well on public television and other TV networks, where the mini-series format allows filmmakers to document much larger events.

Vocabulary:

Genre – género / radically – radicalmente / evolve – evolucionar / unknown – desconocido / angle – ángulo / topic – tema / filmmaker – cineasta / viewpoint – punto de vista / mainstream media – medios de comunicación convencionales / footage – metraje / over the last years of.. – a lo largo de los últimos años de.. / somewhat – en cierto modo, un poco / agendas – intenciones / as of ... – a partir de... / tie – lazo, vínculo / with over... – con más de... / in worldwide gross – en bruto (a nivel mundial) / remain – permanecer / fairly low – más o menos bajos / moviegoer – cinéfilo / risk – riesgo / network – cadena / allow – permitir / large – grande.

2. Answer the following questions:

a. Are documentaries terribly popular today? Explain your answer.

b. What is the main difference between a movie and a documentary?

c. Has the documentary film genre always been the same? Why?

d. Have all documentaries got a narration or a narrator?

e. Can you write the name of the three documentaries which you have seen at school?

f. Which documentary is your favourite? Why?

g. What is cheaper to produce: a film or a documentary?

h. Are there any special topics for a documentary?

ACTIVIDAD 2

	Documental 1	Documental 2	Documental 3
Título			
Director			
Presentador			
Narrador			
Voz narrativa en off			
Comentarios en off			
Intención (recreación artística/divulgación/ informativo/crítica social/deportivo,etc)			
Tipo de montaje (pausado, rápido, lineal, etc...)			

Are there actors in the documentary or is it real people?

What do the three documentaries talk about?

Which documentary did you like best? Why?

Which one is the most artistic? The most descriptive? The easiest for you to understand?

Do you think documentaries like “Earth” help us become aware of Nature and our world?

Write five conditional sentences about Nature, following the next structure:

If we didn't cut down so many trees, we would have more forests.

Did you like “Ashes and Snow”? Why/ why not?

ANEXO 4. MOVIMIENTOS, PLANOS Y ÁNGULOS DE LA CÁMARA

MOVIMIENTOS DE CÁMARA

PAN: Es el giro de la cámara sobre su eje de izquierda a derecha o de derecha a izquierda (PAN RIGHT/PAN LEFT).

TRUCK: Es el desplazamiento de la cámara sin cambiar la dirección de la lente.

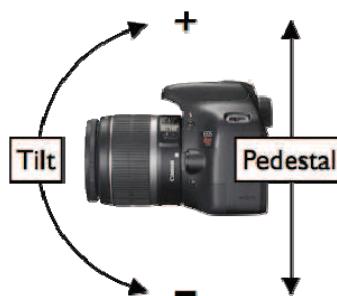


TILT: Es el movimiento de la cámara de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo sobre su eje (TILT UP/TILT DOWN).

PEDESTAL: Es el movimiento de elevar la cámara por medio del pistón del transporte.

PEDESTAL UP: Elevar la cámara.

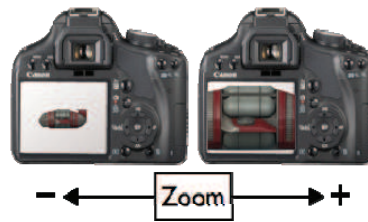
PEDESTAL DOWN: Bajar la cámara.



ZOOM: Aunque no es un verdadero movimiento de cámaras, se le considera como tal, pero en realidad es el cambio de distancia que se hace por medio de la lente.

ZOOM IN: Acercamiento óptico del objeto.

ZOOM OUT: Alejamiento óptico del objeto.



DOLLY: La cámara con su transporte se desplazan hacia delante o hacia atrás, en línea recta.

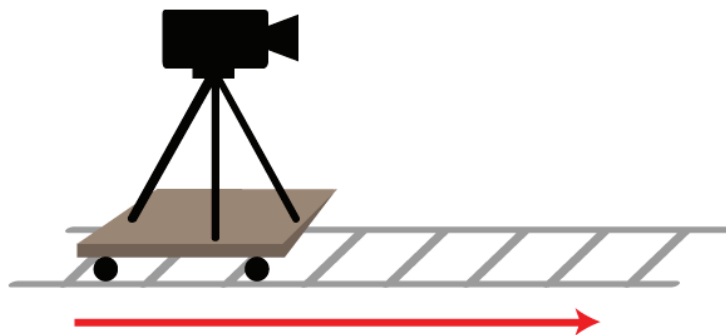
DOLLY IN: Desplazamiento hacia delante.

DOLLY OUT O DOLLY BACK: Desplazamiento hacia atrás.



TRAVEL: Consiste en desplazar el transporte con la cámara horizontalmente y en línea recta, puede hacerse hacia la derecha o izquierda (TRAVEL LEFT/TRAVEL RIGHT).

TRAVELING: Es el desplazamiento del transporte con la cámara sin dirección definida.



BOOM: Movimiento hacia arriba o hacia debajo de la cámara cuando ésta se encuentra montada en una grúa. Es el correspondiente al movimiento de Pedestal.

BOOM UP: Elevar la cámara.

BOOM DOWN: Bajar la cámara.

PLANOS DE CÁMARA

Podemos dividir la serie de tomas en tres apartados principales:

- CU (Close up): primer plano.
- MS (Medium Shot): plano medio
- LS (Long Shots): plano general.

PLANOS DE CÁMARA (SHOTS)

EXTREME CLOSE UP (primer plano extremo): toma más cerrada a un área de la cara, como podría ser los ojos, la nariz, la boca o la oreja.

BIG CLOSE UP (primer plano grande): esta toma abarca la cara, desde la barba hasta la parte superior de la frente.

CLOSE UP (primer plano): abarca desde los hombros hasta la parte superior de la cabeza. Con criterio a aire o espacio superior.

MEDIUM CLOSE UP (primer plano medio): hace resaltar detalles. La toma se extiende desde el tórax hasta la parte superior de la cabeza.

PLANOS MEDIOS O MEDIUM SHOT

MEDIUM SHOT (plano medio): abarca desde la cintura hasta la parte superior de la cabeza.

MEDIUM FULL SHOT (plano medio lleno): desde la rodilla hasta la parte superior de la cabeza (también llamado plano americano).

FULL SHOT (plano lleno): cubre el cuerpo completo desde los pies hasta la parte superior de la cabeza.

PLANOS LARGOS/GENERALES O LONG SHOTS

LONG SHOT (plano largo): abarca todo el set y varias personas en escena. Es el famoso plano general, que suele colocarse al principio de la narración filmica, para ayudar a que el espectador se sitúe.

EXTREME LONG SHOT (plano general extremo): para mostrar grandes panoramas. Hasta afuera del set.

OTROS PLANOS/OTHER SHOTS

TWO SHOT: Plano de dos. Toma de dos personas y puede ser en abertura cerrada o abierta.

Puede ser TWO SHOT en Close up, en Medium Shot o TWO SHOT en Full.

TWO SHOT OVER THE SHOULDER: Plano de dos personas sobre hombros.

THREE SHOT: Plano de tres personas.

GROUP SHOT: Plano de Grupo.

ÁNGULOS DE CÁMARA

Todos los planos que hemos visto hasta ahora tienen la particularidad de ser planos tomados con la cámara sin ningún tipo de inclinación, pero cuando la cámara está inclinada, hay otro tipo de planos muy interesantes que, seguro, te resultan familiares. Son los siguientes:

Según el ángulo en el que se coloca la cámara en relación al objeto.

HIGH ANGLE SHOT (PLANO EN PICADO): la cámara está sobre el objeto, en un cierto ángulo. El objeto está visto desde arriba. Suele emplearse a veces para destacar aspectos psicológicos, de poder, etc.

LOW ANGLE SHOT (PLANO EN CONTRAPICADO): al contrario que el anterior, la cámara se coloca bajo el objeto, destacando este por su altura.

BIRD'S EYE SHOT (PLANO AÉREO O «A VISTA DE PÁJARO»): la cámara filma desde bastante altura (montaña, avión, helicóptero, etc.). También es conocido como Plano cenital cuando se enfoca un objeto a poca distancia, siempre desde un plano en caída vertical.

La cámara se puede colocar de muchas formas, invertida (salen los objetos al revés), a ras del suelo (vista de oruga: pies de personas, ruedas de coches, etc.).

ACTIVIDAD: detección de tipos de planos cinematográficos

Consultar documento de PowerPoint en archivo aparte.

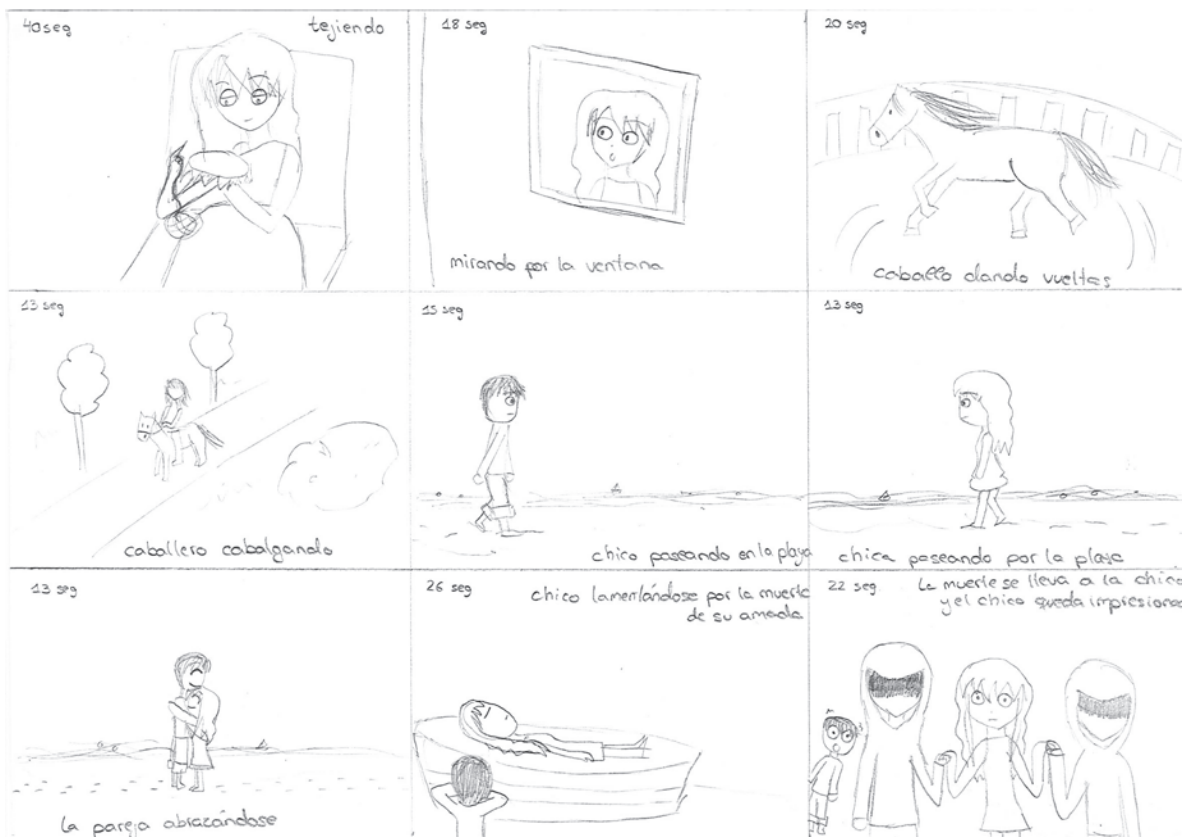
ANEXO 7. STORYBOARDS DE LOS ALUMNOS

La noche oscura del alma
 Loreena McKennitt. | BLANCO Y NEGRO

0:00-0:20	0:20-0:34	0:34-0:44	0:44-0:51	0:51-1:01	1:01-1:08
		BASANDO ESCALERA 	ANDANDO 		
1:08-1:13	1:13-1:18	1:18-1:24	1:24-1:30	1:30-1:44	1:44-1:50
	DERECHA 	IZQUIERDA 		IZQUIERDA 	
1:50-2:37	2:37-2:42	2:42-2:55			2:55-3:00
BAILE SUAVE 		TRAVELLIN MEJANIE CENTRADA 	M ^o DOCTORES 	LADRA 	
3:00-3:07	3:07-3:17	3:17-3:30	3:30-3:40	3:40-3:48	3:48-3:52
	ACERCAR Y ALLIAR 	BAILE SUAVE 	MURO ACERCAR CARA M 	* * * SE ENFOCA EN CIELO Y DESPUES LA LUNA 	MECEMOS AL VIENTO
3:52-4:00	4:00-4:17	4:17-4:25	4:25-4:31	4:31-4:41	4:41-4:50
	BAILE SUAVE 	VENENO 	BEBE 	MUERE 	* * * * * * * * * * * *

FIN → The end

Storyboard "All girls team": Elara Alcazar, Janna Gómez, Angéles Cimer, Alana Laraso.



ANEXO 8. CUESTIONARIO FINAL

(Competencia en comunicación lingüística y competencias básicas).

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
1. He participado en coloquios dando mi opinión con actitud respetuosa.	23	11	--
2. He realizado una comprensión global de los textos consultados.	26	6	2
3. He analizado y comparado los textos con sentido crítico.	25	9	--
4. He redactado un texto creativo con la debida planificación y revisión.	32	2	
5. He procurado redactar mi texto creativo con la debida coherencia, cohesión y adecuación.	34	--	--
6. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura.	32	1	1
7. He disfrutado del placer de leer y de escribir.	32	2	--
8. He usado operaciones matemáticas básicas (contar elementos, enumeraciones ordenadas) para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.	--	25	9
9. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.	32	1	1
10. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.	--	8	26
11. He identificado problemas sociales y medioambientales.	--	30	4
12. He consultado, procesado y comunicado	32	2	--

información por medio del ordenador e Internet.			
13. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).	32	2	--
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).	32	2	--
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.	32	1	1
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.	32	--	2
17. He generado producciones creativas y responsables.	32	2	--
18. He seleccionado y valorado las innovaciones tecnológicas.	32	2	--
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.	--	30	4
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.	32	2	--
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).	34	--	--
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.	34	--	--
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	2	8	22
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).	32	2	--
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.	32	1	1
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.	32	2	--
27. He disfrutado del patrimonio cultural.	32	2	--

28. He contribuido a la vida cultural de mi IES.	32	2	--
29. He sentido motivación por el aprendizaje.	32	2	--
30. Me he concentrado para resolver paso a paso la gran tarea.	32	2	--
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso de la tarea.	32	2	--
32. He aceptado los propios errores para superarme.	32	2	--
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.	32	2	--
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.	32	2	--
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.	32	2	--
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	32	2	--
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.	32	2	--
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación.	32	2	--
39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.	32	2	--
40. Me siento responsable de mi obra.	32	2	--

“Akunamatata, canta y sé feliz”

Fernando Gea Martínez





Mapa de Bélgica (1597)

<http://listas.20minutos.es/lista/los-10-mapas-mas-impresionantes-y-antiguos-del-mundo-266808/>

OBJETIVOS DE LA TAREA

Mediante la realización de la tarea “Akunamatata, canta y sé feliz” se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1. Llevar a cabo un conjunto de tareas encaminadas a la producción, por parte de los aprendices, de un cortometraje musical en lengua inglesa. Para ello, los alumnos tendrán que ser capaces de:
 - a. Redactar en inglés una historia original breve o adaptar una obra literaria para elaborar un musical cercano a sus gustos e inquietudes.
 - b. Conocer y saber utilizar los elementos lingüísticos necesarios para que el producto final tenga calidad y sea representable.
 - c. Comprender canciones en lengua inglesa para incorporarlas de forma significativa a un argumento teatral.
 - d. Poner en práctica de forma efectiva y significativa el léxico estudiado.
 - e. Trabajar la pronunciación de la lengua extranjera de manera eficaz para que resulte comprensible.
 - f. Conocer y valorar las grandes producciones musicales de la historia del teatro y del cine.
 - g. Trabajar de forma colaborativa como medio para alcanzar los objetivos programados.
2. Desarrollar la competencia en comunicación lingüística mediante el uso de tareas de aprendizaje significativo.
3. Identificar y analizar la incidencia de la tarea propuesta en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

CONTEXTUALIZACIÓN Y PARTICIPANTES

La tarea se ha realizado en el IES Poeta Julián Andúgar con alumnos de 3º ESO que siguen un programa de sección bilingüe de inglés. El mencionado centro está situado en el municipio de Santomera y cuenta con un número considerable de alumnos que atienden una variada oferta educativa.

En cuanto al grupo de alumnos que protagoniza la actividad, se trata de un grupo bastante cohesionado que durante los tres últimos años han formado parte del mismo grupo-clase y el profesor responsable de esta tarea ha trabajado con ellos a lo largo de todo ese tiempo. En su mayoría son alumnos motivados y bastante competentes en la materia de lengua inglesa dentro del nivel de competencia curricular que les corresponde.

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

La nuestra es una tarea en la que los aprendices pueden tomar su fuente de inspiración tanto en el cine como en la literatura. Sin embargo, la finalidad última de este género, que nace pensado para ser representado, es la de conectar con un posible espectador que respondería a una figura modélica capaz no solo de comprender los guiones expresados en lengua inglesa sino también preparado para captar toda una gama de sentimientos que se le transmiten por medio del texto o de la música.

Como se advertirá a continuación, se trata de una tarea compleja integrada por las siguientes subtareas:

1. Reflexión en el aula sobre las características semejantes y diferentes de los géneros teatral y cinematográfico referidos a la representación del musical.
2. Visualización y comentario de diferentes ejemplos clásicos del género: *Cats*, *West Side Story* y *El rey león* entre otros.
3. Proyecto de trabajo cooperativo para la elaboración de un primer borrador de guión.
 - a. Toma de decisiones sobre la adaptación de la obra literaria al género del musical.
 - b. Personajes y situaciones.
 - c. Número y tipo de canciones a incluir en la trama.
4. Redacción y lectura grupal de los trabajos para la obtención de feedback por parte del resto del grupo clase y del profesor.
5. Elaboración y presentación de los libretos finales incluyendo las sugerencias aportadas por todos.
6. Grabación de los micro-musicales con cámaras de vídeo.
7. Cuestionario final sobre la experiencia didáctica (Competencia en comunicación lingüística y competencias básicas).

INCIDENCIA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA TAREA

A continuación vamos a mostrar de forma gráfica el grado de desarrollo de las distintas competencias en las siete subtareas que componen nuestro trabajo.

Siguiendo el código común que ha sido estipulado en este estudio conjunto para representar dicha incidencia, obsérvese en el siguiente cuadrante que la X marca la presencia de las competencias básicas en nuestras tareas y que su intensidad queda reflejada con colores diversos: mucho (color rojo), suficiente (color naranja), poco (color amarillo).

Competencias básicas	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	Tarea 6	Tarea 7
Competencia en comunicación lingüística	X	X	X	X	X	X	X
Competencia matemática	X	X	X	X	X	X	X
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	X	X	X	X	X	X	X
Tratamiento de la información y competencia digital	X	X	X	X	X	X	X
Competencia social y ciudadana	X	X	X	X	X	X	X
Competencia cultural y artística	X	X	X	X	X	X	X
Competencia para aprender a aprender	X	X	X	X	X	X	X
Autonomía e iniciativa personal	X	X	X	X	X	X	X

La primera competencia, que es precisamente la que fundamenta este trabajo, se encuentra presente en todas las subtareas con una incidencia más que relevante. En todas las labores los aprendices tienen que recurrir a la lengua como instrumento de comunicación tanto oral como escrita. Se fomenta mediante el uso de determinados instrumentos la reflexión, el diálogo, la negociación del significado y el intercambio lingüístico que permitirán de forma planificada la consecución del producto final de la tarea principal. Además, de acuerdo con las estipulaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002, p. 132), en determinados momentos, el uso de la lengua extranjera para la realización de determinadas tareas puede contribuir a reforzar el conocimiento de los elementos del sistema lingüístico propio de los aprendices gracias al desarrollo que se produce en la competencia plurilingüe del alumno.

La competencia matemática tiene escasa o poca incidencia en la mayoría de las tareas. Solo durante la toma de decisiones y la grabación de los micro-musicales esta competencia tiene un carácter un poco más relevante ya que los alumnos tienen que, durante la tarea número tres, intentar encontrar solución a los diferentes problemas técnicos que se les puedan plantear a priori mediante la aplicación de la lógica, las estrategias para la resolución de problemas y los conocimientos matemáticos que posean, y durante la tarea número seis, dominar los tiempos de grabación y de todos los elementos que componen las diferentes escenas: diálogos, canciones, etc., para que el producto final quede equilibrado. Además, deben ser conscientes de conceptos relacionados con la geometría tales como ángulos o encuadres para la realización de los planos a la hora de la filmación.

Al igual que la competencia anterior, la inspirada en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tiene una mayor incidencia en la tarea de la grabación de los trabajos de los alumnos. Para llevarlos a cabo, los estudiantes deben poner en práctica las destrezas relacionadas con la planificación y manejo de soluciones técnicas a los

problemas que se les planteen a la hora de trabajar con recursos y medios limitados, en condiciones ambientales muy concretas y aprovechando e incorporando los medios técnicos a su alcance de la manera más útil posible.

La siguiente competencia, la relacionada con el tratamiento de la información y la competencia digital, es una de las que mayor incidencia han tenido durante el taller debido fundamentalmente a las características del producto final del mismo. Los alumnos han tenido que manejar lenguajes diferentes – visual, icónico, gráfico, sonoro, etc – y en formatos diferentes – audiovisual, digital, textual, multimedia – desde un primer momento y ser capaces, mediante procesos colaborativos de selección, análisis, negociación y de toma de decisiones, de transformar toda la información recopilada en una obra de creación única. Además, no podemos olvidar el proceso de reflexión por el que han debido pasar para poder expresar sus ideas con un formato y lenguaje diferente, el audiovisual en este caso, que implica un grado de conceptualización bastante alto en algunos casos.

En relación con la competencia social y ciudadana, nuestras tareas la han desarrollado fundamentalmente desde una doble perspectiva: por un lado, se ha trabajado a la hora de la toma de decisiones de forma democrática, en un primer momento, sobre el contenido y tema de la obra a realizar y, más tarde, a la hora de resolver los conflictos surgidos durante el proceso de creación de los trabajos y en un segundo plano en la temática de las propias historias que los alumnos han plasmado en sus obras. Por otro lado, creemos que esta competencia está presente, aunque en un menor grado, en el resto de las tareas por su implicación en el desarrollo de habilidades para participar activa y plenamente en la vida de forma cívica y como ciudadanos responsables durante todo el proceso.

Si partimos de la base de que la siguiente competencia, la cultural y artística, supone entre otras cosas conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas, podemos afirmar que la realización de nuestras tareas han contribuido en gran medida a su desarrollo. La mayoría de las tareas propuestas ponen a los alumnos en relación con un género cinematográfico que por su naturaleza conjuga diferentes lenguajes – visual y musical – con una enorme carga emotiva y que invitan a expresarse poniendo en juego la creatividad y la imaginación de manera muy cercana a los alumnos con los que estamos trabajando. Mediante la música, la representación y la actuación se desarrolla la expresión de las ideas propias y colectivas y se aprende lúdicamente a relacionarse con el resto de iguales y el entorno inmediato.

La competencia relacionada con el proceso de aprender a aprender se ha trabajado desde la perspectiva de potenciar la reflexión y la toma de decisiones durante la realización de la tarea. En determinados momentos se ha invitado a los participantes a detenerse y cuestionarse sobre *qué* y *cómo* se estaba llevando a cabo la tarea. Se ha intentado que tomaran consciencia de cuáles eran sus limitaciones y cómo superarlas mediante la ampliación de conocimientos y el trabajo cooperativo tanto en lo relacionado con las carencias lingüísticas en la lengua extranjera como en las dificultades técnicas durante la realización de las producciones.

La competencia relacionada con la autonomía e iniciativa personal está trabajada en las tareas donde los alumnos se plantean sus objetivos y como llevarlos a cabo, tomando las decisiones adecuadas y llevándolas adelante hasta la finalización de la tarea con responsabilidad y afrontando las dificultades que pudieran surgir durante el proceso asumiéndolas como un reto personal y una oportunidad para el aprendizaje. Al tratarse de un trabajo en grupo, además, supone el reconocimiento de las cualidades del otro así como de las propias más adecuadas para cada momento superando los conflictos que

este tipo de situaciones pueden suponer, aportando las dosis necesarias de confianza y sentido crítico para el mejor resultado posible.

INCIDENCIA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA TAREA

En la siguiente tabla se muestran la incidencia de las diferentes tareas realizadas en relación con la competencia en comunicación lingüística y las habilidades y procesos cognitivos que la componen. Los números que aparecen corresponden a las tareas descritas en el epígrafe segundo de este capítulo y se marcarán con una X si hay incidencia en dicha actividad y las letras O/E para indicar si es en el ámbito Oral o Escrito.

COMPETENCIA COMUNICATIVA									
Comprensión					Expresión				
Aproximación e identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión y valoración	Transferencia y aplicación	Planificación	Textualización			Revisión y presentación
						Coherencia	Cohesión	Adecuación	
1XOE	1XOE	1XOE	1XOE	1XOE	1XOE	1XOE	1XOE	1XOE	1XOE
2XOE	2XOE	2XOE	2XOE	2XOE	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3XOE	3XOE	3XOE	3XOE	3XOE	3XOE
4 XOE	4 XOE	4 XOE	4 XOE	4 XOE	4 XOE	4 XOE	4 XOE	4 XOE	4 XOE
5 XOE	5 XOE	5 XOE	5 XOE	5 XOE	5 XOE	5 XOE	5 XOE	5 XOE	5 XOE
6	6	6	6	6	6XO	6XO	6XO	6XO	6XO
7	7	7	7XE	7	7	7	7	7	7

INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS

- Pauta metacognitiva para la reflexión sobre la tarea: Consiste en una serie de preguntas guiadas para introducir y reflexionar sobre los conocimientos y organizadores previos sobre el tema (anexo 2).

- Diario de trabajo donde se van recogiendo los temas tratados y los acuerdos adoptados.
- Extractos de diferentes obras musicales de la historia del cine:
 - Cats*: musical compuesto por Andrew Lloyd Webber inspirado en la colección de poemas de T.S. Eliot *Old Possum's Book of Practical Cats*, ganador de numerosos premios y que ostenta records de representaciones tanto en Londres como en Nueva York.
 - West Side Story*: musical con guión de Arthur Laurents y música de Leonard Bernstein inspirado en la obra *Romeo y Julieta* de William Shakespeare y ambientado en el Nueva York de los años 50.
 - Little Shop of Horrors*: adaptación cinematográfica de la comedia musical del compositor Alan Menken y el letrista Howard Ashman. El argumento se basa en el dueño de una pequeña floristería que alimenta a una enorme planta carnívora.
- *The Lion King*: libreto y película animada producida por los estudios Disney, dirigida por Rob Minkoff y Roger Aller, con música de Hans Zimmer, Tim Rice y Elton John inspirada en la tragedia *Hamlet* de William Shakespeare. El protagonista es un joven león que tras la muerte de su padre tendrá que luchar hasta conseguir retomar el trono de la selva usurpado por su tío. La banda sonora de la película ganó un Tony y un Oscar a la mejor banda sonora original.
- Unidad didáctica sobre los elementos lingüísticos que intervienen en el discurso directo.
- Cuestionario final (Anexo 3).

PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

En esta sección, describiremos de forma pormenorizada las tareas realizadas teniendo en cuenta su temporalización, la sucesión de actividades durante las mismas así como la metodología aplicada.

Tarea 1: Reflexión en el aula sobre el género teatral y cinematográfico del musical.

Duración: dos sesiones.

En la primera sesión, se entrega a los alumnos un cuestionario con preguntas y actividades de forma que se trabajen de manera individual, en un primer momento, y grupal, en un segundo, los conocimientos iniciales sobre el tema (ver Anexo I).

En la segunda sesión se hace una puesta en común y se redacta la ficha que se ha de entregar al profesor.

La metodología de trabajo está inspirada en el enfoque colaborativo. Cada grupo debe

nombrar a un secretario para cada día que irá recogiendo las ideas y aportaciones de los diferentes miembros y que surgen como consecuencia de la puesta en común de la tarea individual.

Tarea 2: Visualización de diferentes ejemplos clásicos del género: *Cats*, *West Side Story* y *El rey león* entre otros

Duración: dos sesiones lectivas y algunas más durante las vacaciones.

En clase se procede al visionado de extractos seleccionados de diferentes obras musicales para que los alumnos vean ejemplos concretos del género. Uno de los objetivos principales es que los alumnos distingan entre musicales inspirados por obras literarias previas al propio musical y otros donde la idea creativa es original. También se pretende ejemplificar cómo hacer que la música forme parte de la historia mediante la elección de una canción cuya letra concuerde con la trama de la historia diseñada o bien seleccionar una canción y construir una escena alrededor de ella.

Después del visionado, se entabla un coloquio sobre las diferentes técnicas narrativas y musicales apreciadas, su finalidad y la posible utilización en las obras de los aprendices.

En una segunda sesión, se trabajan mediante el guión de la película *The Lion King* los elementos textuales del lenguaje directo y la representación gráfica del mismo en inglés.

Por último, se les pide a los alumnos que durante el periodo de vacaciones, vean en grupo la película *The Lion King* en versión original y con subtítulos en inglés para que descubran y comenten las diferentes técnicas utilizadas en esta obra e inicien el proceso de toma de decisiones sobre las suyas.

Tarea 3. Elaboración de un primer borrador de guión.

Duración: dos sesiones lectivas

Los alumnos confeccionan un primer borrador de sus micro-musicales. En grupo tienen que redactar una versión reducida del argumento y tomar decisiones sobre el número de escenas, los personajes, las canciones y las tareas que tendrán cada miembro del grupo durante la realización.

Tarea 4. Redacción y lectura grupal de los trabajos para la obtención de feedback por parte del resto del grupo clase y del profesor.

Duración: dos semanas

Durante dos semanas, los alumnos van redactando las diferentes escenas de sus trabajos. Una vez a la semana se lee en clase y reciben feedback por parte del profesor y del resto de compañeros. La finalidad es obtener el máximo de coherencia dentro de las historias para que resulten verosímiles y comprensibles. Además, se plantean dudas, se prevén los posibles problemas técnicos que podrían surgir durante las grabaciones y se aportan soluciones.

Tarea 5. Elaboración y presentación de los libretos finales incluyendo las sugerencias aportadas por todos.

Los alumnos presentan los libretos y guiones de sus trabajos y se hace una última lectura en voz alta.

Tarea 6. Grabación de los micro-musicales.

Durante varias semanas, los grupos proceden a la grabación y edición de los micro-musicales.

Tarea 7. Cuestionario final sobre la experiencia didáctica (Competencias básicas)

Duración: una sesión lectiva.

Se lee en voz alta el cuestionario y se procede a explicar o aclarar cualquier duda sobre el vocabulario. Algunos alumnos manifiestan que echan de menos una cuarta opción entre mucho y poco.

En cuanto a la valoración que los alumnos hacen de esta experiencia didáctica y de su incidencia en la competencia en comunicación lingüística y el resto de competencias básicas, hay que decir que la mayoría de los ítems han sido valorados muy positivamente, sobre todo los relacionados con la planificación y revisión lingüística, la coherencia y cohesión a la hora de escribir, y el uso de diferentes lenguajes (nº 4, 5 y 24) con más de un 80% de alumnos que escogen la opción “mucho”.

Entre aquellos que son valorados negativamente por los alumnos hay que destacar el destinado a la valoración y comparación crítica de textos y el uso de operaciones matemáticas (nº 3 y 13) con el 40% de alumnos que eligen la opción “poco”.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS EN DESARROLLO Y LOGRO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Durante este apartado describiremos los logros alcanzados durante la realización de la tarea en relación con las capacidades que componen la competencia en comunicación lingüística.

Análisis interpretativo de resultados de la comprensión:

1. Aproximación e identificación

Los alumnos no han encontrado grandes dificultades a la hora de localizar o extraer información relevante en aquellas tareas destinadas a esa finalidad tales como: buscar información sobre diferentes musicales, seleccionarla y traerla a clase para compartirla. Hay que tener en cuenta que se trataba de localizar información en una lengua extranjera y que aunque a priori puede parecer que supone una dificultad mayor, este tipo de tarea se realiza con frecuencia en la clase de inglés. Además, se trata de un grupo que tiene un nivel elevado de desarrollo en esta capacidad.

2. Organización

Esta capacidad se ha trabajado durante la primera etapa de la tarea. Los alumnos, en pequeño o gran grupo, comentaban y contestaban a las preguntas que surgían como consecuencia del visionado de los extractos de los musicales. Se ha trabajado de una manera holística en la mayoría de las ocasiones.

3. Reflexión y valoración

Durante las sesiones dedicadas a la presentación y análisis de diferentes ejemplos cinematográficos de musicales, se anima a los alumnos a participar en coloquios donde mediante las preguntas que suscitan sus intervenciones se induce a la reflexión sobre el contenido de las obras, el uso de iconos e imágenes, de ciertas canciones y elementos que motivan segundas lecturas; además, se analizan y comentan las características textuales de las obras y como adecuar el registro a la finalidad de la escena.

4. Integración y síntesis

Esta capacidad se ha desarrollado de la misma manera que la anterior.

5. Transferencia y aplicación

Durante el proceso creativo de sus micro-musicales, los alumnos han tenido que diseñar e inventar sus historias relacionando la información obtenida tras la primera etapa y combinarla hasta dar forma a las nuevas historias. En algunos casos, la mayoría, optaron por argumentos originales; sin embargo, en uno de los grupos se ha llevado a cabo la adaptación de una obra literaria ya existente: *El niño del pijama de rayas*. Durante el proceso de creación, ha resultado relativamente fácil descubrir cómo los alumnos incorporaban sus visiones de la realidad cotidiana a sus creaciones: los problemas familiares de su entorno inmediato, las decisiones sobre su futuro, la necesidad de ser tenidos en cuenta en las cuestiones que ellos consideran importantes. Todos estos temas han constituido el grueso de los argumentos de sus producciones.

Análisis interpretativo de resultados de la expresión:

1. Planificación

El proceso de planificación de las obras estaba marcado desde un principio. Tras la etapa de recepción de información y organizadores previos, los alumnos trabajaron en grupos y tuvieron, en primer lugar, que decidir sobre el argumento de la obra, el número de personajes, de escenas y de canciones que iban a incluir. Después, repartieron las funciones dentro del grupo – actores, cámaras, extras... - y, finalmente, decidieron las localizaciones y otras cuestiones sobre las grabaciones.

2. Textualización

Coherencia

La coherencia en los textos producidos por los alumnos se fue construyendo poco a poco. En primer lugar, se escribió el argumento de las diferentes obras en formato de texto breve y se compartía con el resto del grupo-clase para, mediante el uso del dialogo constructivo, localizar y reparar los problemas de coherencia dentro de la historia. Más tarde, con el proceso de creación de las diferentes escenas, se realizó el mismo procedimiento.

Cohesión

No podemos olvidar que los alumnos han utilizado una lengua extranjera para la composición de sus obras. Por este motivo, si cabe, esta propiedad del discurso resultaba todavía más difícil de conseguir. Para solucionar los posibles problemas de cohesión que aparecían en los textos, contaron con la ayuda del profesor y de la ayudante lingüística del centro.

Adecuación

Esta cualidad también ha resultado difícil de conseguir por lo complicado de producir en otra lengua.

5. Revisión y presentación

El proceso de creación estaba pautado desde el principio, luego ha habido ocasiones en las que los alumnos tenían que presentar sus trabajos para poder revisar la progresión y calidad de los mismos. Por lo tanto, podemos concluir que la revisión de los textos ha sido constante y que esto ha permitido la reflexión y el replanteamiento de algunas cuestiones que conllevaba el descarte de opciones poco apropiadas.

CONCLUSIONES

Para concluir este capítulo, podemos decir que el grado de consecución de los objetivos planteados al principio de la experiencia ha resultado bastante satisfactorio. La gran mayoría de los alumnos ha mantenido el ritmo de trabajo programado aunque, cabe

resaltar que la secuenciación de actividades ha resultado un poco difícil de realizar según lo previsto en un primer momento y se ha tenido que modificar la temporalización y conceder más tiempo a algunas de las sub-tareas como por ejemplo la grabación de los micro-musicales. Además, los alumnos no eran conscientes, al principio del trabajo, de lo importante de tener un proceso de reflexión y una programación detallada que anticipe los posibles problemas técnicos o de otra índole, previa a la tarea de grabación y en algunos casos, resultaba complicado que se realizaran esos trabajos de forma minuciosas y que resultaran verdaderamente útiles durante las etapas posteriores.

Otra dificultad que se manifestó en algunos grupos durante el proceso creativo resultó ser la elaboración de argumentos coherentes y verosímiles. Las dosis de imaginación, por exceso o por defecto, impedían que las historias fueran factibles de producir con los medios técnicos con los que se contaba realmente. Y es que los aprendices de director, actor, productor y demás, durante los momentos de creatividad literaria y redacción de sus guiones, no eran totalmente conscientes de los medios técnicos reales de los que dispondrían durante la siguiente etapa del trabajo. Cuestión esta que impide, en alguna ocasión, que un buen guión alcance una calidad aceptable en la fase de grabación.

Desde el punto didáctico, hay que resaltar que estamos utilizando una tarea comunicativa de escritura creativa como instrumento de aprendizaje y mejora de la comunicación lingüística en una lengua extranjera. Para ello utilizamos diferentes estrategias tales como: la provisión de feedback durante el proceso creativo y de redacción de los primeros borradores. De esta forma, se favorece que los alumnos centren su atención en los componentes lingüísticos, tanto léxicos como gramaticales, de la lengua extranjera de una forma significativa; lo que se denomina *Focus-on-Form* en los enfoques cognitivos de adquisición de segundas lenguas. De esta manera, los aprendices van tomando conciencia de la diferencia que hay entre lo que quieren decir y lo que saben y pueden decir. Además, con las sucesivas revisiones que se van realizando, los alumnos van incorporando a su interlengua los elementos lingüísticos que aprenden. Esta línea de trabajo está dentro de la corriente denominada Escribir-para-aprender (*Writing-to-learn*) y que en las últimas décadas está centrando parte de la investigación en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. Por otro lado, también se trabaja la destreza oral en la lengua extranjera, y la mejora de la pronunciación y la entonación resultan evidentes debido a los ensayos y las repeticiones a la hora de grabar las escenas. Finalmente, el docente puede hacer uso de las grabaciones para detectar posible problemas de pronunciación y dedicar tiempo en clase para mejorar esta destreza centrándose en las cuestiones que lo necesiten.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Grupo ANAYA. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Hahn, D. (Productor), y Allers, R. & Minkoff, R. (Directores). (1994). *The Lion King* [Película]. Estados Unidos: The Walt Disney Studios

Keith Errington (26/9/2006). *Little Shop of Horrors - Dentist Song*. En <https://www.youtube.com/watch?v=bOtMizMQ6oM>

Long, Michael (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In De Bot, Kees; Ginsberg, Ralph; Kramsch, Claire. *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.

Manchón, R. (Ed.). (2011). *Learning-to-write and Writing-to-learn in an Additional Language* (Vol. 31). John Benjamins Publishing.

Mecchi, I., Roberts, J., Woolverton, L. (1994). *The Lion King* (Guion de la película). En <http://www.lionking.org/scripts/>

Miranda T. (6/2/2012). **CATS - Memory (with lyrics)**. En <https://www.youtube.com/watch?v=FWNWt3kiTWc>

Wise, R. (Productor y director), y Robbins, J. (Director). (1961). *West Side Story* [Película]. Estados Unidos: United Artists.

ANEXOS

ANEXO 1. MUESTRARIO DE OBRAS DISCENTES

ANEXO 2. CUESTIONARIO INICIAL

ANEXO 3. CUESTIONARIO FINAL

*Los documentos audiovisuales van en archivo aparte:

- Anexo 1 (grabaciones audiovisuales)

ANEXO 1: MUESTRARIO DE OBRAS DISCENTES

ELIZABETH, THE HOUSEWIFE

ACTORS:

Cristina Moraleja as Amie, the psychologist
Sonia Rubira as Elizabeth
José Damian González as Mr Evans
Pedro Andrada as Elliot, the professor
David Andúgar as Dylan
José Francisco Gutiérrez as Charlie, the school headmaster

Scene 1:

In the class, Elliot, the teacher, who is wearing casual clothes, is correcting exams; suddenly, he realizes that Elizabeth, one of his best students, has done the worst exam in the class:

ELLIOT: Oh, what's this? Elizabeth has done the worst exam in the class. This is strange in her. She normally does very good exams. I must talk with the headmaster about this, Charles.

Elliot goes out of the class to talk to the director.

Scene 2:

In the headmaster's room, Elliot talks to Charlie about the problem with Elizabeth:

ELLIOT: Hi Charlie, I've got a problem with Elizabeth, my best student in the class. She got a 0 in the last exam of Biology.

CHARLIE: So, what do you think that is happening with Elizabeth?

ELLIOT: She is probably having problems at home or with friends.

CHARLIE: Ok. I will call her father; he passes a lot of time with Elizabeth.

Scene 3:

Charlie calls Evans, Elizabeth's father, to talk about her problems.

CHARLIE: Hi, Mr. Evans, her daughter is getting bad marks at the school. Do you think this is for something related to your home?

EVANS: Yes, in my job I'm not making very much money and I work very hard. So I can't buy all the things that Elizabeth needs.

CHARLIE: I think your daughter must visit the school's psychologist.

EVANS: Oh that is a good idea. Maybe Elizabeth solves her problems. How much money should I pay?

CHARLIE: It's free.

EVANS: Ok. I will talk with Elizabeth. Thanks.

CHARLIE: Ok Mr. Evans. See you soon.

(He hangs up)

Scene 4:

Elizabeth, tired of doing the household chores at home every day, decides to escape to Dylan's house, her best friend.

ELIZABETH: *(She knocks the door)*. Dylan? Are you at home, Dylan?

DYLAN: *(With informal clothes)*. Yes, wait a second.

(They come in the house)

DYLAN: Why are you here Elizabeth?

ELIZABETH: I am here because I always have to do all the tasks at home because my father is working all the time. I'm so tired. Can I sleep here? Only for tonight.

DYLAN: Ok. But I think that your father will be worried because you aren't at home. You can sleep here if you go to talk with the psychologist tomorrow.

ELIZABETH: OK, I promise you. Thanks for all, Dylan. You are a good friend. Good night!

DYLAN: Good night Elizabeth!

Scene 5:

Elizabeth is in the psychologist's where she meets Amie (the psychologist). Amie has got a folder where she keeps the information about her patients. Elizabeth tells Amie all the things that have happened lately.

AMIE: *(With formal and smart clothes)*. Hello Elizabeth. Can you tell me what your problem is?

ELIZABETH: Yesterday I went to Dylan's house and we were talking about my problems. He convinced me for coming here today to talk with you.

AMIE: But, what is your problem?

ELIZABETH: My problem is that my dad is always working. So I must do all the tasks at home such as ironing, wash dishes and clean the entire house. I haven't got any time to study or to do homework.

AMIE: I understand you, but you mustn't leave your house without telling your father. He called me very worried asking for your location.

ELIZABETH: I won't repeat that again, I'm sorry. And, what are you going to do?

AMIE: I will talk with my friends of the social services to see if they can give some money to your father. If they accept, your father will only work in the morning and in the afternoon he will be helping you at home.

ELIZABETH: That sounds great!

Amie calls the his friends while Elizabeth is waiting

AMIE: Hi! I'm Amie! Can you get some money for the father of one student, He works hard and he can't care for his daughter... Yes, her name is Elizabeth... Perfect, thanks... Goodbye!

To Elizabeth

They have granted 600 dollars a month for now during five years. Your father knows it and now, he is going to work only in the mornings from Monday to Friday.

ELIZABETH: That's great! Now I can study every day. Thanks for all Amie, good bye!

AMIE: Good bye Elizabeth, see you soon!

Scene 6

In the classroom Elliot and Evans talk about the improving marks of Elizabeth.

ELLIOT: Elizabeth has improved her marks since she talked to Amie. Dylan was very helpful for Elizabeth. I'm very happy with Elizabeth's marks again.

EVANS: I'm very happy too with Elizabeth's marks. Thanks for all Mr. Elliot. I spend a lot of time with Elizabeth playing tennis. Good bye and thanks for all again!

ELLIOT: Thank you too Mr. Evans. Good bye!

MY DREAM COMES TRUE

ACTORS:

Sofía Asensio as Abbie
Adrian Carrión as the Dad and Liam
Sara López as the Mum
Cecilia Sánchez as Ellie
Rosa María Franco and Laura Clemente as the Judges
Camera: Laura Cerezo

Scene 1

SONG: Justin Bieber – Turn to you

(In the kitchen) The parents are in the kitchen setting the table; they're talking about Abbie's future. Abbie is on the right side and her parents are on the left side. The camera is in front of them.

ABBIE: Dad, mum... I have thought about going this summer to a drama school to do an audition.

DAD: No! It isn't a good idea. We want a better future for you, you must study.

ABBIE: It's my life, it isn't yours. I don't want to miss this chance.

MUM: You're so young. We won't let you do it.

ABBIE: It's my dream and I'm going to do everything for it. (Abbie goes to her bedroom and closes the door with a slam).

SONG: Coldplay – Fix you

Scene 2

Abbie packs her suitcase. The camera is in the corner of the bedroom. Abbie goes to the kitchen and leaves a letter on the table. The camera is facing her. Abbie leaves her home, very quietly. The camera is behind Abbie seeing her going away from home.

SONG: Daniel Powter – Bad day

Scene 3

Abbie goes to the bus stop. The two girls bump into each other, Abbie helps Ellie because all the paper she is carrying fall down. The camera is on the left.

ABBIE: Hi, my name is Abbie, wait! I will help you to pick them up.

ELLIE: Hello, I'm Ellie, nice to meet you. Thank you so much.

ABBIE: *(Picks up a paper of a drama school)*. Do you go to a drama school?

ELLIE: Yes. Why?

ABBIE: Because I would really like to go to a drama school.

ELLIE: Do you want to get in? We can go and talk to the director.

ABBIE: Yes. Oh my god! Thank you so much.

SONG: Demi Lovato – Gift of a friend

Scene 4

Abbie and Ellie go into the drama school and they both see a lot of people dancing and singing while they're walking through the corridor. The camera is in front of them.

ABBIE: Oh that's incredible!

ELLIE: It's amazing.

ABBIE: They're so good. I don't think I will ever be like them.

ELLIE: Don't worry, we can be like them, we just have to try hard.

SONG: Imagine Dragons – On top of the world

Scene 5

They do an audition, they're ready. The camera follows Abbie.

ABBIE: I'm so nervous; this school has got a high level.

ELLIE: *(taking Abbie's hand)*. Don't think about that, what you want is to get your dream; everything is going to be all right, trust in me.

ABBIE: I will try it, I won't focus on the obstacles, I can do it.

Later

ELLIE: You have done fantastic, be happy!

ABBIE: Really? You did well, too. Now we're going to see if we have been lucky enough to get in.

ELLIE: We have seen a lot of talent in today's participants, but three of them have been the best, they are...Abbie, Ellie and Liam. Congratulations! You're officially in the drama school. Here we work very hard. So don't waste your time and now go to practice for the final concert.

SONG: High School Musical –We're all in this together

Scene 6

Camera on the right side: girls on the left side.

ABBIE: I'm so nervous, Ellie. What if I don't get it? What if I'm not good enough for that?

Ellie: Calm down, it's going to be fine. You have practiced a lot and the teacher said that you are very good. Don't worry.

ABBIE: Okay, I will try.

Abbie sings: Demi Lovato – This is me

ABBIE: We did it.

ELLIE: Are these your parents?

ABBIE: What?

Scene 7

They are wearing smart clothes. Abbie's parents come over to her. Abbie is on the right side and the camera on the left side.

ABBIE: What are you doing here?

PARENTS: We have been thinking that we don't want our only child to be angry with us.

MUM: So we have decided to support you in all your dreams.

ABBIE: Really? Thanks so much, it means a lot to me.

PARENTS: Do you want to come back home?

ABBIE: Yes, of course.

SONG: Emeli Sande - Next to me

CANDY SHOP

ACTORS:

Alejandro Manuel as Manolo

Victoria García as herself

Borja Pérez as himself

Daniel Muñoz as Manolo's friend

Andrés Mora as Borjas' friend

José Juárez as Victoria's cousin and Priest.

Scene 1

Manolo is in the shop. A girl called Victoria enters the shop looking for a job. The man gives her a job.

MANOLO: Hello, what do you need?

VICTORIA: Hi! I'm looking for a job.

MANOLO: Oh, I have a special job for you You'll put the candies in the boxes.

VICTORIA: Ok, when do I start?

MANOLO: Tomorrow at 8:00 am.

Scene 2

In the morning, Borja enters the shop to threaten Manolo because he hasn't given him back 500\$. Manolo tells him that he doesn't have money now, and when he gets the money he'll give all to Borja. Borja isn't satisfied, so he gives him 2 days, until Tuesday at 3:00 pm at the hockey pitch. Borja goes out of the shop.

BORJA: Hey, bro! Have you got my money?

MANOLO: Sorry but I haven't got any money yet.

BORJA: I'll give you 2 days to give me back the 500\$ I gave you a month ago. Tuesday at 3:00, in the hockey pitch.

MANOLO: 2 days?

BORJA: Yes, bye.

Scene 3

Manolo is in the shop and tells her what happened. Victoria helps him with 200\$ but she hasn't any more money.

MANOLO: I have to tell you what happened today with an old friend.

VICTORIA: Ok, tell me.

MANOLO: Borja threatened me because I have to give him back 500\$ that he gave me for opening the shop. I haven't got the money. He'll kill me if I don't give him the money on Tuesday.

VICTORIA: OMG! I can give you 200\$, no more because I haven't got any more money, sorry.

MANOLO: Thank you! I'll give it back to you!!

Scene 4

Manolo goes to the hockey pitch where Borja is, he asks him for the money. Manolo give him back only 200\$ and Borja isn't satisfied and they start a fistfight. Andrés, a friend of Borja, arrives and separates them. He wants revenge.

BORJA: Have you got my money?

MANUEL: I have 200\$, no more, sorry, *(Borja and Manolo shout at each other)*

ANDRÉS: Stop now, stop the nonsense! I'll avenge my friend.

Scene 5

Manolo is closing the shop with his cousin Daniel. Andrés is waiting for Manolo but he doesn't know that Daniel is with Manolo. Andrés goes to hit Manolo and his cousin Daniel stabs him and Daniel kills him.

ANDRÉS: I'm going to kill you.

MANUEL: Daniel, help me!! He's crazy!!

(Andrés shouts)

DANIEL: You'll regret what you have done.

Scene 6

Manolo and Daniel go out there. Manolo says he has to leave the country. Manolo and Dani are running.

MANOLO: Dani you must leave the country because the police are looking for you.

DANIEL: It's true. I have to leave the country as fast as possible.

MANOLO: Ok! Til we meet again brother.

DANIEL: Bye: I'll see you later

Scene 7

When Manolo comes home, Victoria tells him she wants them to go to Spain to live because she loves him. Manolo says yes and that he loves her too. He leaves everything for her.

VICTORIA: Manolo I can't understand this situation, I love you and I want go and live in Spain.

MANUEL: I love you too, I can't take any more either.

VICTORIA: What are we doing here?

MANUEL: I don't know.

VICTORIA: Let's go to Spain now, please.

MANUEL: Ok! I'll buy airline tickets. You call your cousin José and tell him we are coming to his house, to live for a while.

Scene 8

Victoria calls her cousin José and tells him they are going to live in his house in a week for a while. José accepts.

VICTORIA: My dear cousin José, I need your house to live with my boyfriend for a while, we haven't got a house.

JOSÉ: Oh, yes, cousin, when are you going to come?

VICTORIA: We'll be there in one week.

JOSÉ: I'm delighted to see you again!!

VICTORIA: Me too! Bye!

Scene 9

Manolo and Victoria arrive at José's house in Spain. José shows them their rooms and leaves them alone.

MANOLO: Hello, my new cousin, you're very blond.

JOSÉ: Hello, nice to meet you! Yes, I'm very blond. Where is my favorite cousin?

VICTORIA: I'm here. I haven't seen you in a long time.

JOSÉ: Yeah, I know. Well, here are your rooms.

MANOLO: Ok, thanks. See you later.

JOSÉ: Well, bye.

Scene 10

One morning, Manolo asks Victoria to marry him and Victoria accepts.

MANOLO: Vic, I love you and I want to marry you as soon as possible, and for us to live together, do you accept??

VICTORIA: Oh! Yes, of course.

Scene 11

Manolo and Victoria get married in José's house one week later.

JOSÉ: Manolo and Victoria, We're gathered here today to join you in Holy Marriage in the eyes of the Lord. I know God is looking at us. So I have to say: Manolo, do you accept Victoria forever?

MANUEL: Yes, I do.

JOSÉ: And you, Victoria?

VICTORIA: Yes, I do.

JOSÉ: You can kiss the bride.

FREEDOM

ACTORS:

Samia Abghou as Gabriel
Sana Ghoufairi as Soldier Amy
Juan Miguel Muñoz as the Guard
Daniel Muñoz as Adam
Sandra Vera as Adira
José Angel Rocamora as Soldier Jack

Scene 1

Children are playing in a prison playground. Some buildings can be seen in the background.

ADAM: They won't find me here. *(Children's laughter is heard in the background. There is tense music because another child is looking for him.)*

Gabriel: I found you!

Children run and then, Adam stumbles and falls down from a high place. He is bleeding and starts crying. A bad-tempered guard takes Adam gruffly to another place and the other children continue playing

ADIRA: Goodbye Adam, see you later.

GABRIEL: Come back soon.

Scene 2

It has been a week since the last time Gabriel and Adira saw Adam alive. They start to suspect something is wrong.

ADIRA: How strange... Why hasn't Adam come back yet? We haven't seen him since last week.

GABRIEL: That's true. We could go to the guard's office and ask for him.

Scene 3

They go to the office and they talk with a guard. The guard has German accent. While Adira and the guard are talking, Gabriel steals a list.

ADIRA: Excuse me... Do you know where Adam Kaneti is?

GUARD: Get out of here! You are not allowed to ask that.

ADIRA: We need to know. We haven't seen him since last week.

GUARD: I said NO. Get out of there if you don't want the same thing that happened to him to happen to you.

While the guard is shouting, Gabriel steals the list.

ADIRA: What did you get?

GABRIEL: You won't believe it... Look at this.

Gabriel shows a list with names in alphabetical order. Adam's name is crossed out. They start crying and they see their names that still aren't crossed out.

ADIRA: Here is your name. They're going to kill us...

SONG: I WANT TO BREAK FREE - QUEEN

Scene 4

GABRIEL: I don't want to stay here. Let's run away.

ADIRA: It's too dangerous. If they find us, we'll die!

GABRIEL: We'll die anyway, it is better if we risk it. I haven't seen my parents since last month. I miss them a lot. Do you think they were murdered?

ADIRA: We will escape and we won't die.

While they run away: KING AND LIONHEART - Of Monsters and Men) (Some guards go after them.

Scene 5

Adira and Gabriel escape, they are hidden in a forest and they are very tired.

ADIRA: I can't continue... I'm too tired (Sigh)

GABRIEL: We are not safe here.

ADIRA: It's too late, they won't look for us.

GABRIEL: You're stupid, if we don't run, they'll find us and then they will kill us. And what are we going to eat?

ADIRA: Don't worry, there's no problem with that, I took some bread before we left the guard's office.

GABRIEL: That's ok. I can make a bonfire, it's so easy. My father taught me some months ago.

Gabriel and Adira go to sleep. Gabriel starts to dream, he remembers the day when the soldiers kidnapped him and Adira too.

Scene 6

The following morning, they're sleeping but suddenly they wake up because they hear some voices, they are very scared.

ADIRA: Do you hear those voices? They're coming!

GABRIEL: They're the guards... Run!

They run, but they become tired so they stop frequently.

GABRIEL: Adira, where are you? Adira!

ADIRA: Just here! I can't see you. The voices are closer.

They meet and hide in a bush. Two soldiers appear with a different uniform.

SOLDIER JACK: Guys, are you okay? Where are you?

SOLDIER SMITH: We are not going to do anything bad. The war has just finished.

ADIRA: Look, they aren't German. We are safe.

Adira and Gabriel leave their hiding place and meet with the soldiers. They help them to walk and carry them to a shelter.

SONG - WE ARE THE WORLD WE ARE THE CHILDREN - Michael Jackson

ALICE 'S DECISION

ACTORS:

Lucía Carrillo as Caroline
Celia Gea as Jane
Ana Del Rosario Muñoz as Alice
Moisés Prior as Jacob
María Rodríguez as Carrie
Miguel Ángel Serrano as Peter

SCENE 1

Peter and Carrie are standing in the living room shouting at each other, when Alice interrupts them and stands beside them.

CARRIE: You are a womaniser!!!

PETER : Sorry Carrie, I didn't want it but.

CARRIE: You have endangered our family and there is no solution. Why did you lie to me? I don't deserve it

PETER: I know. I am so sorry.

SONG: I Love the way you lie - Rihanna and Eminem

At the end of the song Alice comes into the room and interrupts them

ALICE: What is happening here?

The parents keep silent

ALICE: Answer me!!!!

PETER: Alice, please, go to your bedroom!

ALICE: No, I don't want to go to my bedroom; I just want to know what is happening.

CARRIE: Alice, go to your bedroom, RIGHT NOW!

Alice runs to her bedroom and begins to cry, 'To build a home - The Cinematic Orchestra plays in the background

ALICE: Why me?

Scene 2

The parents enter Alice's room while she is sleeping. Both of them are wearing pyjamas. They wake Alice up. 'To build a home' continues playing in the background

CARRIE: Alice, Alice, wake up darling.

PETER: Come on Alice, we have something to tell you.

ALICE: Mum? Dad? What is happening?

PETER: Come to the kitchen, it is important.

We can see the parents with Alice sitting in the kitchen.

ALICE: What is so important?

CARRIE: Lately, your father and I are having problems, so we have decided that is better to get divorced because we can't continue together.

PETER: I have met another woman from London, Carrie, sorry.

ALICE: What? It can't be true.

PETER: But, there is something more.

CARRIE: Alice, my love, you have to make an important decision.

ALICE: What type of decision?

PETER: Alice, you have to choose between coming with me to London and living there with me or staying here, in New York with your mum.

CARRIE: I know that it is difficult Alice, but it is important that you think a lot about it.

PETER: We are sure that you will make the correct decision

ALICE: And my friends? My life? My studies?

PETER: If you come with me you will meet new friends and you can continue your studies in another school.

ALICE: Sorry mum, sorry dad, I need time to decide..

Alice runs to her room one more time to cry alone, while Fix you-Coldplay plays. Alice begins to look at photos in her room, and to remember good moments in the life that she has lived until now.

Scene 3

We can see Alice, two girls - Caroline and Jane - and a boy - Jacob. Alice looks sad and begins to tell them the story. In the background Claro de Luna-Debussy plays

ALICE: Girls, Jacob. I have something really important to tell you. I need your opinion because my decision can change my life.

JACOB: What is happening, Alice?

CAROLINE: You know that we will help you.

JANE: Tell us, we are very intrigued.

ALICE: Ok. Listen to me. Yesterday, my parents told me that they will get a divorce, but it isn't the only problem. I have to choose between going with my father to live in London forever or staying here with my mum. I don't want to leave my life but I can't think of saying goodbye to my father.

CAROLINE: Oh my god.

JANE: Alice. We can't decide for you. If we only think about us, I don't want you to go to London, but if you think that your life would be better in London with your father.

JANE: It's true Alice, Jane is right. What do you think? You have to think of your future, only of yourself.

ALICE: Caroline?

CAROLINE: Oh. Alice, I will miss you a lot if you go with your father, but I only want the best for you and you know it. If you go with your father, you can start a new life, meet new people and have new friends, but it will be difficult for you.

JANE: However, if you stay here, in New York, you can make your dream come true, but you are not going to see your father

ALICE: Yes, and it is the problem, I love my father a lot, but I love my life here, too.

JACOB: But if you stay here, you can see your father during holidays, think about it.

SONG: Lose yourself - Eminem

Scene 4

One week later. Alice enters the living room to tell her parents the decision, but she only finds her mother working on the computer

ALICE: Mum, where is my father?

CARRIE: He has gone to the city to prepare for his trip. What is happening?

ALICE: I can't wait any more, I need to tell you my final decision.

CARRIE: Oh Alice. Don't worry, tell me, and after you can call your dad if you want.

ALICE: Ok. I have thought a lot about my situation, the different advantages and disadvantages of travelling to another country.

CARRIE: Come on Alice, calm down and tell me

ALICE: Mum, my life is here, in New York. Here is where I want to study and to live, with my friends, my family, with you; however, I love Dad, and it is so difficult not to see him forever. So, I have decided I am going to continue living here, with you, and I will visit him during every holiday, at least four times a year. I can't live without him or without you.

CARRIE: Oh, my baby, I totally agree with you, it's the correct decision, and I am sure that your father will understand. Don't worry; you will be able to see your father when you want.

ALICE: Thank you, mum

CARRIE: You're welcome (*and they hug*)

Alice calls her father to tell him the final decision

ALICE: Dad. I have already decided what I am going to do.

'Let her go' plays and at the end of the scene, Alice has in her hands a photo from when she was a baby

Scene 5

It is time to say goodbye. Alice accompanies her father to the door and finally says goodbye to him with a strong hug. All of me - John Legend plays

PETER: I have to go, darling.

ALICE: Ok, I will miss you a lot. I promise that I will come to visit you every holiday.

PETER: I am sure you will baby, I love you.

ALICE: See you soon, I love you so much!!

Alice enters her house with her mum.

Scene 6

We can see Alice with her mother sitting in the porch of their house while Alice is telling her what wants to be in the future. 'Goin In' by Jennifer Lopez plays in the background

ALICE: Muuuuum! I know what I am going to study.

CARRIE: What is it, my pretty lady?

ALICE: I will study law, what do you think?

CARRIE: It's a fantastic job, I'm so proud of you.

ALICE: I love you, mum.

They hug and they begin to live a new life together. 'Unbreakable' by Marien Baker plays. During the song, they go down some beautiful stairs, and finally they run together

ANEXO 2. CUESTIONARIO INICIAL

MUM, I WANT TO BE AN ARTIST!

Answer the following questions on your own.

What is a musical?

Do you know any musical?

What is the difference between a musical and other types of theatre plays or films?

Have you ever been to a live musical? Did you like it? Why?

Have you ever watched a musical on TV or cinema? Did you like it? Why?

What type of songs do you think that it is the best one for a musical? Is there any type better than other?

Tell the plot of a musical that you know.

Name of the group:

Now, you are going to discuss your answers to the questions with the rest of the members of the group and write down your conclusions.

ANEXO 3: CUESTIONARIO FINAL

(Competencia en comunicación lingüística y competencias básicas)

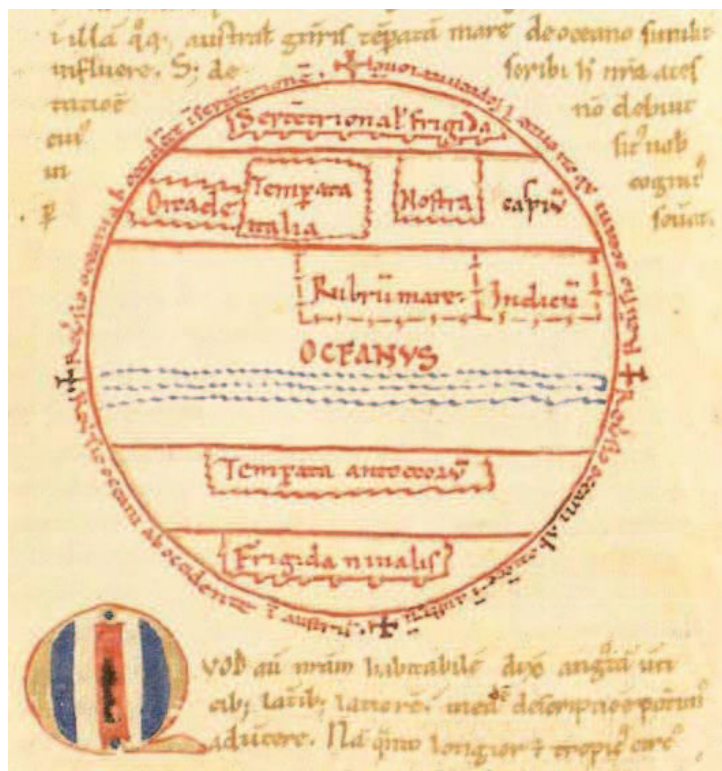
Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
1. He participado en coloquios dando mi opinión con actitud respetuosa.	19	11	1
2. He realizado una comprensión global de los textos consultados.	12	16	3
3. He analizado y comparado los textos con sentido crítico.	10	11	12
4. He redactado un texto creativo con la debida planificación y revisión.	26	5	--
5. He procurado redactar mi texto creativo con la debida coherencia, cohesión y adecuación.	27	4	--
6. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura.	9	19	3
7. He disfrutado del placer de leer y de escribir.	8	18	5
8. He usado operaciones matemáticas básicas (contar elementos, enumeraciones ordenadas) para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.	5	12	13
9. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.	11	13	7
10. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.	13	10	8
11. He identificado problemas sociales y medioambientales.	9	11	11
12. He consultado, procesado y comunicado	22	9	--

información por medio del ordenador e Internet.			
13. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).	19	10	2
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).	17	14	--
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.	21	7	3
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.	11	16	4
17. He generado producciones creativas y responsables.	21	7	3
18. He seleccionado y valorado las innovaciones tecnológicas.	16	12	3
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.	16	12	3
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.	9	17	6
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).	23	3	5
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.	18	5	8
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	14	14	3
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).	27	4	--
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.	20	10	1
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.	17	9	5
27. He disfrutado del patrimonio cultural.	6	15	10

28. He contribuido a la vida cultural de mi IES.	15	8	8
29. He sentido motivación por el aprendizaje.	11	17	4
30. Me he concentrado para resolver paso a paso la gran tarea.	19	8	4
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso de la tarea.	21	9	1
32. He aceptado los propios errores para superarme.	18	10	2
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.	21	10	--
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.	25	5	1
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.	14	10	7
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	18	5	8
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.	16	9	5
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación.	19	8	4
39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.	12	17	2
40. Me siento responsable de mi obra.	18	10	3

“In the garlic”

Ana Rosa Sánchez Mateos





Macrobius DK nks218 4o fol 38v
anonymous scribe - Copenhagen, Det Kongelige Bibliotek, ms. NKS 218 4°, fol. 38v
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Macrobius_DK_nks218_4o_fol_38v.jpg#mediaviewer/Archivo:Macrobius_DK_nks218_4o_fol_38v.jpg

OBJETIVOS DE LA TAREA

1. Diseñar una tarea filmico-literaria compleja para formar al alumnado de 2º curso de Bachillerato en el aprendizaje significativo de la competencia en comunicación lingüística por medio de tareas integradas donde el descubrimiento de unidades fraseológicas pragmáticas propias de los ámbitos coloquiales del inglés y del español son el motivo de inspiración para la creaciones literaria y cinematográfica en función de estos objetivos:

1.1. Fomentar la competencia comunicativa oral a través de tareas grupales de comprensión oral destinadas, con la estrategia del acertijo, al aprendizaje heurístico de expresiones coloquiales de la cultura española a partir de pistas descriptivas en inglés.

1.2. Fomentar la competencia comunicativa escrita a través de tareas grupales de expresión creativa de guiones narrativos en inglés basados en expresiones coloquiales españolas y de los cortometrajes correspondientes a dicha invención, así como de la presentación oral ante el grupo-clase de la obra cinematográfica lograda.

2. Analizar la incidencia de la tarea filmico-literaria diseñada en las competencias básicas y en la competencia en comunicación-lingüística.

3. Interpretar los resultados de las tareas filmico-literarias en relación con el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística del alumnado participante.

CONTEXTUALIZACIÓN Y PARTICIPANTES

Esta intervención didáctica fue llevada a cabo con alumnado de dos grupos de 2º de Bachillerato del IES Alfonso X El Sabio. Ambos grupos pertenecían al programa bilingüe, siendo un grupo de la modalidad de Inglés-primer idioma (19 alumnos) y el otro de la modalidad de Inglés-segundo idioma (22 alumnos). No había alumnos inmigrantes ni repetidores y su promedio de nivel de conocimientos era alto en competencia comunicativa tanto en español como en inglés y en los otros idiomas cursados (Alemán y Francés). Son alumnos disciplinados y motivados por el estudio de idiomas, puesto que han participado en diversos intercambios con otros países gracias a la promoción intensa que este tipo de actividades extraescolares tienen en dicho Centro.

En efecto, el IES Alfonso X El Sabio destaca en la Región de Murcia por su perfil de excelencia en el cultivo curricular de idiomas. En su plan de estudios figura el Bachillerato Internacional, el Bachibac (“baccalauréat” francés) y tres líneas del programa bilingüe (Francés, Inglés y Alemán). Es el centro educativo más antiguo de la provincia de Murcia (inaugurado en 1837 con Museo propio) y mantiene su prestigio en

la promoción de actos académicos y culturales que le han procurado diversos premios nacionales en asignaturas diversas.

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

In the garlic (en el ajo) es el título emblemático de una tarea donde la idea fundamental es procurar estimular las capacidades comprensiva y creativa de los estudiantes a través de un ejercicio imaginativo consistente en ver lo propio con ojos de extranjero. Ello se consigue con instrumentos comunicativos verbales y audiovisuales que persiguen desautomatizar la percepción del mundo a través de juegos detectivescos y de talleres creativos ligados al aprendizaje comunicativo de lenguas.

Estos instrumentos son: primero, el descubrimiento de acertijos referidos a expresiones coloquiales propia de la cultura española por medio de una serie de pistas descriptivas formuladas en inglés con la intención de que un extranjero pueda comprender la figura o costumbre española referida; segundo, la invención de textos literarios en inglés y la composición de las películas breves correspondientes, ambos inspirados en las expresiones coloquiales desveladas y en el vocabulario inglés aprendido para el caso.

Por tanto, en esta tarea es el aprendizaje heurístico de vocabulario coloquial el que inspira a la literatura y al cine como adaptación de esta, ambos obrados por la inteligencia comprensiva y creativa de los alumnos.

He procurado que la estructura de esta tarea compleja esté bien cohesionada, ya que está integrada por las siguientes tareas con sus actividades correspondientes:

Tareas de comprensión:

Tarea 1.- *Acertijo de expresiones coloquiales propias de figuras y costumbres españolas a partir de pistas en inglés.*

- 1- Confección de textos motivadores por parte de la profesora a partir de la selección y el resumen de asuntos ofrecidos en el libro *In the Garlic. Your informative, fun guide to Spain*, de Valerie Collins & Theresa O'Shea.
2. Suministro de 2 círculos de palabras en inglés (13 términos en cada círculo) cuyo significado desconocen los aprendices.
3. Propuesta de acertijo de significado del vocabulario coloquial por medio de pistas.

Tarea 2.- *Desvelamiento de expresiones coloquiales propias de figuras y costumbres españolas a partir de la traducción contextual de sus expresiones correspondientes en inglés.*

1. Lluvia de ideas sobre expresiones idiomáticas de la cultura española que los alumnos quisieran saber en inglés.

2. Elaboración docente de un dossier con las expresiones españolas coloquiales y proverbiales que tienen equivalencia verbal en inglés (50 expresiones idiomáticas).
3. Formación de 5 grupos de trabajo y reparto de 10 expresiones en inglés a cada grupo para que adivinen su significado.

Tareas de expresión:

Tarea 3.- *Invencción literaria de un guión narrativo en inglés a partir de las expresiones coloquiales españolas.*

1. Asignación al azar del tema de invención a partir de las expresiones coloquiales españolas adivinadas en la tarea 1 de comprensión. Explicación de la tarea creativa. (1 sesión)
2. Realización del guión narrativo para el tema asignado con el requisito único de que utilicen en su vocabulario expresiones de la tarea 2 de comprensión.
3. Corrección docente de los guiones creados por el alumnado. Transmisión de las obras corregidas para la mejora del borrador (1 sesión).

Tarea 4.- *Realización y presentación de una película en inglés a partir del guión literario confeccionado con las expresiones coloquiales.*

1. Explicación de la tarea creativa. (1 sesión)
2. Realización discente en grupos del cortometraje sobre el tema asignado y según la base narrativa en lengua inglesa, tras haber sido corregida.
3. Presentación oral en inglés ante el grupo-clase de los vídeos de cada grupo. Participan todos los alumnos.

Tarea de evaluación final:

Tarea 5.- *Cuestionario final sobre la experiencia didáctica (Competencia en comunicación lingüística y competencias básicas).*

INCIDENCIA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA TAREA

En el cuadrante que aparece a continuación queda reflejada la incidencia de la tarea compleja filmico-literaria en el desarrollo específico de cada una de las competencias básicas sobre cada una de las cinco tareas reseñadas en el epígrafe anterior. Nótese que la X marca la incidencia, y su intensidad queda reflejada con colores: mucho (color rojo), suficiente (color naranja), poco (color amarillo).

Competencias básicas	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
Competencia en comunicación lingüística	X	X	X	X	X
Competencia matemática	X	X	X	X	X
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	X	X	X	X	X
Tratamiento de la información y competencia digital	X	X	X	X	X
Competencia social y ciudadana	X	X	X	X	X
Competencia cultural y artística	X	X	X	X	X
Competencia para aprender a aprender	X	X	X	X	X
Autonomía e iniciativa personal	X	X	X	X	X

Se observa que la competencia en comunicación lingüística es la mejor desarrollada del conjunto de competencias básicas por alcanzar el grado máximo en todas las tareas, lo cual concuerda con la voluntad didáctica del proyecto *In the garlic*. Ha sido trabajada de modo equilibrado en las dimensiones oral y escrita, puesto que, con mayor o menor intensidad, ambas dimensiones están presentes en todas las tareas.

Precisamente por tratarse de tareas grupales, se ha trabajado constructivamente desde todas las habilidades lingüísticas de la competencia comunicativa (escuchar, hablar, conversar, leer y escribir). Ha sido coherente con la idea de que un aprendizaje competente es un aprendizaje auténtico, es decir, una obra de los alumnos en un contexto definido y cercano tanto a entornos formales como informales, pues los alumnos han realizado las tareas 3 y 4 en sus ámbitos vitales cotidianos y extraescolares y en todo momento han hecho un uso funcional de la lengua extranjera activando sus conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de modo significativo, es decir, ligado a sus pensamientos, gustos y emociones.

Si bien aparece en todas las tareas, la incidencia de la competencia matemática en las mismas es leve, por limitarse a la organización ordenada del suministro de información en los anexos didácticos y en el del cuestionario final, así como a la organización lógica de las secuencias narrativas de la narración y de su película correspondiente., así como a la arquitectura de los diferentes textos compuestos, leídos y compilados.

La competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico es tratada suficientemente en todas las tareas debido a que los materiales verbales de trabajo comprensivo e inventivo (las unidades fraseológicas pragmáticas y las pistas descriptivas vinculadas a ellas) están relacionados directamente con actividades propias del mundo cotidiano de los aprendices.

Aunque no haya un cometido deliberado de preservación del entorno civilizado, sí que hay una tendencia hacia el reconocimiento de su pintoresquismo coloquial, y por tanto de preservación y uso de la lengua que le corresponde. También, por el hecho de trabajar con materiales audiovisuales y con argumentos narrativos, los alumnos han grabado sus películas en entornos físicos cercanos con los que han interactuado desde tales fines pintorescos.

El tratamiento de la información y la competencia digital ha sido empleado con poca intensidad en la tarea de identificación de expresiones coloquiales en inglés y en el cuestionario final, con intensidad suficiente en la tarea de adivinanza de los acertijos propuestos en el PowerPoint y en el de la escritura colectiva de un guion narrativo, y con mucha intensidad en la tarea de creación del vídeo basado en el acertijo, donde no solo han usado el procesador de textos y la cámara de vídeo de sus móviles, sino también programas informáticos para su edición y publicación.

A excepción de la tarea de evaluación final, donde, por ser individual, se ha desarrollado poco la competencia social y ciudadana, en el resto de tareas integradas su intensidad ha sido óptima, pues las han realizado en grupo cooperativo, tanto las de comprensión como las de expresión y de transferencia de resultados. El hecho de haber creado obras literarias y cinematográficas grupales por convenio y corresponsabilidad ha supuesto para los alumnos toda una experiencia de aprendizaje cívico en democracia.

La competencia cultural y artística ha sido desarrollada suficientemente en las dos tareas de comprensión por estar ligadas a la detección de unidades fraseológicas relacionadas con las culturas española e inglesa en entornos cotidianos y registros coloquiales.

Se desarrolla mucho en las dos tareas creativas por manejar los recursos verbales aludidos y sus referencias culturales al tiempo que por implicar una actitud artística de los estudiantes a la hora de confeccionar sus relatos y sus vídeos desde el pacto ficcional del acertijo asignado. Y se desarrolla menos en la tarea del cuestionario final, dado que la función de esta tarea es fundamentalmente metacognitiva.

Por el hecho de construir el aprendizaje a partir de tareas complejas que culminan un proyecto cuyo resultado final es obra de los alumnos, la cual transfieren de modo responsable, sucede que la competencia para aprender a aprender está presente en todas las tareas: de modo suficiente se emplea en las tareas de comprensión -ya que son tareas donde los alumnos investigan en el conocimiento a través de pistas- y se intensifica de modo óptimo en las tareas de expresión creativa -puesto que se les concede bastante libertad para que sean ellos quienes confeccionen todos los aspectos constitutivos de sus obras-, así como también son intensas en la tarea de evaluación final -puesto que constituye una acción metacognitiva de alcance global-.

Finalmente, la competencia referida a la autonomía e iniciativa personal también se da de modo suficiente en las tareas de comprensión y de evaluación, y de modo avanzado en las tareas de expresión creativa, ya que, aún cuando se trate de ideas grupales, se les concede bastante autonomía y responsabilidad a cada grupo en la realización de las mismas y en su presentación en público.

Las tareas creativas propuestas han constituido un reto para los alumnos, así como una oportunidad para conjuntar los aprendizajes formales con sus gustos y emociones personales, por la cual la iniciativa se desarrolla en cauces significativos.

INCIDENCIA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA TAREA

A continuación se muestra la incidencia de las cinco tareas desarrolladas en las acciones cognitivas implicadas en la competencia en comunicación lingüística desde sus ámbitos comprensivo y expresivo. Para esclarecer las indicaciones, se precisa que los números equivalen a las tareas, las marcas X son para la incidencia y las letras O/E refieren su ámbito (Oral/Escrito).

COMPETENCIA COMUNICATIVA									
Comprensión					Expresión				
Aproximación e identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión y valoración	Transferencia y aplicación	Planificación	Textualización			Revisión y presentación
						Coherencia	Cohesión	Adecuación	
1XO	1XO	1XO	1XO	1	1	1	1	1	1
2XO	2XO	2XOE	2XOE	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3XOE	3XOE	3XOE	3XOE	3XOE
4	4	4	4	4XOE	4XOE	4XOE	4XOE	4XOE	4XOE
5	5	5	5XE	5	5	5	5	5	5

INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS

- *In the Garlic. Your informative, fun guide to Spain*, de Valerie Collins & Theresa O'Shea (Málaga: Ediciones Santana, 2006)

Se trata de una guía práctica que incluye léxico y expresiones coloquiales en español para angloparlantes cuyo estilo es divertido, ingenioso y a la vez respetuoso. Tales expresiones están basadas en la vida cotidiana y cultura de los españoles y están definidas en inglés desde un punto de vista anglosajón. Su finalidad es aclarar ciertos términos, tales como “NIF”, “estar en el ajo” o “estar de marcha”, que pueden causar dificultad a los extranjeros a la hora de desenvolverse en nuestro país. Además, el libro ofrece varios consejos prácticos para evitar situaciones de desconcierto o simplemente incómodas. Ambas autoras, ampliamente conocedoras de nuestro entorno y cultura, son británicas y se dedican su obra con cariño a todos nuestros compatriotas.

- PowerPoint de aprendizaje heurístico de expresiones coloquiales (Anexo 2).

El PowerPoint “In the garlic” consta de 14 diapositivas donde se presenta un vocabulario de 24 palabras en inglés que, en principio son desconocidas por los alumnos, y cuyo significado deben adivinar a partir de una serie de pistas alusivas a elementos descriptivos y funcionales relacionados con el motivo oculto. En primer lugar aparecen los términos en un círculo y a continuación aparecen las pistas en inglés, las cuales contienen dichos términos (resaltados en amarillo) dentro del contexto de una frase para que el alumnado ejercite su interpretación semántica a partir de su uso pragmático, y en consecuencia escojan el término adecuado. En total, hay dos círculos con 12 palabras seguidas de sus pistas correspondientes. Al final, las adivinanzas de cada grupo de pistas se refiere a un tema de la cultura española. Tales temas son diez y han sido obtenidos del libro *In the garlic*. Concretamente son: Tasca, Guiri, Tía buena, Oposiciones, El gordo, Botellón, Movida, Estar en el ajo, Marcha y dominguero. El PowerPoint acaba con la exposición del vocabulario aprendido para comprobar el recordatorio de los significados deducidos.

- Dossier de unidades fraseológicas pragmáticas comunes en inglés y español (Anexo 3).

He aquí un listado de cincuenta expresiones idiomáticas y proverbios en inglés acompañados de su equivalencia en español. Confeccioné este dossier a partir de mi consulta al alumnado sobre su deseo de conocer la correspondencia en Inglés de expresiones españolas coloquiales y típicas de su cultura. Conté con el asesoramiento experto de la asistente de lenguas del programa bilingüe de inglés Kathleen Speirs en relación con la frecuencia de uso de tales expresiones en lengua inglesa y con la inclusión de expresiones recomendadas por ella, a partir de nuestro diálogo intercultural sobre el significado adecuado de las mismas.

Este dossier se utilizó en el aula con grupos de cuatro alumnos a los que ofrecí una lista de diez expresiones inglesas para que las tradujeran a las expresiones españolas equivalentes. Después les suministré el solucionario de correspondencias idiomáticas. Con ello debían elaborar un diálogo breve que contuviesen la expresión idiomática o proverbio en inglés y el resto de grupos debía adivinar su significado.

Todo el vocabulario aprendido sería finalmente utilizado por cada grupo en el vídeo creativo que culminaría la tarea completa con un aprendizaje idiomático en situaciones simuladas gracias a la cooperación del guión literario y el lenguaje audiovisual del corto cinematográfico del que serían autores. Este fue el único dossier instructivo que les proporcioné para la confección del vídeo. Les dejé plena libertad para la construcción de la historia y la elección de formatos. Los temas de las obras literario-cinematográficas fueron asignados al azar a partir de los diez casos adivinados en este PowerPoint.

- Cuestionario final (Anexo 4).

PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

He aquí la descripción de los procedimientos de intervención efectuados en el aula y la temporalización de su proceso:

Tarea 1.- *Acertijo de expresiones coloquiales propias de figuras y costumbres españolas a partir de pistas en inglés.*

- Duración: 1 sesión
- Los términos en acertijo son diez: Tasca, Guiri, Tía buena, Oposiciones, El gordo, Botellón, Movida, Estar en el ajo, Marcha y dominguero.
- Instrumento: PowerPoint de aprendizaje heurístico de expresiones coloquiales (Anexo 2).
- Actividades grupales:
 - 1- Confección de textos motivadores por parte de la profesora a partir de la selección y el resumen de asuntos ofrecidos en el libro *In the Garlic. Your informative, fun guide to Spain*, de Valerie Collins & Theresa O'Shea (Málaga: Ediciones Santana, 2006).
 En estos textos aparecen varias descripciones en inglés sobre lugares, indumentaria y costumbres referidos a la palabra española puesta en acertijo. En color blanco aparece el vocabulario conocido por los alumnos y en color amarillo se resalta el vocabulario novedoso.
 2. Suministro de 2 círculos de palabras en inglés (13 términos en cada círculo) cuyo significado desconocen los aprendices.
 3. Propuesta de acertijo de significado del vocabulario coloquial por medio de pistas. Aquí se desarrolla la comprensión lectora en estas fases:
 - a) La comprensión de las palabras inglesas desconocidas a través del contexto de la frase que sirve como pista.
 - b) La adivinanza de la palabra española que señala la figura o la costumbre de la que es señuelo el conjunto de pistas.
 - c) La rememoración del significado de las palabras inglesas contenidas en los círculos.

Tarea 2.- *Desvelamiento de expresiones coloquiales propias de figuras y costumbres españolas a partir de la traducción contextual de sus expresiones correspondientes en inglés.*

- Duración: dos sesiones.
- Los términos coloquiales en inglés son cincuenta y constan en el anexo 2.
- Instrumento: Dossier de unidades fraseológicas pragmáticas comunes en inglés y español (Anexo 3).

- Actividades grupales:

1. Lluvia de ideas sobre expresiones idiomáticas de la cultura española que los alumnos quisieran saber en inglés.
2. Elaboración docente conjunta (profesora y lectora) de un dossier con las expresiones españolas coloquiales y proverbiales que tienen equivalencia verbal en inglés (50 expresiones idiomáticas). El procedimiento es un ensamblaje de términos correspondientes desde la convergencia de sus significados asegurados por el diálogo de perspectivas culturales entre la profesora de Inglés (española) y la lectora (inglesa) desde sus conocimientos previos en su lengua nativa.
3. Formación de 5 grupos de trabajo y reparto de 10 expresiones en inglés a cada grupo para que adivinen su significado. Suministro de las expresiones correspondientes en español para que asocien cada una con la inglesa y confirmen así el significado sugerido.
4. Elaboración por grupos de un diálogo breve que contenga las expresiones asignadas para que el resto de grupos las adivinen por el contexto.

Tarea 3.- *Inventión literaria de un guión narrativo en inglés a partir de las expresiones coloquiales españolas.*

- Duración: 2 sesiones y trabajo autónomo extraescolar.

- Los términos-acertijo son los diez mencionados anteriormente.

- Instrumento: los anexos 2 y 3 usados para la comprensión se convierten en organizadores previos para la redacción.

- Actividades grupales:

1. Asignación al azar del tema de inventión a partir de las expresiones coloquiales españolas adivinadas en la tarea 1 de comprensión (5 grupos en un curso y 4 grupos en otro). Explicación de la tarea creativa. (1 sesión)

2. Realización del guión narrativo para el tema asignado con el requisito único de que utilicen en su vocabulario expresiones de la tarea 2 de comprensión. Tarea autónoma del grupo en horario extraescolar. Plazo máximo de ejecución: 3 semanas. Envío a la profesora por correo electrónico. (Trabajo autónomo)

* Por tanto, los anexos 1 y 2 usados para la comprensión se convierten en organizadores previos para la redacción.

3. Corrección docente cooperativa* de los guiones creados por el alumnado (Trabajo autónomo). Transmisión de las obras corregidas para la mejora del borrador (1 sesión).

*Dada la complejidad idiomática de la inclusión de unidades fraseológicas en textos coloquiales y de las transferencias culturales que comportaban en conocimientos previos de español e inglés, se convino que la labor correctora fuese ejercida por 2 expertos (la profesora y la lectora).

Tarea 4.- *Realización y presentación de una película en inglés a partir del guión literario confeccionado con las expresiones coloquiales.*

- Duración: 2 sesiones y trabajo autónomo extraescolar.
- Instrumento: el guión narrativo creado por cada grupo de alumnos es la base argumental y verbal de sus creaciones cinematográficas.
- Actividades grupales:
 1. Explicación de la tarea creativa. (1 sesión)
 - *Tanto en la realización de la obra literaria como de la obra cinematográfica, se les da libertad en la organización prototípica de ambos tipos de narraciones, dado que son géneros muy conocidos por estos alumnos.
 2. Realización discente en grupos del cortometraje sobre el tema asignado y según la base narrativa en lengua inglesa, tras haber sido corregida. Duración: 5-10 minutos. Plazo: 3 semanas. Entrega en pendrive.
 3. Presentación oral en inglés ante el grupo-clase de los vídeos de cada grupo. Participan todos los alumnos.
 - * Se les indican pautas libres para organizar con soltura su discurso expositivo de la experiencia, entre otras el surgimiento de la idea, la temática del guión y de la obra, las dificultades de grabación y la valoración del trabajo. (2 sesiones en cada grupo-clase).

Tarea 5.- *Cuestionario final sobre la experiencia didáctica (Competencia en comunicación lingüística y competencias básicas).*

- Duración: 1 sesión.
- Instrumento: el modelo de cuestionario común del proyecto.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS EN DESARROLLO Y LOGRO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Evaluación de resultados de la comprensión:

1. Aproximación e identificación

En ambos grupos hubo un proceso de aprendizaje satisfactorio sobre su localización de la información procurada en inglés en las pistas del PowerPoint y de su descodificación del significado correcto de las mismas con vistas a identificar un significado oculto que justificaba su presencia como centro de interés de la actividad (las diez adivinanzas). Hay que subrayar que esta no era tarea sencilla, puesto que implicaba una reconstrucción del cuerpo significativo a partir de “piezas” aisladas.

Igualmente, han ejercido su capacidad de desciframiento del significado de las expresiones idiomáticas y proverbios en inglés mediante la escucha de un diálogo breve creado por sus compañeros donde estas habían sido insertadas en un contexto coherente. En este desciframiento funcionaba, sin duda, la capacidad de discriminación de significados para llegar a la detección del propio.

2. Organización

Los anexos 2 y 3 no solo han servido para estimular el reconocimiento del significado de vocabulario en frases donde aparecía contextualizado, sino que también, por el hecho de constituir tales significados por un proceso que finalmente remitía a la adivinanza de un tema central, han sido útiles para despertar la cognición propia de la lectura comprensiva que extrae ideas generales a partir de partes específicas (las pistas). Por tanto, por interacción entre la oralidad de los comentarios en grupo con la lectura de los textos ofrecidos en los dossiers, se ha desarrollado estratégicamente la capacidad organizativa por la que se produce la comprensión global.

3. Reflexión y valoración

En el PowerPoint se les daban las pistas donde constaba la palabra del acertijo semántico contextualizada en una oración. Adviértase que los alumnos no han leído ni conocen la existencia del libro *In the garlic* y, por tanto, para interpretar el significado de la expresión cultural, que en este caso era española, tenían que activar forzosamente sus conocimientos e ideas previos al respecto, al relacionar tales lecturas con su mundo cotidiano. Ellos debían comprender la costumbre española a través de los ojos extranjeros de un inglés que refleja la realidad con un toque de caricatura.

Han reflexionado y valorado sobre la lengua aprendida y sus valores culturales a la hora de tener criterios para poder seleccionar convenientemente aquellos términos de las 50 palabras que más convenían al tema de la cultura española que le había tocado en suerte. El hecho de trabajar en equipo y negociar las expresiones que se introducirían en los textos les ha impelido a reflexionar y argumentar sus posiciones al respecto para el bien común.

El hecho de descubrir la cultura española desde la perspectiva de un inglés les ha proporcionado el sentido del humor de la reflexión sobre los tópicos de la propia cultura con sus situaciones pintorescas y defectos. Por ejemplo, la imagen del dominguero con el colchón en la baka del coche, o las tascas mugrientas con pósters horteras en las paredes, la España de la movida de los 80 tan extravagante en sus libertades tras la dictadura franquista, las consecuencias insalubres de los botellones, la ilusión alocada de los españoles por jugar en el gordo de la lotería, el piropo “tía buena” que incomoda a las chicas tímidas, etc. Objetivarse desde los ojos del otro acentúa la conciencia crítica de lo propio.

4. Integración y síntesis

Las adivinanzas de las palabras clave de la cultura española como tales son juegos que se basan en la integración de pistas para sintetizarlas en una deducción que supone acierto de la palabra oculta o intencional.

También han integrado las expresiones aprendidas en esta tarea con aquellas conocidas previamente durante el curso escolar, en especial los *Phrasal Verbs*, *idioms* y *collocations*. En el nuevo listado se incluían además *proverbs*, que son propios de un nivel B2 avanzado e incluso C1 siempre que se integra con soltura en el contexto significativo y gramatical de la oración. Todo este trabajo es obra cognitiva de integración y síntesis entre palabras y pensamiento.

Todo ello ha sido integrado en textos literarios inventados por los propios alumnos para convertirlos en obras audiovisuales que han aprendido e interpretado.

5. Transferencia y aplicación

Los alumnos han tenido ocasión de activar su intertexto lector al asociar la imagen curiosamente pintoresca que revelaba el significado contextualizado de los tópicos culturales en acertijo con su propio conocimiento del entorno donde viven cuando, en el trance de descubrir el significado de la adivinanza podían comentar oralmente su juicio sobre la verdad aproximada de las pistas aportadas. Por ejemplo, el guiri con chanclas y calcetines paseándose por la ciudad en febrero, el slogan de una página Web que anuncia las oposiciones como “el trabajo para toda la vida”, la idea de “fantástico cuando estás en él y un infierno si está en tu puerta” para el botellón.

Las obras creativas de los alumnos demuestran la efectividad de la aplicación y transferencia de conocimiento, ya que con inteligencia y entusiasmo han volcado a sus contextos vitales de hoy lo tópicos aprendidos. Los alumnos de ambos cursos elaboraron en total 9 vídeos sobre los tópicos españoles, incluido el de “Estar en el ajo” que da título a esta intervención didáctica. Entre ellos, han sido escogidos cuatro vídeos con sus respectivos guiones como muestra de los logros discentes. También se añade el

guión “In the garlic” por su buena factura verbal, aunque no se incluye el vídeo correspondiente por problemas de sonido en la grabación. Por comentar algún ejemplo de estas creaciones, en “El botellón” sucede que un periodista entrevista para su programa de televisión a un grupo de amigos haciendo botellón e incitando a beber a un chico de costumbres saludables que acaba en el hospital. En “La Movida” un grupo ochentero famoso llamado “The Chulaps” llega a la ciudad y descubre ante su sorpresa que tienen que tocar ese mismo día pero desconocen el lugar de su propio concierto, así que empiezan a preguntar a los jóvenes lugareños. En “Oposiciones” se presenta a un grupo de licenciadas que desean a toda costa aprobar su examen de oposición con el fin de conseguir un trabajo de por vida.

Evaluación de resultados de la expresión:

1. Planificación

La base de planificación verbal ha sido el conjunto de las estructuras verbales que se les había proporcionado durante segundo curso de Bachillerato y, en especial, el vocabulario aprendido en las sesiones lúdicas de las adivinanzas.

La planificación imaginativa del guión literario se debían a la materialización narrativa de un suceso donde cobrara realismo la figura del tópico asignado.

La planificación filmica quedó al albedrío del alumnado. Simplemente se les indicó que la película debían durar entre cinco y diez minutos y que debían emplear las expresiones y vocabulario aprendido previamente.

2. Textualización

Coherencia

Los guiones cinematográficos en los que están basados los videos siguen una secuencia lógica y la narración avanza en el planteamiento, desarrollo y desenlace, lo cual le dota de sentido unitario. No se aprecia ningún tipo de incongruencia en cuanto a la progresión temática de las ideas que exponen. Por lo tanto, siguen una coherencia lingüística adecuada a cada historia y sus producciones escritas son totalmente inteligibles para el lector.

Cohesión

Los guiones cinematográficos no presentan problemas de concordancia verbal ni problemas en el uso de los deícticos de lugar, tiempo o persona. Utilizan variedad de nexos para relacionar las frases demostrando un nivel entre el B2 avanzado y el C1; es decir, son capaces de expresarse en textos claros y bien estructurados exponiendo su punto de vista con cierta extensión. En algunos casos puntuales se les ha corregido algunos signos de puntuación, especialmente las comas o las letras mayúsculas cuando hacían referencia a las nacionalidades. Han puesto en práctica el uso de los conectores y han seguido un formato adecuado a la realización del guión para presentar los diálogos entre los personajes.

Adecuación

En general, no presentan problemas de ortografía en inglés aunque sí que se aprecian algunos ejemplos de errores ortográficos como “proyect” en lugar de “project” o errores de léxico como “realiced” en lugar de “produced” en el video del “Botellón”; también se detecta el error de “splitted” en lugar de “split” en el video de “La Movida”, donde no han considerado que se trataba de un verbo irregular. Por otra parte, la asistente de idiomas ha sugerido algunos cambios en el léxico para acercarse más a la idea que se expresaba en ese contexto. Igualmente, hay que resaltar que han sabido utilizar un registro idiomático apropiado para los temas que cada grupo había elegido, mediante el uso de un lenguaje coloquial, expresiones idiomáticas y refranes en inglés. Todo ello ha supuesto, sin duda, un gran desafío muy meritorio por parte de ellos.

5. Revisión y presentación

La revisión docente se ha realizado de forma conjunta por parte de la profesora titular y la profesora asistente de idiomas. Dicha revisión recogía de forma clara las correcciones y sugerencias para la mejora cualitativa de los textos. Si bien hay que matizar que los alumnos remodelaron los textos escritos según los consejos aunque estos cambios no aparecen en algunos de los videos ya que, debido a la proximidad de los exámenes finales, muchos de ellos se precipitaron en la grabación de los mismos para adelantar el trabajo y, por tanto, no tuvieron en cuenta las posibles mejoras.

Por otro lado, las presentaciones de sus trabajos impresos fueron adecuados en versión digital, que enviaron por correo electrónico.

Las presentaciones de sus trabajos audiovisuales también fueron dignas, teniendo en cuenta que era un trabajo amateur que, en la mayoría de los casos, hacían por primera vez. Pusieron todo su entusiasmo y prueba de su buen hacer es la colección de vídeos que constan en el anexo 1.

CONCLUSIONES

El primer objetivo propuesto se ha llevado a cabo de forma bastante satisfactoria, ya que los alumnos han sido capaces de realizar una tarea filmico-literaria adaptada a su nivel, donde han desarrollado el aprendizaje significativo de la comunicación lingüística a través de la consecución de varias tareas integradas. Dichas tareas comprendían el descubrimiento y uso de unidades fraseológicas pragmáticas utilizadas en ámbitos coloquiales del inglés, que han servido de inspiración tanto para la creación literaria (el guión cinematográfico) como para la creación cinematográfica. Para ello han cumplido los siguientes objetivos: primero, han realizado tareas grupales de comprensión oral mediante el aprendizaje heurístico utilizando la estrategia del acertijo con expresiones coloquiales de la cultura española partiendo de pistas descriptivas en inglés. En segundo lugar, los alumnos han realizado de manera muy eficaz la tarea grupal de expresión creativa de guiones narrativos en inglés basados en las expresiones coloquiales españolas, que funcionaban de tema central, utilizando las unidades fraseológicas coloquiales en inglés. Mi papel ha sido de mediadora y el cortometraje basado en su propio guión narrativo ha sido su tarea final, que a su vez presentaron oralmente a modo de “premiere” ante su grupo de clase. Hay que resaltar que ambos grupos bilingües participantes disfrutaron enormemente con la realización de su cortometraje y mostraron un gran interés en ver los cortometrajes de sus compañeros de distinto grupo, lo cual creó un ambiente muy cercano y emotivo donde se valoraba muy positivamente el trabajo realizado por sus compañeros.

En el segundo objetivo, la competencia en comunicación lingüística se ha analizado en base a fases cognitivas que expone el Marco de evaluación general de diagnóstico en competencias básicas (MEC, 2009) y de sus características específicas para la etapa de Educación Secundaria (MEC, 2010); y contiene, por otra parte, un cuadrante donde se analiza su incidencia oral o escrita en cada una de estas dimensiones cognitivas de la comprensión o de la expresión. (Véase apartado 5)

Los resultados de las tareas filmico-literarias en relación con el desarrollo y logro de la competencia comunicativa en comunicación lingüística del alumnado participante ha sido muy satisfactorios. Hay que resaltar los logros adquiridos en el proyecto “In the garlic” destacando las siguientes competencias: aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, la competencia cultural y artística, tratamiento de la información y la competencia digital.

El uso contextualizado es mucho más eficaz para lograr aprendizajes excelentes en Inglés, puesto que se afianza mejor el empleo de su significado con todos los matices intencionales y connotativos. Tal era la finalidad de las tareas dedicadas a la adivinanza de vocabulario y a su empleo creativo en textos inventados para dicho juego léxico-semántico.

Los alumnos de 2º de Bachillerato de las secciones bilingües del IES. Alfonso X El Sabio están, por lo general, muy motivados por el aprendizaje de idiomas y son conscientes de la importancia de conocer y desenvolverse en varias lenguas; por lo tanto, desde el primer momento que se propuso el reto de este proyecto “In the garlic” se han implicado de manera muy entusiasta y han mostrado gran interés por aprender nuevas expresiones y usos coloquiales en inglés. También han demostrado un gran

dominio a la hora de editar los títulos y utilizar los encuadres al igual que a acompañar el ritmo de la película de la banda sonora y las distintas escenas. Todo ello ha sido mérito de ellos que han trabajado con gran entusiasmo y alegría (como se puede apreciar en los cortos que han realizado) mientras que mi papel ha sido de mediadora. En verdad, el cine ayuda a estar “en el ajo” de lo mejor de la literatura, que es el relato de la imaginación humana para el disfrute de los ojos y oídos de todos nosotros.

Efectivamente, es de suma importancia la combinación de aprendizajes formales, tales como la gramática o el vocabulario, con los informales (la vida cotidiana o el registro verbal) porque así los aprendizajes son significativos, contextualizados en la vida de los estudiantes y auténticos, dado que utilizan la competencia comunicativa en todos sus ámbitos de comprensión y expresión orales y escritos; así como también emplean todas facultades cognitivas que requiere el aprender más allá de la memoria y el ejercicio basado en conductas previstas. Por el hecho de reflexionar, asociar, crear y transferir públicamente en un vídeo y en este libro sus producciones, las tareas no se limitan ya a simples ejercicios de confirmación sino que se convierten en obras de responsabilidad de los alumnos donde expresan el mundo con las palabras de otros que han hecho suyas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alessandro, A. (2011). *Investigación en la acción educativa. Las unidades fraseológicas pragmáticas en la didáctica del español y del italiano como lenguas extranjeras* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/83822>
- Collins, V. & O’Shea, T. (2006). *In the Garlic. Your informative, fun guide to Spain*. Málaga: Ediciones Santana.
- MEC (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación*. Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales educación.es.
- MEC (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Secundaria. 2º curso. Informe de resultados*. Madrid: MEC.
- Ruiz, A. M. (2005). “Las unidades fraseológicas vinculadas con las funciones pragmáticas del nivel Plataforma y del nivel Umbral en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0567.pdf

ANEXOS

ANEXO 1. MUESTRARIO DE OBRAS DISCENTES: NARRACIONES Y PELÍCULAS

ANEXO 2. POWER POINT DE APRENDIZAJE HEURÍSTICO DE EXPRESIONES COLOQUIALES

ANEXO 3. DOSSIER DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS PRAGMÁTICAS
COMUNES EN INGLÉS Y ESPAÑOL

ANEXO 4. CUESTIONARIO FINAL

*Los documentos audiovisuales van en archivo aparte:

- Anexo 1 (grabaciones audiovisuales)
- Anexo 2 (PowerPoint)

ANEXO 1. MUESTRARIO DE OBRAS DISCENTES: NARRACIONES Y PELÍCULAS

“GUIRIS”

-ACTORS-

Martín García-Ripoll López as MARTIN
 Marta López-Briones García as MAZÚ
 Ángela Ruiz Franco as ANKALA
 Alejandra Sánchez Úbeda as ALEXANDRA

Ankala. She's a German girl who's currently living and studying in Spain. Alexandra is her roommate.

Alexandra. She's an American girl who's living and studying in Spain. She shares her room with Ankala.

Martin. He's a British business man who has come to Spain to sort out some things.

Mazú. She's an African woman who's been travelling for the past few months selling souvenirs to people in the street.

Rohan. (extra) He's an Indian man who owns Badulake, a prominent café-bar franchise.

(Everyone wakes up.)

(Intro)

(We suddenly meet each other.):

Ankala and Alexandra

(They live together)

Alex- Oh! What a beautiful day!

Ankala- I know, right?

Alex- I'd love to go out for a coffee! Wanna come?

Ankala- Yeah, sure! Natürlich!

Rohan and Martin

(They are having a coffee while speaking about business)

Martin- I was discussing the possibility of building hotels all over the coast.

Rohan- I am willing to set my Badulake in all of your hotels.

Martin- (Agreement face)

Ankala and Alexandra

(Having a coffee in the same café)

Ankala- Spanish coffee is so good! But there's nothing like German sausages and beer!

Alex- Oh girl! Starbucks is way way better!

Ankala- Nein.

Alex- Whatever!

Rohan and Martin

(Talking)

Martin- Thank you for your investment.

(They shake hands)

(Martin stands up and all of his papers fall out of his briefcase. Ankala and Alex help him out.)

Martin- Thank you. That was very nice of you.

Ankala- You're welcome. Where do you come from?

Martin- I am from North London.

Alex- Oh my gosh! He's British! Oh my gosh I love your accent!

Martin- Thank you.

(He tries to leave but Alex is in his way. Alex blushes.)

Alex- D'you wanna have tapas with us?

Martin- Tapas? What is that? I've never heard that before.

Ankala- It's a kind of Spanish snack you usually have at midday.

Martin- Fine with me.

Alex- Come sit with us.

(Having a tortilla de patatas and talking)

(Mazú appears selling souvenirs)

Mazú- Chuli-chuli guau-guau! Cinco mecheros a un euro!

Alex- Sorry? No hablamos español.

Mazú- Don't worry, I can speak English.

Martin- Where are you from?

Mazú- I'm from South Africa but I've been travelling all over Europe for a few months selling souvenirs.

Ankala- Then you are a guiri as well!

Mazú- What's a guiri?

Alex- It's a foreigner who lives in Spain and tries to live the Spanish life.

Mazú- Oh, okay. It's getting late. I should get back to work. Would you like to meet up tomorrow?

Martin- Sure. Same time, same place.

(The following day. Same café.=

Ankala- You guys ready?

Alex- Yeah, I brought my stuff!

Mazú- Let's go!

(They visit different places as tourists)

“BOTELLÓN”

-ACTORS-

Eduardo Clemente Martínez as TOM
 Ulises Fuentes Almagro as THE INTERVIEWER
 Salvador García Pujante as WILLY
 Marcos Martínez Morales as JACK
 Guillermo Torralba González as MR PELSON

(Phone conversation)

J- Hey, this weekend we have to throw a party.

W- Sure, I just want to get drunk (get wrecked).

J- We can buy some alcohol and go to our secret hide out.

W- Do you mean the place which is behind the abandoned factory?

J- Yes. Let's do BOTELLÓN!

(Outside Mercadona)

MP- Where're we going?

T- We're going to Mercadona to get the stuff. Didn't you get the call?

MP- I don't know, I was high... Is it far away?

T- Quite close, on your doorstep.

(Inside the Mercadona)

J- So, what are we going to buy?

W- It was my birthday three months ago, so let's buy some expensive alcohol.

T- What about *Pack de Daniel*?

MP- Are you kidding me, bro? It costs an arm and a leg! Try to find a bargain or something.

EDU- How about Johnson' Cor, guys?

MP- Who are you, man?

T- He's my cousin, I have to look after him, he never gets off my back.

J- Hey! Look what I've come across (he grabs a bottle).

MP- Oh man! It's crappy, but it's really cheap!

W- Whatever! Let's get out of here or I'll drink you under the table!

(On their way to the park)

W- That's going to be the bomb!

MP- Oh yeah! Dude, I'm going to get drunk.

I- Hey guys, I see you're having a bit of a party tonight. I'm a "21 Days with the youngsters" reporter, do you mind if I join you?

J- Ok, I have seen your program, could you give me an autograph?

MP- You aren't a policeman, right?

(To camera) I- Tonight we're following some youngsters celebrating the modern ritual: The BOTELLÓN.

(People start coming over and joining them)

I- They didn't realize how this situation would escalate. At first there were four of us and when we got to their secret place, there was a bunch of people.

(In their secret place, on waste ground)

I- So, here's where these teenagers spend their Friday evenings, "drinking till their kidneys ask for help".

MP- We're going to liven up, bro! C'mon open the bottle.

T- OMG, why are you so nervous? Take it easy...

W- He's right, give me a glass, let's get round to drinking guys!

J- Are you drinking Tom?

T- Nah, only a little, I want to stay in shape and drinking doesn't help...

MP- That's so typical, gay people always want to stay in shape... Look at me! Drinking every weekend and still fit as a fiddle!

(Few minutes later)

I- After a few minutes, the first signs of alcohol begin to show, look!

W- Lolololololo! (Incomprehensible chants) Hey Tom, why don't you go to get some ice? It's about to run out.

T- Ehm... No. If you want more ice, then move your ass and go get it yourself.

W- Alright, we'll have it warm... Yummy!

MP- You haven't got the guts to drink it all at once! I dare you!

W- Too easy, I can do it standing on my head. (Drinks it) Aghh, it's freaking awful dude!

I- Hey Jack, how are you doing? You look like you've had enough...

J- I'm just a bit drunk... You know (Drunk voice) It's thought that we, the young people, only drink too much alcohol to have fun, but that's not true... We also smoke a lot of weed.

I- How about you, Tom? You look more sensible than the rest, please, tell me your point of view.

T- I'm bored stiff, everyone is drinking, talking about politics or they just start fighting for no reason. (To the people) Guys, I think you should cut down on drinking, look at him! (Points at Jack)

J- No, please, don't film me. Mum, I'm fine, don't believe what you see... (He's puking)

(A few hours later)

I- It's incredible what people can do, just because of the pressure their friends put on them. Look at these images:

J- Tom, my friend, drink! Don't be a killjoy! I just want you to have fun.

T- No, please stop it.

Everybody- ¡Drink! ¡Drink! ¡Drink! ¡Drink! (Tom drinks and after a little time, he loses conscience).

W- Oh, god, look at him! He can't even open his eyes!

J- Yeah... We should call 112.

MP- Oh no! If you want the police to come here we'll be in big trouble! We've been drinking in public, man, that would be a nasty fine!

J- We have to do it, if you don't want to stay, just go. Tom's wrecked, he needs some help, just in case.

MP- Ok, I'm out of here.

Someone- Hey! Wait for me, I don't want to be here when the police get here!

I- Well, the night looks as if it's coming to an end. Tom probably has to go to the hospital, and the rest have scarpered!

To conclude this coverage: Young people usually spend their free time doing Botellón, drinking all they can and having a great time, but as you have just seen, this usually ends badly. That's the way the cookie crumbles, the more you drink, the worse you get. Here, from the "21 days with the youngsters" program, kids: don't drink and stay healthy! Cya!

[Photos and credits]

|| J- Man... I'm supposed to be at home at 11:00....

|| W- Wow, do you know it's three on the morning right?

|| J- Holly Moly! Are you kidding me? See you tomorrow!

|| (Willy and Jack are helping Tom go home) T- (Drunk) I love you, guys!

|| W- Yeah, yeah... Focus on the floor!

|| T- Do you know I love you THIS much? (He falls to the ground)

“LA MOVIDA”

-ACTORS-

Cristina González Colchón as CRISTINA
 Lucía Guasp Alburquerque as LUCÍA
 Marina Madrid Gómez as MARINA
 Paula Ros Carrillo as PAULA
 Águeda Vicente Martínez as ÁGUEDA
 María Ángeles Vicente Martínez as MARÍA ÁNGELES

(The famous rock band “The Chulaps” are looking for a decent bar when they realize that...)

- Águeda: I know a pub near here.
- Cristina: Let’s keep on drinking.
- Paula: We’re the famous Chulaps, every barman will let us in.
- María Ángeles: Hey girls, a little bird told me that Alaska threw a party last Friday and she forgot to invite us!

(Tension)

- Lucía: Girls, where are we? I’d better ask someone.

(Águeda extra appears on scene)

- Á(extra): OH MY GOD!!!! You are Lucía from The Chulaps!
I’m over the moon, I can’t believe my eyes!!! I am on my way to your concert right now but I’m late, it’s starting in five minutes.
- C: Sorry, which concert?

(Águeda extra points at the poster)

- Á(extra): Your concert...

(Everybody looks at the poster)(Surprising faces)

- MA: Hey that’s me!
- P: Golden room at 22:00. It starts in two minutes. Do you know where we have to go?
- Marina: Why don’t we ask that guy?

(Lucía extra appears on scene)

- L(extra): hey, guys! Do you want some drugs?
- MA: No, we just...
- C: Yes, more drugs!!
- MA: Don’t mind her, we were just wondering where the Golden room is.
- L(extra): Yes, I used to grow marihuana nearby. It’s on your doorstep, only five minutes. Go straight on and turn left.
- C: Thanks, pal.

...

- M: I think we’ve already been here.
- P: No way, I’ve got a feeling we will be there soon.
- L: Haven’t we already seen this palm tree?
- P: Stop mistaking Marina for a palm tree!!
- Á: By the way MA how is it going with Almodóvar?
- MA: He keeps ignoring my calls; I think he is playing hard to get...
- C: Don’t worry, you are casting your pearls before swine.

...

- M: Look out! Isn't that the Golden room?
- L: There is no queue, they all must be inside.

(Cristina extra appears on scene)
 C(extra): Do you have the tickets?
 MA: (strange expression) Obviously not, we are The Chulaps.
 C(extra) : Are you kidding me? You can't come inside if you haven't got a ticket.
 (knowing looks) (we go away silently)

...

P: Why don't we jump the fence?
 (Everybody jumps the fence)

Ag: Yes, we did it!

M: Now, LET'S MAKE SOME MUSIC!!

(M.A extra appears on stage)

M.A(extra): Where the hell were you? You are 45 minutes late! The crowd is becoming impatient!

C: Calm down, all good things are worth the wait.

M.A(extra) : go and get your instruments and make our fans happy.

P: Hello everybody, we are The Chulaps! Marina on piano, MA on guitar, Águeda on ukulele, and Cristina, Lucía and me on vocals! And now... Let's start with our first hit single.

C: I feel sick, I think I'm going to faint.

(C faints) (Everybody is surprised)

Á: Is there a doctor in the house?

Public: Nooooo

MA: This may help, it has adrenalin.

L: I'll do it!

(L nails injects the needle) (C comes alive again)

THE END

“OPOSICIONES”

-ACTORS-

Helena Martínez Chirlaque as DOCTOR 1

Nieves Prieto Esparza as POLICEMAN 1

Elena Sánchez Bascuñada as DOCTOR 2

Clara Saquero Ros as POLICEMAN 2

SCENE 1

Poli 1: (looking at the notice board) Hey! Look at this. There are new state exams. I think I'm going to apply for them. Tomorrow, I'll pay the fees for it. Would you like to do it as well?

Poli 2: Yes, It's a wonderful idea. It would be really nice to have a secure and well-paid job. It's almost a job for life

SCENE 2

Doc 1: Let's see what we need for the medical.

Doc 2: (looking at the computer screen) Jot down! We've got to get the degree certification, Masters results, the school of languages diploma ...

SCENE 3

Pol 2: Have you passed your medical?

Pol 1: Yes! Actually we have a tight deadline to meet. We must hand in everything by tomorrow

Pol 2: Ok and tomorrow we could start the physical training

Pol 1: I agree. It's so hard, so the sooner we start, the better. We have to push ourselves!

SCENE 4

(In the library, studying)

Doc 2: Med 1, I am stuck. Can you explain the skeletal system to me?

Doc 1: Sure, that is one of my strong points (explanation)

Doc 2: Sorry but I don't get the hang of it. It's going right over my head.

Doc 1: Don't worry, but if I were you I'd learn this part by heart.

Doc 2: or maybe I could bribe the professor. (Laughing)

SCENE 5

(doing exercise)

Pol 1: I need a rest! I'm out of breath!!! (Drink water)

Pol 2: Be careful! Don't overdo it!

Pol 1: How are you doing with the theoretical part of the exam?

Pol 2: I've already finished unit 52.

SCENE 6

(Revising)

Doc 2: I'm on edge. I'm worried about forgetting everything. It's the second time I've applied for these exams.

Doc 1: Relax. We've been studying for a year. We are ready.

Pol 1: (Playing teacher): Med 1, It's your turn, come in (in the classroom). Choose one (from a glass case)

Doc 1: Nutrition (speed camera)

Pol 1: Thank you,

That's enough. Time up! (writing A+)

Doc 1: (choosing a ball) (Reading) The Skeletal System. The skeletal system is composed by many bones... (speed camera)

SCENE 7

(A person arriving late at the exam, having to stay at the door and asking for the person in charge)

SCENE 8

Doc 1: (looking at the board for the results) I've passed with flying colours.

Doc 2: Congratulations!!!!. I've scrapped through; so I won't be able to find a job as good as yours!

Pol 2: How was it ?

Pol 1: Great ! Life is wonderful. It's my dream come true. I've got a job for life. No more headaches, no more sleepless nights. Whoohoo!!!! (Dancing)

Pol 2 : Me too, me too!!!!!!!!!! I've passed , I've passed (shouting) (Hugging each other with great joy)

SCENE 9

(One year later)

The turning point in scene 9 is a real surprise!! To be continued. You'll have to wait a little more.

“IN THE GARLIC”

-ACTORS-

Claudia Carrión as CLAUDEAD
 Ana Cerón as ANNIE DEVIL
 Anja Vispo as LUCY
 Ana Pérez as DANA HOLMES
 Rosa Sánchez as ROSEMARY WATSON

NARRATOR: This is the story of two good friends who became lethal enemies. It all started with a bag of crisps and some extraordinary stickers.

SCENE 1

(After school, the witches Annie Devil and Claudead are having a break and eating crisps)

ANNIE: Yummy! These crisps are delicious!

CLAUDEAD: Yes, it's a good break after the potions exam.

ANNIE: How did it go?

CLAUDEAD: I think I did well.

ANNIE: Lucky you... My potion turned out to be a total disaster. It got pitch black and started to boil, I was terrified!

CLAUDEAD: Oh, really? What a pity... It was meant to be crystal clear. Actually, I did it standing on my head.

ANNIE: I know... Lately, my exams have been terrible. If I fail one more exam I'll get expelled from school.

CLAUDEAD: (crunch, crunch, crunch) Oh look! There's a magic sticker in my crisps bag! Let's see... There are some instructions on the back. It says: "This magic item will make you get great marks. Keep it with you always."

ANNIE: Really?! Would you give it to me, please? I need it more than you do ☺

CLAUDEAD: I'm sure you'll do well. You only need to study a bit more. I've got to go. See you later!

ANNIE: ...

NARRATOR: Annie got very upset and went home to have a chat with her cat Lucy, her loyal advisor and best friend.

SCENE 2

LUCY: Hey, is everything alright?

ANNIE: I'm extremely angry. My exam didn't go well and Claudead doesn't want to share that damn sticker.

LUCY: Sticker? What sticker? I don't understand anything at all.

ANNIE: The sticker I am talking about is my last hope to pass my exams.

LUCY: As usual, you can count on me. I'm sure I can help you with that.

ANNIE: Oh! You're so cute! You never let me down.

LUCY: Listen, Annie. I'll get that sticker for you. Tonight, while Claudead is fast asleep, I'll break into her bedroom and steal it.

ANNIE: But you'll have to work quietly. Remember: you can't wake Claudead up.

LUCY: I'm not stupid! If you want our plan to succeed you must trust me. Have I ever disappointed you?

ANNIE: No, what would I do without you? Right, I will turn you into a human to make things easier!

LUCY: What for? Well, if it makes you happy...

puff

(Lucy is now a young girl)

SCENE 3

NARRATOR: Soon enough, Lucy gets into Claudead's house at night... But not everything comes out as planned.

CLAUDEAD: What the heck?! Who are you and what are you doing in my house?

(Lucy gets nervous and pushes Claudead, who stumbles and hits her head off the corner of the bed)

(ANNIE appears out of the blue)

ANNIE: What happened, Lucy? What was that noise?

LUCY: Oh no! She caught me while I was looking for the sticker. I got nervous and I lost control. And now... I think she's dead.

ANNIE: Damn it, Lucy! What have you done? She had many faults but I loved her!

LUCY: Whisper! Don't shout or you'll wake up all her family! Come on, we've got to hide the body.

SCENE 4

NARRATOR: The next day, at the police office, the news has already spread...

ROSEMARY: Holmes, we've got a new case, a girl has disappeared.

DANA: Oh... It seems like we finally have some work to do. What do we know about this girl?

ROSEMARY: She is a seventeen-year-old student named Claudead. Her mother has phoned telling us that last night her daughter went to bed as usual, but this morning she was gone. We've been told as well that the last time she was seen outside her house, she was talking to another girl near her school.

DANA: That's strange... Let's go to her house. We might find some signs that may help us solve the case.

SCENE 5

(At Claudead's house)

ROSEMARY: So this is where she was before she disappeared. Let's look for some clues. (They look around for a while) Look, there's some blood in the bed...!

DANA: *atchoum*

ROSEMARY: Are you ok?

DANA: Yes... It's just that I feel strange... As if... Does Claudead have a cat?

ROSEMARY: A cat? I don't know.

DANA: Ok, my dear Watson... , who was that last person Claudead talked to?

ROSEMARY: Her name is Annie Devil.

DANA: Devil, what a suspicious surname.

ROSEMARY: I hope you're wrong, she is supposed to be her best friend.

SCENE 6

NARRATOR: Next day, our two detectives visit Claudead's school to talk to Annie.

ROSEMARY: Look Holmes, can you see that pale-skinned girl with wavy hair?

DANA: The one who is alone? Perfect.

(They get close to Annie)

DANA: Uhm, excuse me, are you Miss Devil?

ANNIE: Yes, madam. Can I help you?

ROSEMARY: Hopefully, yes. We would like to ask you a few questions.

ANNIE: I'm listening.

ROSEMARY: So, do you know why Claudead isn't here?

ANNIE: I have no idea; she must be at home revising for her final exams. You know... She isn't happy unless if she passes with flying colours.

DANA: Well, actually we have to tell... *atchoum* Oh, dear... not again. Miss Devil, have you got a cat?

ANNIE: Yes, madam.

DANA: Ok, I thought so .. when was the last time you went to Claudead's house?

ANNIE: Well, I visited her two weeks ago because I got really stuck on my homework and needed some help.

ROSEMARY: OK, just to know... What was that piece of work about?

ANNIE: We were working on Objects Transformation. Why are you asking me all these questions?

DANA: Her mum called us yesterday very worried because she can't find her.

ANNIE: What do you mean? Has anything happened to her?

ROSEMARY: Well, we have found some blood in her bedroom.

ANNIE: I don't understand anything. This is horrible. I... She... Maybe... She might...
(Lucy arrives)

LUCY: What's wrong? Who are these women?

ANNIE: It's Claudead. It seems that she has disappeared...

DANA: *atchoum* *atchoum* *atchoum*

ROSEMARY: Again?

LUCY: Disappeared? What do you mean? (to the detectives) Are you looking for her?

ROSEMARY: That's right, but we don't have any clues yet... We will keep on searching. By the way, who are you?

ANNIE: Oh, she's just a friend. A good friend. But it doesn't matter. Please find Claudead.

DANA: Don't worry, thanks for your help. If you find out anything about Claudead, call me. Here's our card.

(The detectives leave)

SCENE 7

LUCY: Damn it, I'm so sorry. I can't believe the mess I've got us in. Everything got out of control.

ANNIE: Don't blame yourself. It's my fault, too.

LUCY: Of course it's not! But those detectives are onto us. I don't know how we are going to solve this. We've got to be careful.

ANNIE: Don't worry, Lucy. I'm more intelligent than I look.

LUCY: Well, you're right. You have turned me into a girl and nobody could imagine that.

ANNIE: I know. But they actually asked me if I had a cat. How strange...

LUCY: Did they? And what did you say?

ANNIE: I said yes, of course. You're my little puss, aren't you?

LUCY: ... *Facepalm*

SCENE 8

(Dana and Rosemary walking away)

ROSEMARY: What do you think about them?

DANA: Uhm... Obviously, these girls didn't tell us the truth, but we've got to keep on investigating. However, as far as we know, and as Spanish people would say, these girls seem to be "in the garlic".

NARRATOR: Will Annie Devil and her cat-girl get discovered by the two detectives? Do you think they will be put in jail or will they use magic once again to hide their crime? Find out in the next chapter...

ANEXO 2. POWERPOINT DE APRENDIZAJE HEURÍSTICO DE EXPRESIONES COLOQUIALES



1

- Decoration: football flags, ancient bullfighting posters and **tacky** calendars
- Floors strewn with cigarette **butts**, olive stones and prawn heads.
- Rows of **dripping** wine barrels smelling like **rotten** apples
- **Ceilings** hung with hams, **strings** of garlic and **assorted** pots.

2

- The Italians are not considered to be this, nor the Portuguese nor the Greeks.
- A white, western foreigner who's probably a tourist.
- This person is assumed to be British, German, Scandinavian or American.
- He / she may wear socks and flip-flops around town in February.

3

- You are walking down the street, a car slows down behind you and the window **slides** down.
- Depending on your age, mood or degree of feminism, you **blush**, smile, **scowl**, **swear** or ignore.
- The verbal equivalent of a **wolf whistle**.



4

- We are talking about high-level judges, notaries, university professors, tax inspectors and even primary and secondary teachers' corps, who need this.
- Spain is **packed** with training academies for this.
- "A job for life" is the **catchline** of a website for this.
- The public competitive exams to become a civil servant.

5

- You dare not be left out.
- Despite the cost of the ticket, it is estimated that 90% of the population succumb to the temptation.
- Each number is divided into ten equal parts.
- On the morning of the **draw** (December 22) any local bar is the place to be with everyone glued to the TV screen, **clutching** their tickets.
- The most famous and financially fattest lottery in the world.

6

- Great when you are in it.
- Hell if it's on your doorstep or if your car is parked anywhere nearby.
- The **crackdown** on open-air binge drinking is under way.
- Hundreds of young people looking to get drunk as cheaply as possible.
- Meaning literally "Great big bottle"

7

- The going on, the happening.
- Spain's equivalent of the **swinging** 60s
- Following the 36 years of dictatorship.
- After the PSOE Socialist Party won the elections in 1982.
- Term to describe the hedonistic and cultural explosion of the 80s, especially in music and the arts.
- The days when Pedro Almodóvar sang in a semi-punk group.

8

- To know the score.
- To be clued-up.
- To **be on the ball**.
- Idiomatically speaking, "to be in the garlic"

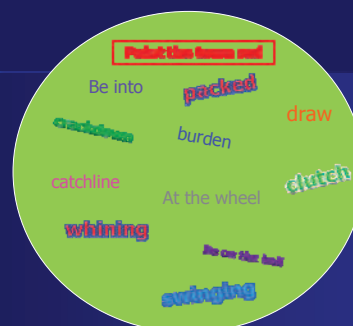
9

- When a person has lots of energy.
- When a city is lively, has a great nightlife.
- A person with it **is** really **into** partying, having a good time.
- Go out and **paint the town red** / go dancing till breakfast.

10

- They have no notion of discipline on the motorway.
- Beware them **at the wheel**.
- Their car is usually **burden** of mothers-in-law and **whining** kids, probably a mattress or two on the roof.
- In a word: Sunday trippers

- 1-Tasca
- 2- Guiri
- 3- Tía buena
- 4-Oposiciones.
- 5-El gordo
- 6-Botellón
- 7-Movida
- 8-Estar en el ajo
- 9-Marcha
- 10-Dominguero



ANEXO 3. DOSSIER DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS PRAGMÁTICAS COMUNES EN INGLÉS Y ESPAÑOL

IDIOMS – EXPRESSIONS – PROVERBS

1	Tell me about it!	¡Me lo dices o me lo cuentas!
2	You haven't got the guts	No hay huevos / No tienes agallas
3	Turn a blind eye to something	Hacerse el loco / el sueco
4	Be a fish out of water	Estar fuera de lugar Sentirse desplazado
5	As fit as a fiddle	Más sano que una manzana
6	A stitch in time saves nine	No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy
7	You're barking up the wrong tree	No le pidas peras al olmo
8	To beat around the bush	Andarse por las ramas
9	Get to the point	Ir al grano
10	So far so good / To be off to a good start	Empezar con buen pie
11	What a drag!	¡Qué rollo!
12	Have a craving for something	Tener el mono / un antojo de algo
13	You are casting pearls before swine	No se hizo la miel para la boca del asno / Echarle margaritas a los cerdos
14	Be cheeky / How cheeky!	Tener morro / ¡Qué morro!
15	You're asking for trouble /it	Te lo estás buscando

16	Don't get carried away	No te emociones / No te pases
17	That's the last straw!	Esta es la gota que colmó el vaso
18	Out of sight, out of mind	Ojos que no ven, corazón que no siente
19	Be a killjoy Be a wet blanket	Ser un aguafiestas Ser un muermo
20	To kill two birds with one stone	Matar dos pájaros de un tiro
21	There's no point in vb-ing	No sirve the nada
22	Be a pain in the neck	ser un fastidio
23	Get off my back!	¡No me agobies!
24	Be a coach potato	Ser un huevón / gandul
25	Make the most of it	Sacarle partido a algo
26	Are you kidding (me)?	¿Me estás vacilando?
27	Be bored stiff	Estar más aburrido que una ostra
28	Tell someone off	Cantarle las cuarenta a alguien
29	Pick on someone	Meterse con alguien
30	Be paralytic / wrecked	Estar como una cuba
31	It costs an arm and a leg	Vale un ojo de la cara
32	On your doorstep	A la vuelta de la esquina

33	A problem shared is a problem halved	Mal de muchos, consuelo de tontos
34	It's better to be safe than sorry	Más vale prevenir que curar
35	From A to Z	De Pe a Pa
36	Wiggle yourself out of something Get yourself out of something	Escaquearse de algo
37	No pain, no gain	El que algo quiere, algo le cuesta
38	He gets on my nerves	Me pone de los nervios
39	Be a no-brainer	Ser de cajón
40	Tell someone to jog on	Mandar a alguien a tomar viento
41	Blow your own trumpet	Echarse flores
42	Yummy!	¡De rechupete! ¡Riquísimo!
43	Bite the dust – Kick the bucket	Palmarla-Estirar la pata
44	Every cloud has a silver lining	Todo tiene un lado bueno No hay mal que por bien no venga
45	Be doubled over with laughter	Partirse / troncharse de la risa
46	Let the cat out of the bag	Desvelar el secreto
47	Let one's hair down	Soltarse la melena
48	She's on fire	Está que se sale
49	That's the way the cookie crumbles	Esto es lo que hay Así es la vida
50	Different strokes for different folks	Sobre gustos, no hay nada escrito

ANEXO 4. CUESTIONARIO FINAL SOBRE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA IMAGO MUNDI

(Competencia en comunicación lingüística y competencias básicas).

Soy consciente de lo que he aprendido (Autoevaluación de la tarea)	Mucho	Poco	Nada
1. He participado en coloquios dando mi opinión con actitud respetuosa.	29	----	----
2. He realizado una comprensión global de los textos consultados.	13	13	3
3. He analizado y comparado los textos con sentido crítico.	13	13	3
4. He redactado un texto creativo con la debida planificación y revisión.	22	7	----
5. He procurado redactar mi texto creativo con la debida coherencia, cohesión y adecuación.	25	4	----
6. Me he relacionado con los demás gracias a la escritura.	17	13	----
7. He disfrutado del placer de leer y de escribir.	15	11	3
8. He usado operaciones matemáticas básicas (contar elementos, enumeraciones ordenadas) para comprender y expresar mis ideas con mayor claridad.	7	13	9
9. He captado la importancia que el entorno ejerce sobre las personas.	18	6	5
10. He reflexionado sobre la importancia de la solidaridad en la interacción con la naturaleza y sus habitantes.	12	12	5
11. He identificado problemas sociales y medioambientales.	5	18	6
12. He consultado, procesado y comunicado	24	5	----

información por medio del ordenador e Internet.			
13. He utilizado diversas fuentes de información (oral, impresa, audiovisual, digital y multimedia).	23	5	1
14. He manejado diversos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro).	22	7	----
15. He relacionado los conocimientos aprendidos con mis conocimientos personales.	22	6	1
16. He aplicado los conocimientos recibidos a nuevas situaciones de aprendizaje.	22	5	2
17. He generado producciones creativas y responsables.	24	4	1
18. He seleccionado y valorado las innovaciones tecnológicas.	22	6	1
19. He realizado razonamientos válidos para interpretar la realidad social.	19	8	2
20. He tomado conciencia de la riqueza intercultural.	11	14	4
21. He tenido en cuenta la igualdad de derechos de distintos colectivos (Hombres y mujeres, ricos y pobres, etc.).	17	6	6
22. Me he comportado de forma coherente con los valores democráticos.	16	7	6
23. He expresado mi compromiso personal en la necesidad de mejorar la sociedad.	12	10	7
24. Me he expresado con diversos lenguajes (musical, rítmico, gestual, corporal, plástico, literario).	23	5	1
25. He desarrollado mi creatividad con imaginación.	24	4	1
26. He apreciado la creatividad de diversas obras artísticas.	15	13	1
27. He disfrutado del patrimonio cultural.	6	20	3

28. He contribuido a la vida cultural de mi IES.	9	16	4
29. He sentido motivación por el aprendizaje.	16	10	3
30. Me he concentrado para resolver paso a paso la gran tarea.	21	7	1
31. He tenido claro qué es lo que había que aprender para resolver cada paso de la tarea.	17	9	3
32. He aceptado los propios errores para superarme.	23	5	1
33. He perseverado para mejorar mi obra en la tarea común y cumplir las metas propuestas.	24	4	1
34. He revisado y cuidado mi expresión lingüística.	23	5	1
35. He ejercido la evaluación y la autoevaluación.	17	9	3
36. He tomado decisiones en equipo de trabajo para resolver tareas.	26	2	1
37. Ante los problemas, he buscado soluciones y las he llevado a la práctica.	25	3	1
38. He mantenido una actitud positiva ante la innovación.	24	4	1
39. He reflexionado críticamente acerca de lo conseguido.	19	8	2
40. Me siento responsable de mi obra.	23	4	2

