UNIVERSITAT DE BARCELONA

La literatura y la educación emocional

Los sentimientos como propuesta didáctica transversal para conseguir hábito lector y autoconocimiento entre el alumnado de secundaria

Lourdes Piñeiro Carballal

Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència ***Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons***.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia ***Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative* Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the ***Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License***.

UNIVERSITAT DE BARCELONA

LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Los sentimientos como propuesta didáctica transversal para conseguir hábito lector y autoconocimiento entre el alumnado de secundaria

2017

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Programa de Doctorat en Didàctica de la Llengua i la Literatura

Autora:
Lourdes Piñeiro Carballal

Directora y tutora:
Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria

Membre de la LERU

Reconeixement internacional de l'excel·lència
Barcelona Knowledge Campus
Health Universitat de Barcelona Campus

Somos un grupo que danza sobre el escenario.
Mis pasos son sus pasos y mis vacilaciones las suyas.
Mi fa encaja en la partitura
sólo porque mi compañero es sol
y mi compañera re.

Farándula, de Marta Sanz.
Barcelona: Anagrama, 2015, p. 229.

Me parece mentira haber llegado finalmente a cerrar este círculo de reflexión que se inició hace ya mucho tiempo. Mañana, será un día más y retomaré mis clases en el Instituto; allí me esperarán nuevos círculos de aprendizaje y de reflexión académica.

Todo esto hubiera resultado inimaginable sin la red de apoyo que ha sustentado y que ha alentado mi investigación. A lo largo de estos años me he sentido enormemente arropada por toda la comunidad educativa de la que formo parte. Desde las sucesivas generaciones de alumnos y exalumnos de quienes nunca dejo de aprender hasta todos mis compañeros tanto en activo como jubilados que siempre me han facilitado el camino. Con todos ellos he compartido clases, reuniones y conversaciones al tiempo que iban leyendo lo que escribía, opinaban y me socorrían en mis problemas técnicos.

Gracias especialmente a Glòria Bordons por creer que sería capaz de acabar este estudio y por guiarme en este mundo académico tan lejano a mi realidad docente.

Nada hubiera sido lo mismo sin ese muro de afecto, sin la retaguardia silenciosa de mi familia; Carles mi esposo y mis hijos, Carles y María.

Mis agradecimientos a todos los que habéis construido conmigo este proyecto:
Neus Domingo, Assumpció Tor, Antoni Aparicio, Laia Benito, Montserrat Casals, Montserrat Pantaléon, Elsa Martínez, Institut Joaquima Pla i Farreras, Plataforma Mydocumenta …

Mayo 2017

1.INTRODUCCIÓN 12

1.1. Historia preliminar 12

1.2. Justificación y finalidad del proyecto 14

1.3. Objetivos generales de la tesis 17

1.4. Hipótesis y preguntas a las que responderá la investigación 19

2.MARCO TEÓRICO 22

2.1. El aprendizaje reflexivo 23

2.1.1.La práctica docente como "reflexión -investigación-acción" 26

2.2. Educación emocional 28

2.2.1.Coeducación: superación de estereotipos 32

2.3. La literatura como estímulo de reflexión vital y dimensión social. 37

2.3.1.La Literatura comparada 41

2.3.2.Intertextualidad y multimodalidad: nuevos estímulos de lectura en el aula. 44

2.3.3.Competencia lectora y cultural 48

3.METODOLOGÍA 62

3.1. Contexto físico:

Realidad y entorno del Instituto Joaquima Pla i Farreras, de Sant Cugat del Vallès 63

3.1.1.Razones para plantear la investigación.

Línea pedagógica del Centro: seguimiento del proceso de implementación

de este proyecto de buscar espacios de educación emocional 65

3.1.2.Participantes en la investigación 66

3.2. Contexto emocional:

Estudio dentro del campo de la "reflexión-investigación-acción".

Relato y reflexión personal 67

3.3. Instrumentos multimedia como apoyo al estímulo lector:

http://www.Mydocumenta.com 78

3.4. Descripción y justificación de la opción metodológica elegida 79

3.5. Instrumentos de recogida de datos 80

3.5.1.Cuestionarios 81

3.5.2.Reuniones 83

3.5.3.Aula 84

4.DESARROLLO DE LA EXPERIMENTACIÓN 86

4.1. Introducción 86

4.1.1.Preguntas cuestionario inicial 87
a)Resumen y valoración de cada pregunta del cuestionario inicial realizado a todos los grupos de cuarto de secundaria.
Modelo del cuestionario sobre emociones, sentimientos y amor 87
b)Descripción final de los resultados anteriores: 105
4.1.2.Presentación y enlace con el curso Moodle sobre las miradas 106
a)Explicación y modelo del curso Moodle sobre el tema de las miradas 106
b)Cuestionario de valoración final tras la realización del curso Moodle de miradas. 116
c)Resumen global de los cuestionarios finales a través de cada una de las preguntas....117
d) Interpretación y valoración final del seguimiento del curso 119
e)Finalización y evaluación de todo el recorrido del Moodle 120
f)Resumen de las observaciones del profesorado sobre las sesiones en el aula 121
4.2. Conclusión de la primera etapa del círculo reflexivo: Curso 2010-11.
Creación de un proyecto multidisciplinario con la plataforma Mydocumenta centrado en el tema de la AMISTAD 122
4.2.1.Presentación y enlace del Proyecto sobre la amistad con la plataforma educativa Mydocumenta....123
4.3. INTERVENCIONES DE DINAMIZACIÓN CURSO 2011-12 136
4.3.1.Autobiografías lectoras 136
4.3.2.Temas destacados en las autobiografías lectoras de toda la promoción de cuarto de secundaria....137
4.3.3.Presentación de un itinerario lector compuesto por tres lecturas: ....
obra clásica relacionada con la historia de la literatura programada para cuarto de secundaria, novela contemporánea y finalmente obra de teatro actual que aglutina un tratamiento transversal con otra materia del curso....140
4.3.3.1.*Don Juan Tenorio*, de José Zorrilla (Siglo XIX) 145
a)Descripción de la propuesta: 145
b)Objetivos de aprendizaje: 146
c)Competencias básicas relacionadas con este proyecto: 147
d)Detalle pormenorizado de la estructura del proyecto MyDocumenta titulado *Don Juan Tenorio.* Pervivencia del mito de Don Juan en nuestros días 148
e)Aspectos metodológicos y recursos utilizados 161
4.3.3.2.*Marina*, de Carlos Ruiz Zafón 161
a)Descripción de la propuesta 162
b)Objetivos de aprendizaje: 163
c)Competencias básicas relacionadas con este proyecto: 164

d)Detalle pormenorizado de la estructura del proyecto MyDocumenta alrededor de la novela *Marina* 164
e)Aspectos metodológicos y otros recursos empleados 171
4.3.3.3.*El método Grönholm*, de Jordi Galcerán 171
a)Descripción de la propuesta 172
b)Objetivos de aprendizaje: 172
c)Competencias básicas relacionadas con este proyecto 173
d)Detalle pormenorizado de la estructura del proyecto MyDocumenta alrededor de la obra de teatro El método Grönholm 173
e)Aspectos metodológicos 182
f)Recursos empleados: 183
4.3.4.Proyectos Emocionales como colofón práctico reflexivo al curso 2011-12 183
a)Descripción de la propuesta 183
b)"Tristeza" y "Soledad": descripción de dos proyectos emocionales representativos 186
4.3.4.1.Proyecto emocional: "Lágrimas y tristeza" 186
a)Introducción 186
b)Material ofrecido como punto de partida por parte de la profesora: 187
c)Proyecto final. Selección elaborada por el grupo: 188
d)Valoración global del proyecto 192
4.3.4.2.Proyecto emocional titulado"Soledad" 193
a)Introducción 193
b)Material ofrecido como punto de partida: 195
c)Proyecto final. Selección elaborada por el grupo: 196
d)Valoración y conclusión global del proyecto 199
4.3.4.3.Resumen de sus autoevaluaciones individuales y grupales respecto a sus proyectos emocionales 201
5.CONCLUSIONES 206
5.1. Preguntas a las que intenta responder esta investigación 209
5.2. Perspectivas de futuro 215
6.BIBLIOGRAFÍA 218
7.ANEXOS 230
7.1. Fragmentos complementarios del curso Moodle sobre las miradas pertenecientes a la quinta secuencia 230

7.2. Instrumentos de recogida de datos.
Ejemplos de todos los documentos utilizados a lo largo de la investigación 236
7.2.1. Cuestionario inicial utilizado entre el alumnado sobre emociones, sentimientos y amor 236
7.2.2. Cuestionario final cumplimentado por el alumnado, después de trabajar la primera secuencia sobre el tema de las miradas en un entorno Moodle: 241
7.2.3. Observación en el aula. Modelo de observación: 242
7.2.4. Autobiografía lectora. Ficha personal de inicio de curso 245
7.2.5. Selección de trabajos y exposiciones realizados por el alumnado alrededor de las lecturas de *Don Juan Tenorio, Marina y El método Grönholm* 246
7.2.6. Cuestionarios finales sobre sus proyectos emocionales al finalizar la secundaria: valoración individual y del trabajo en grupo. 302
a) Cuestionario individual sobre tu proyecto emocional MyDocumenta" 302
b) Valoración individual sobre el Trabajo en grupo: Proyecto Emocional y Vivencial 303
c) Valoración del Trabajo en grupo: Proyecto Emocional y Vivencial. 304
7.3. Exposición de datos y gráficos por grupos: 4A, 4B, 4C y 4D.
Cuestionarios iniciales sobre relaciones personales 305
7.3.1. 4A 306
7.3.2. 4B 315
7.3.3. 4C 324
7.3.4. 4D 332
7.4. Observación en el aula 341
7.4.1. CUARTO B. 342
a) PRIMERA PARTE. Descripción general: presentación y desarrollo inicial 342
b) SEGUNDA PARTE: Narración exposiciones orales 348
c) TERCERA PARTE: Evaluación del alumnado 363
d) CUARTA PARTE: Conclusiones finales 371
7.4.2. CUARTO D 372
a) PRIMERA PARTE. Descripción general: presentación y desarrollo inicial 372
b) SEGUNDA PARTE: Narración exposiciones orales 378
c) TERCERA PARTE: Evaluación del alumnado 382
d) CUARTA PARTE: Conclusiones finales 387
e) QUINTA PARTE: Comentarios de las observadoras 388

7.4.3.CUARTO C 389
a)PRIMERA PARTE: Descripción general: presentación y desarrollo inicial 389
b)SEGUNDA PARTE: Narración exposiciones orales 392
c)TERCERA PARTE: Evaluación del alumnado 404
d)CUARTA PARTE: Conclusiones finales 408
e)QUINTA PARTE: Comentarios de las observadoras 408
7.5. SELECCIÓN DE VEINTIDÓS AUTOBIOGRAFÍAS LECTORAS 414
7.6. Descripción–Valoración de diez proyectos emocionales
Cicatrices del amor; Alzhéimer: una vida sin recuerdos; Verano; Felicidad; Juventud y Verano; Besos; Móvil; Amor irracional; Miedo y Envidia 482
A)CICATRICES DEL AMOR 482
B)ALZHEIMER, UNA VIDA SIN RECUERDOS 487
C)VERANO 490
D)FELICIDAD 493
E)JUVENTUD Y VERANO 496
F)BESOS 498
G)UTILIZACIÓN DEL MÓVIL 501
H)AMOR IRRACIONAL 503
I)MIEDO 506
J)ENVIDIA 509
7.7. Autoevaluación y reflexión tanto individual como grupal
por parte del alumnado sobre sus proyectos emocionales 512
7.7.1.Resumen global cuarto de secundaria 512
a)Valoración cuestionario individual sobre tu proyecto emocional Mydocumenta 512
b)Valoración individual del trabajo en grupo: 514
c)Valoración del trabajo en grupo: 517
7.7.2.Análisis por grupos de las valoraciones del alumnado
sobre el trabajo individual y en grupo de sus proyectos emocionales 518
7.7.2.1.4ºA 518
a)Cuestionario individual sobre tu proyecto 518
b)Valoración individual del trabajo en grupo 521
c)Valoración del trabajo en grupo 523
7.7.2.2.4ºB 523
a)Cuestionario individual sobre tu proyecto Mydocumenta 523
b)Valoración individual del trabajo en grupo 527

7.7.2.3.4ºC.....529
a)Cuestionario individual sobre tu proyecto.....529
b)Valoración individual del trabajo en grupo: 533
c)Valoración del trabajo en grupo.....537
7.7.2.4. 4ºD.....537
a)Cuestionario individual sobre tu proyecto.....537
b)Valoración individual del trabajo en grupo.....540
7.7.2.5.4ºE.....542
a)Cuestionario individual sobre tu proyecto Mydocumenta. 542
b)Valoración individual del trabajo en grupo.....545

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Historia preliminar

El acercamiento sentimental que preside esta tesis casi podría decirse que me persigue aproximadamente desde los años noventa, tras haber transcurrido mis primeros años de asentamieto como docente. Creo que siempre ha permanecido latente en mi práctica diaria, aunque recuerdo que el planteamiento, como posible trabajo de investigación, surgió como una chispa a partir de la obra de Carmen Martín Gaite y de sus reflexiones sobre cómo el influjo de modelos y consignas amorosas de cada época crea determinados patrones afectivos, normas, valores y expectativas e incluso moldea unas preferencias lectoras y, como prolongación, una actitud de vida.

Ya en septiembre de 1993 presenté un proyecto de investigación, en la denominada Divisió de Ciències de l'Educacióde la Universidad de Barcelona, titulado "Intención y recepción de la narración sentimental contemporánea: análisis del modelo propuesto por la escritora Carmen de Icaza (1904-1979)" La propia escritora Carmen Martín Gaite me había conducido a recapacitar sobre esquemas literarios e influencias lectoras de mi propia juventud y de lo que, por extensión, observaba en mis aulas. Ella misma en la introducción de su ensayo Usos amorosos del dieciocho en España, publicado en 1987, escribía sobre "una serie de lecturas que trabajaban la sensibilidad de las niñas que teníamos durante la guerra española entre nueve y quince años, con lo cual me vería abocada a hacer un estudio de la novela rosa, empeño, por cierto, que me ha tentado muchas veces y que buena falta haría acometer".

A partir de ahí empecé mi particular rastreo por librerías de viejo y ferias de libros antiguos y de ocasión y leí a Rafael Pérez y Pérez, las hermanas Linares, Elisabeth Mulder, Berta Ruc, etc., pero guiada por Martín Gaite me decanté especialmente por Carmen de Icaza. El motivo de esta decisión se centró en que, dentro del tratamiento de argumentos y un estilo común de esta generación de escritoras, esta autora ofrecía suaves críticas y una relativa toma de conciencia con respecto a posibles reivindicaciones de la mujer en aquella sociedad. En sus novelas aparecían los primeros síntomas de independencia, de cierta rebeldía ante algunas situaciones de opresión o de menosprecio hacia el género femenino, aunque siempre de forma comedida y dentro de la tradición esperada. Los aspectos negativos de la realidad se dulcificaban, se encontraba una solución o un inicio de ella y todo volvía a su orden. Sus protagonistas siempre ofrecían delicadeza, ternura, incluso diría que una especie de comunidad espiritual femenina que la diferenciaba de otras escritoras de novela blanca, término con el que Carmen de Icaza prefería que se denominara a su estilo narrativo.

Las lectoras de novelas rosas conocían sus reglas, casi como un ritual, las aceptaban y disfrutaban. He utilizado la etiqueta de "rosa", pero también he citado anteriormente novela "blanca" e igualmente otras denominaciones como "sentimental", "popular" o "galante"; todas estas designaciones buscaban atenuar los posibles matices peyorativos que llevaban incorporadas estas lecturas por sus temas y estilo.

La vertiente didáctica se acercaba en ese momento del estudio y me conducía a determinados cuentos tradicionales y a observar con más detenimiento los medios de comunicación cercanos a mi alumnado: series, telenovelas, revistas juveniles, etc. Así como a publicaciones del estilo de *Penélope o las trampas del amor*, de Charo Altable, publicado en el año 1991. Parecía que mi línea de trabajo se decantaría por nuevas propuestas de educación sentimental y de lecturas para coeducar. En aquel momento ya la literatura se me ofrecía como una puerta o una alternativa seductora para desarrollar una conciencia crítica a la simplificación y al conformismo. Incluso ya me planteaba una programación interdisciplinaria con la materia de historia, sin descartar otras asignaturas que buscaran otros nexos de unión.

Debido a motivos personales, concretamente familiares, tuve que abandonar ese programa de doctorado. Aunque sin renunciar a esa misma idea inicial, lo volvía a intentar en septiembre del 2003. Igualmente acompañada por el Dr. Antonio Mendoza Fillola, presentaba de nuevo una revisión de mi primer proyecto, ahora titulado: "El amor y otros sentimientos como propuesta de aplicación didáctica en el camino para la formación lectora". Justo en ese momento quedaba inscrita la tesis como "La funcionalidad formativa del discurso amoroso como recurso didáctico para la formación lectora en Educación Secundaria"

De una forma u otra todas las denominaciones remitían a la misma filosofía que pretendía incorporar la literatura a las vidas de mi alumnado, crear un gusto, una curiosidad y competencia lectora, unos criterios, una fuerza afectiva y social que complementara su formación intelectual y finalmente una sintonización con sus referentes audiovisuales y su intertexto lector. Asimismo mi proyecto docente para el concurso de acceso a cátedras de lengua y literatura castellanas en abril del 2008 también se basaba en la coeducación sentimental a través de la literatura.

Todavía faltaba por aparecer el momento culminante, el impulso final que me permitiría detenerme y realmente adaptar la heterogeneidad de mi entorno y ese hecho fue la concesión de una licencia de estudios durante el curso 2010-11 bajo la inscripción de: "Temps per a l'educació emocional: Els sentiments com a proposta didàctica transversal per assolir un hàbit lector i l'autoconeixement entre l'alumnat de secundària". Aquí la Dra. Glòria Bordons tomaba el relevo en la supervisión y tutorización de mis nuevos intentos. Este periodo de estudio y experimentación permitió el necesario distanciamiento objetivo para cuestionarme mi labor profesional en el ámbito de la literatura.

En este momento clave se produjo un cambio de orientación en mis planteamientos iniciales, ya que el amor se mezcló con otros intereses del alumnado que, paulatinamente, fui conociendo y experimentando de primera mano. A partir de los cuestionarios, textos, imágenes, debates y autoevaluaciones, fruto de la experimentación en el aula desarrollada con motivo de la licencia de estudios, se integraron matices derivados de sus propias experiencias amorosas y emocionales junto a nuevos ejes reflexivos centrados en referentes multimedia. Siempre sin olvidar las permanentes conexiones de todo este engranaje con la literatura.

El ímpetu de la licencia de estudios me acompañaba y me obligaba a seguir ahondando en todas las posibilidades que la literatura podía abrir como fuerza aglutinadora no sólo en los depar-

tamentos de lenguas sino en la propia vida del Centro. A lo largo de los siguientes cursos me planteé itinerarios lectores que abarcaran toda una promoción educativa y que crearan una red de interconexiones tanto con los intertextos de los alumnos como con la fuerza de sus referentes audiovisuales y todo ello integrado conjuntamente en su currículum escolar.

Justo en ese momento llegaba el planteamiento de dar el salto a una tesis que diera a ese empuje una validez académica y que me obligara a seguir avanzando, contrastando y reflexionando a través de unas pautas concretas en el mundo de la investigación educativa.

Por lo tanto, a lo largo de la tesis, se analiza ese círculo reflexivo en el que me hallo constantemente. Creo que ya ha llegado el momento de cerrarlo para abrir, al mismo tiempo, nuevas puertas y ventanas con el objetivo de seguir acercando la literatura a nuestros jóvenes. A pesar de la cambiante realidad en los Centros educativos, puedo afirmar que todavía creo más en el poder de la literatura como eje esencial en un proceso de configuración personal y también como revitalizadora de nuestras clases de lengua.

La práctica reflexiva se ha convertido en el eje vertebrador de este trabajo y es el que marca y aglutina todas las intervenciones y secuencias didácticas de este proceso que no dejaría de revisar y modificar constantemente.

1.2. Justificación y finalidad del proyecto

Esta tesis plantea la literatura como la flecha que apunta a las parcelas privadas de los alumnos pero, de forma paradójica, en un contexto académico, en general, poco propicio para un encuentro íntimo con las propias emociones de un adolescente. ¿Cómo argumentar y justificar el potencial de este hipotético desencuentro inicial?

El punto de partida se podría remontar al placer de escuchar historias y esa fuerza de la oralidad se siente en toda la secundaria, por lo tanto la literatura tiene esa puerta de libre acceso, aunque la dificultad estriba en el retorno de esa entrada.

La alternancia de la lectura silenciosa y la dramatización tanto de fragmentos literarios como de textos completosdebe constituir una de las principales estrategias de acercamiento. Siguiendo los constantes planos superpuestos, también deben convivir la magia de la cercanía con la sorpresa y el posible desconcierto ante el abismo de lo desconocido.

La literatura posee un completísimo archivo emocional y una flexibilidad que admite todo tipo de receptores pero supone responsabilidad de la escuela fomentar el acompañamiento lector. Sólo guiando y aconsejando, los alumnos notarán y guardarán esas palabras precisas para describir ese estado de ánimo concreto que les invade u observarán el teatro humano en toda su complejidad. Últimamente se advierte que las nuevas generaciones de estudiantes leen de forma desbocada, con prisas, eludiendo las descripciones. Únicamente a su lado se les puede detener y hacerles ver por sí mismos todo aquello que no está escrito y que resulta clave para la comprensión de todo el armazón vital y literario de sus lecturas. También se percibe en las clases cómo les cuesta entender y aceptar las frustraciones de algunos personajes y cómo, a

consecuencia de ello, se ríen, sin saber bien por qué, en lugar de acudir al tono concorde a la escena que están leyendo.

La literatura puede dar unas referencias a ese caos emocional propio de la adolescencia al mismo tiempo que puede crear unos espacios de interacción emocional con sus compañeros de pupitre hablando desde sus distintas perspectivas de espectadores privilegiados ante los argumentos de las lecturas propuestas para cada año escolar. Esas vidas y esas historias ficticias suponen un aprendizaje y una regulación emocional personal respecto a sus vivencias o creencias así como una necesaria introspección para sus futuros proyectos de vida. Al mismo tiempo este objetivo señalado se equilibra con otro más amplio que contribuye a una competencia social, a una discusión de los distintos puntos de vista tan necesarios igualmente para su futura vida de ciudadano. Ambos ejes constituyen ese necesario entrenamiento que sólo la escuela puede propiciar y mantener.

Por lo tanto, el proyecto que se presenta en esta tesis surge de la observación directa, a lo largo de la práctica docente, de cómo los sentimientos, las emociones y las vivencias del alumnado han ocupado, ocupan y ocuparán gran parte de las conversaciones de muchas generaciones de adolescentes, de cómo han condicionado sus elecciones de lecturas, o su particular selección en el campo audiovisual o, en definitiva, cómo han marcado, la percepción de su propio yo y el de su entorno. Por lo tanto, la cuestión es intentar descubrir el alcance real de estas preferencias, el porqué de esta atracción y en qué grado ese enfoque emocional ha afectado a su sensibilidad y a su concepción del mundo.

Se pueden encontrar textos de la literatura catalana, castellana y universal que encajen con una motivación e interés real en el día a día de nuestros jóvenes y que despierten su inconsciente colectivo. Al mismo tiempo esa realidad puede conectar con otras áreas curriculares y además tener cabida en un amplio marco competencial.

> La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala, 2007:13)

La finalidad de este plan se centra, pues, en obtener entre nuestro alumnado un estímulo lector que contribuya a mejorar sus dimensiones comunicativas, literarias, actitudinales y socio-culturales según los documentos publicados por el Departament d'Ensenyament entre diciembre del 2014 y octubre del 2015. Estas referencias se centran en las competencias básicas tanto en el ámbito lingüístico, la literatura en el aula y finalmente el ámbito de cultura y valores.[1]

1 Se hallan recogidos en los documentos siguientes de la web del Departament d'Ensenyament:

-http://ensenyament.gencat.cat/web/sites/ensenyament/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/cb-cultura-valors-eso.pdf

-http://ensenyament.gencat.cat/web/sites/ensenyament/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/competencies_llengua_eso.pdf

-http://ensenyament.gencat.cat/web/sites/ensenyament/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/Literatura_aula_web.pd

Además se pretende que con la creación de espacios emocionales, bajo la premisa de un espíritu transversal y una aproximación ecléctica a la literatura, éstos puedan llegar a constituir un motor vital en futuras decisiones personales del alumnado. Estos propósitos se consiguen con la ayuda de lecturas completas y fragmentos que se acerquen directamente a sus intereses vitales incidiendo desde una primacía sentimental. Cualquier interacción académica y no académica que facilite la reflexión y la acción de estos adolescentes es bienvenida; ya Whitehead en su libro *Los fines de la educación* (1957) escribía que "la cultura nos hace más receptivos a los sentimientos humanos" (p.93).

Hasta cierto punto se trata de retomar la fuerza retrospectiva de aquella novela popular de siglos pasados, ya que aquellas lecturas creaban lectores aunque ahora se necesitan más aliados para generar un marco de lectura motivador.

Desde hace muchos años, se han ido descubriendo nuevos matices al tema de los sentimientos y progresivamente se han ido incorporando al aula como espacio pedagógico en constante proceso de retroalimentación; ya no puede entenderse el contexto escolar sin la utilización de competencias emocionales. Actualmente el aprendizaje respecto a la Educación Emocional contribuye a mejorar y consolidar las condiciones educativas entorno a las emociones; siempre con el objetivo de un mejor rendimiento e implicación del alumno. Todo el mundo tiene una historia o una vivencia emocional que influye en su propia biografía y que forma parte de un legado a compartir.

El gran abanico de recursos que ofrece el ámbito literario y la directa relación con imágenes, música u otras áreas de conocimiento se convierte en el punto de partida de esta tesis. Cualquier situación anímica o de angustia, toda la comedia humana tiene cabida en multitud de argumentos, de creaciones literarias, personajes, escenas, películas y canciones. A partir de esta premisa, en el estado inicial de la investigación, se elaboraron varios cuestionarios que, con las respuestas del alumnado, señalaron el camino a desarrollar respecto a las desazones, ideas y preferencias de cada grupo concreto que participó en el trabajo.

El espíritu de esta búsqueda se fundamenta en encontrar siempre clasificaciones alternativas a un modelo único. Una de las estrategias literarias en las que se profundiza es la que asalta y revisa, destruye y reconstruye los arquetipos tradicionales del masculino y del femenino y, en general, en todas las relaciones personales. ¿Por qué no puede perseguirse una mayor autoconfianza y autoestima en los alumnos a través de la literatura? Los jóvenes no pueden detenerse en una visión simplificada donde sólo se alternen opciones tópicas y antitéticas. Se deben presentar otros matices, otras dualidades o agrupaciones múltiples. Las lecturas ayudan a agitar su interior, a producir choques culturales y a prepararles para valorar todas las gradaciones en la paleta de colores emocionales que les ofrecen tanto los argumentos como los personajes literarios. A través del acompañamiento en su viaje lector serán capaces de observar los vaivenes en los vericuetos del alma de esos personajes y toda la seducción en sus acciones desde la transición de todos los matices racionales a los pasionales y viceversa. El énfasis se centra en el arco de las diversas tonalidades para estimular su futura flexibilidad vital.

La creación y efectividad de estos puentes afectivos sólo será posible en la interacción dual entre la introspección individual del alumno y la colaboración conjunta entre los compañeros de otras materias. Por lo tanto este efecto revulsivo se basa en la creación de proyectos transversales, multimodales y en la selección de lecturas, actividades o jornadas específicas. Y todo ello hasta llegar a su preciso encaje en un proyecto transversal dentro del Plan Educativo de Centro. Justo en este punto–una aproximación a los *temas transversales* de Puig Rovira (2002) en su artículo "La tutoria com a espai per millorar la convivència"[2]– ayuda a cerrar esta última reflexión:

> El contingut dels anomenats temes transversals pretén aconseguir parlar a l'escola dels camps problemàtics més significatius del nostre entorn social. Els ha de convertir en contingut curricular. [...] Però l'escola tampoc no es pot fer el sord a les angúnies i conflictes que viuen en primera persona els nostres alumnes, tant a fora de l'escola com a dins (p.6).

1.3. Objetivos generales de la tesis

A continuación se señalan los tres propósitos fundamentales de esta investigación:

- Proponer y experimentar medidas, planes, estrategias y técnicas para impulsar la literatura como canal en las demandas emocionales y afectivas del alumnado de secundaria indagando sobre temas universales, argumentos y valores que se repiten en todos los ámbitos de la vida de los jóvenes; especialmente en el campo de la coeducación sentimental.
- Diseñar, aplicar y evaluar secuencias temáticas interdisciplinarias, con un motor emocional, entre las áreas de lenguas y literatura, sociales, tecnología, música, educación visual y plástica, equipo psicopedagógico, tutorías y, finalmente, en todas aquellas que permitan esta conexión.
- Indagar hasta qué punto la literatura y las actuaciones interdisciplinares conectadas pueden ayudar a que el alumnado de secundaria se conozca mejor a sí mismo, a ser consciente de su propio aprendizaje y a mejorar su autoestima.

A partir de estos tres objetivos generales se desprenden otros dos específicos que se abordan a través de consignas didácticas:

- Trazar, implementar y analizar intervenciones en el aula con las siguientes finalidades didácticas: reflexión personal, interacción oral, empatía con el grupo, potenciamiento de la lectura a través de los sentimientos, acercamiento a sus referentes audiovisuales, activación de inferencias intertextuales, adquisición de vocabulario sensitivo, escritura de textos para expresar realidades, ficciones y sentimientos e impulso de proyectos transversales y multimodales.
- Crear "itinerarios de lecturas" a través de la selección de obras que se adapten a un alumnado y a unos objetivos formativos. De manera que el corpus que resultesea flexible e integre clásicos literarios con otras lecturas, como la literatura juvenil y otros textos

2 Artículo perteneciente a materiales sobre tutoría proporcionados por el Departament d'Ensenyament:
http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0011/3d09e2e4-2eec-4db1-a2a6-aa14bddc83c7/tutoria.pdf

contemporáneos, que pudieran mejorar la dimensión literaria de los estudiantes y su dimensión personal en lo referente a aspectos éticos, reflexivos y emocionales.

La competencia emocional o socioemocional constituye una de las bases de este proyecto y juega un papel primordial en el sostén de toda la armadura transversal que vendrá a continuación. Los objetivos prioritarios de esta propuesta igualmente se centran en los principales componentes del currículum que indica Goleman: "conciencia de uno mismo, toma de decisiones personales, dominar los sentimientos, manejar el estrés, empatía, comunicaciones, apertura, intuición, auto aceptación, responsabilidad personal, asertividad, dinámica de grupo y solución de conflictos" (1999:436)

Por lo tanto las metas de esta proyección intentan alcanzar, desde el punto de vista del alumnado: la introspección y el análisis de sus propias reacciones, la tolerancia y empatía con todo lo que ocurre, se mueve o se anticipa alrededor de su realidad como adolescente tanto en el mundo académico como fuera de este entorno. Otro objetivo final consiste en que estos estudiantes puedan llegar a conocer a fondo sus propias dudas, inseguridades, conflictos internos así como cuestionar la forma de comportarse, pensar o sentir. Todo ello constituye la varita mágica en sus habilidades personales, sociales y académicas. Si como consecuencia de ese toque se toman las decisiones, lo más adecuadas posible, en todos los ámbitos de su vida, también mejorará su autoestima y su criterio. Damasio escribe en *El error de Descartes*: "En resumen, el motor de la razón necesita la emoción. La capacidad de expresar y de sentir emociones es indispensable para la adopción de los comportamientos racionales". (2001:9)

No se pretende caer en una especie de terapia personal o fomentar el individualismo, sino que el punto de partida de las actividades es la colectividad, las aportaciones del grupo, éstas contribuyen a crear el propio punto de vista a través de la discusión y el diálogo; más tarde ya vendrá la reflexión o creación de cada alumno en particular.

Utilizando los recursos que se ajusten a las inquietudes vitales del alumnado se pretende que la literatura y otros estímulos asociados potencien el diálogo interno que les descubra sus propios sentimientos y que les acerque a los claroscuros de su mente y, por qué no, a una armonía con su interior. Tanto Bisquerra en *Educación Emocional y bienestar* (2011) como Salmurri, en *La llibertat emocional* (2004) aluden a los beneficios que el aprendizaje y el entrenamiento emocional pueden proporcionar en la vida cotidiana y en la regulación de las propias acciones. La agitación en la que generalmente nos movemos juega en nuestra contra y no nos queda tiempo para pensar, quizás sólo nos quedamos con estímulos o reacciones rápidas más cercanas a las emociones que no a la modificación que supondría el sentimiento.

Un reconocimiento de los bosques internos ayuda al movimiento y a la relación conjunta en todos los ámbitos de la vida, así como a reconocer la competencia social.

ANNA PETROVNA: Y ésta es la desgracia, amigo mío: nos estudiamos en nosotros mismos con mucha aplicación y después nos pensamos que conocemos la otra gente.

RAKITIN: El alma de la otra gente es un bosque espeso.
Iván Turguénev. *Un mes en el campo*(1872). Barcelona: Editorial Mitre.

A través de la literatura, como fuente de placer, enriquecimiento y maduración personal, o de los temas universales se intenta atrapar la concreta realidad de cada corazón o espíritu del alumnado; la chispa se incendia sucesivamente desde las tutorías a la integración con el resto de disciplinas.

La investigación se centra en el segundo ciclo de la secundaria, y fundamentalmente en el cuarto curso, puesto que el proceso madurativo de esta franja de edad permite una mayor interrelación entre su mundo interior y el exterior. Se considera que está más preparado en estos cursos para sentir su propia permeabilidad hacia todo lo que le rodea, en su permanente estado de transformación, y también es más consciente del grado de dependencia respecto al mundo y entiende que sus encuentros o divergencias con otros compañeros acaban de completarlos como personas; así mismo se apropian más conscientemente de todos los mecanismos que se hubieran ido activando en este camino emocional propio, en esta permanente búsqueda de su identidad.

1.4. Hipótesis y preguntas a las que responderá la investigación

Las tres hipótesis fundamentales del proyecto son:

1-La literatura puede convertirse en el motor que canalice las demandas emocionales y afectivas de nuestro alumnado, lejos de la simplificación de modelos.

2-El trabajo literario, y a la vez interdisciplinario, de nuevos espacios, nuevos protagonistas y una alternancia de argumentos desarrolla una conciencia crítica que les hace ver las consecuencias negativas de caer en cualquier tipo de conformismo.

3-La selección de lecturas de un Instituto de secundaria junto a una reflexión desde varias materias ofrece esta oportunidad de cambio. Les ayuda a observar desde una cierta distancia sus sentimientos, a buscar las palabras para expresar sus emociones.

Finalmente se formulan a continuación las tres preguntas que han orientado la investigación y que abordan los objetivos planteados anteriormente:

1-¿La literatura podría convertirse en el motor que canalizaría las demandas emocionales y afectivas de nuestro alumnado en un entorno académico?

2-¿El trabajo literario, y a la vez interdisciplinario, de nuevos espacios, nuevos protagonistas y una alternancia de argumentos desarrollaría una conciencia crítica que les haría ver las consecuencias negativas de caer en cualquier tipo de simplificación y conformismo?

3-¿La selección de lecturas de un Instituto acompañada desde la reflexión a través de

varias materias ofrecería esta oportunidad de cambio. Les ayudaría a observar desde una cierta distancia sus sentimientos, a buscar las palabras para expresar sus emociones y, quizás, a reconocer la forma que está tomando su vida?

2. MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

El marco de referencia gira en torno a tres bloques fundamentales: el aprendizaje reflexivo, la educación emocional y la literatura como estímulo de reflexión vital y de dimensión social; la interrelación de todos ellos ayudará a elaborar unas secuencias, a plantear un trabajo sólido y a desarrollar los propósitos concretos de esta tesis.

La literatura se transforma en el medio para experimentar por un lado con las fronteras de la propia identificación y, por otro, como ayuda para potenciar todas las redes de participación y comunicación colectiva[1].

> El socioconstructivismo, por otro lado, incorpora la idea que el desarrollo cognitivo sigue un proceso que va del mundo exterior, social, hacia el mundo interior, individual (de un proceso interpsicológico a uno más intrapsicológico). Ello significa que el paso de un nivel al otro no es espontáneo sino que es el fruto de un proceso mediado socialmente en el cual juega un papel de primer orden la ayuda de elementos o instrumentos de mediación, entre los cuales el lenguaje se erige como el instrumento mediador por excelencia. (Esteve, 2007:3)

Las lecturas crean unos entornos sociales de provocación para que los receptores se cuestionen, progresen y fabriquen su reflexión crítica personal.

La nomenclatura específica de GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona respecto a conceptos referidos a las competencias emocionales y sociales como *conciencia, regulación y autonomía emocional* traspasan su ámbito de estudio para fomentar el impulso literario de este trabajo. Por lo tanto la vida de los personajes ficticios acompaña la idiosincrasia del alumnado adolescente en su propia *concienciaemocional*, en *la regulación y autonomía de sus emociones* para comenzar a caminar finalmente hacia *un bienestar personal y social;* objetivo en la vida de todo ciudadano. Estas tres competencias desean conseguir una eficiente autonomía emocional que incluya la gestión apropiada del universo sensitivo que rodea todos los contextos vitales y, en ese camino, la literatura se ofrece como permanente compañera de viaje. Se establece un paralelismo entre los mundos del aprendizaje cognitivo y del aprendizaje emocional en ese último intento de autorregulación como un reconocimiento propio de las fortalezas y debilidades de algún aspecto docente e igualmente como un símbolo de permanente autonomía.

Las estrategias docentes para conseguir ese aprendizaje autorregulado se despliegan alrededor de la programación anual de la materia curricular de lengua y literatura castellanas y además en esta planificación se imbrican uno a uno los lazos de la educación emocional anteriormente citados. También al mismo tiempo, la didáctica de la literatura abre nuevas perspectivas y expectativas emocionales a la lectura; otra forma de vivir y sentir a los personajes literarios y sus conflictos, compartiendo nuevas preguntas basadas en la deducción, la proyección y la

1 https://www.academia.edu/11631049/Discurso_indagador

Taller de Olga Esteve titulado "El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?". La cita se centra en la visión socioconstructivista del aprendizaje basada en los supuestos de la teoría sociocultural de (Lautolf, 2006; Vygostky, 1978).

inferencia para hallar en la ficción experiencias propias comunes que permitan al alumnado reafirmarse, expresarse y acercarse al mundo en general; sin olvidar las indispensables premisas iniciales de comprensión lectora y cultural para poder conseguir la plena transferencia íntima. Ese imaginario literario crea un clima sensible en el aula que predispone tanto a la implicación como a la reacción a lo que se lee y por lo tanto a sentirlo e incorporarlo como experiencia propia. El alumno dialoga con el texto desde una perspectiva amplia que busca diversas interpretaciones desde su propio yo hasta todas las aproximaciones implícitas y explícitas de sus compañeros.

La intersección del aprendizaje reflexivo y la educación emocional junto al empuje literario en el marco de un proceso educativo crean ese necesario espacio afectivo en todas las lecturas del curso; núcleo básico que conforma la parte experiencial de este trabajo. Por lo tanto afectividad, contraste, reflexión social e individual y comunicación constituyen las bases en la hipotética exportación de esta experiencia a otros contextos de aprendizaje.

Para cerrar el círculo de este triple encuadre teórico se debe reconocer que se ha llegado a él partiendo y reflexionando previamente a partir de la realidad docente en las aulas; de la práctica a la teoría. La experiencia profesional ha sido replanteada de forma constante y metódica tanto para tener una conciencia del progreso como para pensar en nuevas alternativas de trabajo. Paradójicamente se ha buscado conceptualizar el efecto de esa cercanía, motivación y seducción de determinadas lecturas y cómo esta fuerza se puede entremezclar de manera fluida con otros aprendizajes. El constante contraste teórico ha permitido delimitar y fundamentar los planes de actuación en la investigación en el aula.

2.1. El aprendizaje reflexivo.

El desarrollo de reflexiones e intenciones alrededor de este apartado teórico inicial se inspira en artículos y conferencias sobre *didáctica en lenguas extranjeras,* en concreto, aspectos como el *aprendizaje reflexivo*, de Olga Esteve (2004) y también del fomento de la *dimensión autorreguladora* en diversas situaciones de aprendizaje, de Olga Esteve y Marta Arumí (2009), consistente esta última en alcanzar una *autonomía* en el aprendizaje a partir de tomar conciencia de la propia realidad para incorporar, revisar y autoevaluar constantemente la adecuación entre la adquisición de las nuevas enseñanzas y las ya existentes. En todas sus argumentaciones al respecto se halla el primer anclaje conceptual de este proyecto. El *aprendizaje reflexivo* ha supuesto el punto de partida de esta búsqueda teórica "en minúscula" tal como Esteve (2004:3) denomina a este conocimiento perceptual y al mismo tiempo se ha erigido en la metodología de experimentación de este trabajo. Por lo tanto ha orientado su sistematización, basada en la revisión, análisis y reestructuración de una experiencia docente concreta. Este campo teórico da las pautas para ordenar esa mirada del docente desde su propio interior al mismo tiempo que le ofrece un marco para establecer esa prudente distancia desde la que entender y recapacitar sobre la propia realidad del profesor desde un punto de vista basado en la práctica.

> Indagar la pròpia pràctica docent i en el context en el qual es produeix, de tal manera que el professor creï noves estructures mentals durant el procés d'aprenentatge. (Esteve, 2004:3)[2]

En realidad todo el proceso investigador no deja de ser una autorreflexión que activa constantes preguntas, constantes por qué, que intentan ir descubriendo los puntos débiles y también las fortalezas en un aspecto concreto de la práctica docente de la propia investigadora como es la enseñanza de la literatura a través de las emociones.

Por lo tanto la investigadora de esta tesis se convierte en objeto de su propio análisis y en rastreadora de contenidos que le ayudan tanto a replantearse detalles de su trabajo como a proponerse nuevos objetivos en su camino práctico y formativo; no deja de observarse que la práctica docente es motivo de un constante análisis que obliga a decidir nuevos procesos y caminos sin fin en una especie de continuum constante.

Sin elevadas pretensiones teóricas se trabaja desde una visión constructivista del aprendizaje (Freudenthal, 1991), siguiendo la línea iniciada por Lev Vygotsky (1896-1934),en su teoría general del aprendizaje desarrollada entre los años veinte y treinta del siglo XX. Asimismo Vygotsky sienta las bases de la Teoría Histórico-Cultural y explica el aprendizaje y el desarrollo cognitivo como fenómenos fundamentalmente socioculturales y esta perspectiva constituye otro aspecto básico en la construcción del andamio teórico de esta tesis. Este enfoque sociocultural del aprendizaje insufla la fuerza inicial a este proyecto por su carga sensitiva y por todos los nexos de cooperación entre el interior de los alumnos y su historia social; se observa comocada mente reorganiza su "yo" y lo reelabora en función de su interrelación con su propio contexto cultural. En realidad el deseo de crear un ambiente de cercanía; de interacción y construcción colectiva entre todas las partes implicadas nos remite ,en primer lugar, al concepto de *zona de desarrollo próximo*de Vygotsky (ZDP)[3] o a otra posterior noción paralela de J. Bruner (1997) que lleva asociadas todas las connotaciones alrededor de un *andamiaje*[4], como construcción de un armazón que permite avanzar a través de la mediación en ese espacio donde además de cognición se activan otros procesos internos comunicativos alrededor de las emociones y los sentimientos. Este lugar de construcción personal contará con la literatura como eje central ya que ella potencia y comparte cualquier intersticio de *intersubjetividad necesario* en este punto de *desarrollo próximo*.

Una tercera referencia, que da soporte teórico a la búsqueda, en este estudio, de espacios de lectura compartidos que supongan un avance emocional, proviene del investigador N. Mercer

2 Material básico en el programa de formación para el profesorado del Departament d'Ensenyament centrado en la práctica reflexiva: "Noves perspectives en la formació de professorat: cap a l'Aprenentatge Reflexiu o 'Aprendre a través de la Pràctica' (Exemplificat en el professorat de llengües)" Año2004.
http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/base/noves_perspectives_formacio_professorat.pd

3 " It [zone of proximal development] is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state" (Vygotsky, 1978:86)

4 "La ZDP es donde la pedagogía y la intersubjetividad entran en el panorama vygotskiano. Pero ¿cómo actúa la pedagogía? ¿Protegiendo al estudiante de la distracción, destacando las características cruciales de un problema, secuenciando los pasos a comprender, fomentando la negociación o mediante alguna otra forma de "andamiaje" para la tarea a mano? […] ¿Cómo sabe el ayudante/tutor cuáles son las necesidades del aprendiz? Aquí es donde entra la intersubjetividad, aunque de una forma más implícita que explícita" (Bruner, 1997:69) Se cita a partir de la traducción en Daniels (2001: 154)

(2000) en un intento de crear grupos de búsqueda conjunta. Éste junto a J. Bruner forman parte, entre otros, de la última fuerza renovadora en el pensamiento psicopedagógico. Su propuesta se define como *zona de desarrollo intermental* (ZDI).[5]

> Para que un enseñante enseñe y un estudiante aprenda, deben emplear la conversación y la actividad conjunta para crear un espacio de comunicación compartido, una "zona de desarrollo intermental" (ZDI) sobre la base contextual de sus conocimientos y sus objetivos comunes. En esta zona intermental, que se reconstituye constantemente a medida que avanza el diálogo, el enseñante y el alumno negocian el desarrollo de la actividad en la que están participando. Si esta zona se mantiene con éxito, el enseñante puede ayudar al estudiante a ser capaz de operar justo más allá de sus capacidades actuales y consolidar esta experiencia en forma de una nueva capacidad o comprensión (Mercer, 2000:141)

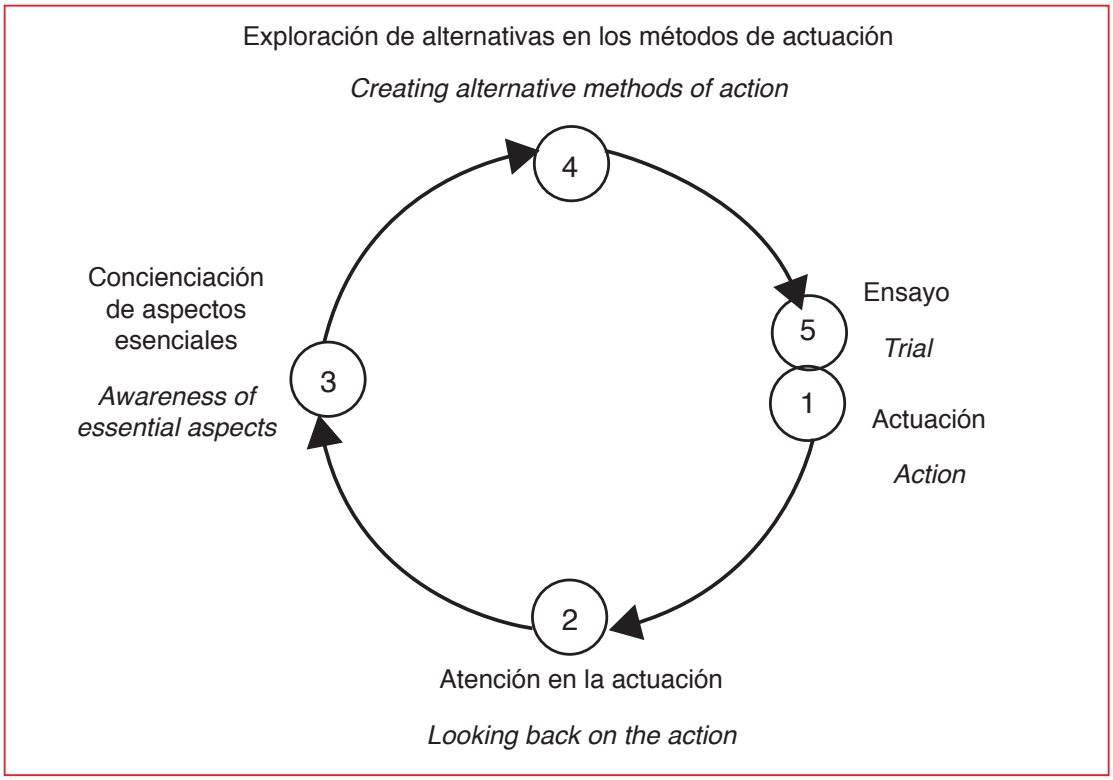
Este núcleo de proximidad exige tener presente que en todo proceso de instrucción se debe conocer la identidad de los receptores, así como su entorno, prejuicios, perspectivas y sus conocimientos previos; en definitiva que todo alumno, sujeto a formación, tome conciencia de sí mismo en esa situación de aprendizaje. Este objetivo anterior y el estilo de las autobiografíasiniciales del alumnado para recabar información (Esteve y Arumí, 2009) se las ha apropiado la propia investigadora, en forma de autobiografías lectoras, y las ha puesto en práctica para presentar su intervención educativa. Estas autobiografías de los alumnos son a la vez multimodales ya que incorporan, además de sus datos personales y lecturas, sus otros mundos de seducción audiovisuales. La misma docente se ha colocado ante esta disyuntiva sociocultural y ha expuesto un relato introspectivo de los porqués de este estudio, sin evitar la orientación afectiva de alguna de las páginas. Este relato de reflexión personal se incluye en el apartado de metodología de esta tesis dentro de lo que se refiere a contexto emocional. La narración de la experiencia docente de la propia investigadora se inspira en la técnica del portafolio docente y sigue las pautas de la "práctica reflexiva" (Esteve, 2004; Korthagen, 2001). Aquí aparece el punto de partida, el planteamiento de un nuevo plan de acción respecto a la forma de entender la enseñanza de la literatura, la reflexión sobre la propia actuación reflejada en nuevos objetivos pedagógicos y nuevas estrategias metodológicas y finalmente la reordenación de objetivos personales hacia el futuro:

> En la seva funció formativa, el portafolis és un instrument al servei d'un tipus d'intervenció que entén la formació com un procés sociocognitiu en què l'individu construeix coneixement i desenvolupa competències noves a partir de les seves experiències (tant positives com negatives), de la reflexió i de la interacció amb altres (iguals i/o més experts). En la seva funció acreditativa, el portafolis es basa en un concepte de l'avaluació ampli i estretament lligat a l'autoregulació
>
> (a partir de la identificació per part d'un mateix de les competències que hom ha d'adquirir o desenvolupar més). (Esteve, Keim y Carandell, 2006:47)

5 Se cita a partir de la traducción de Daniels (2001:176)

2.1.1.La práctica docente como "reflexión -investigación-acción"

La práctica docente se presenta como objeto de reflexión, interrogación, transformación y profundización en los procesos propios de enseñanza y aprendizaje y se cuestiona de qué manera se activan unos procesos cognitivos y conceptuales que van ayudando a proponer intervenciones ante la realidad cambiante y compleja del aula y que constituyen los fundamentos de este trabajo. Se observa que profesionalmente en esta aplicación práctica se ha pasado por las fases de autoanálisis, contraste y redescripción que marca el ciclo reflexivo como proceso de cambio según el trabajo de las investigadoras Olga Esteve y Zinka Carandell a partir del modelo *ALACT* de Korthagen (2001).[6]



Las reflexiones de Olga Esteve acaban de completar el significado del aprendizaje reflexivo:

> L'aprenentatge reflexiu" es basa en una visió constructivista de l'aprenentatge (Freudenthal, 1991),

6 Modelo desarrollado por Korthagen y cuyas siglas ALACT se refieren a la toma de conciencia respecto a la práctica profesional: (Esteve, 2003:12):

a) El punto de partida es la experiencia de la persona y de su actuación *(**A**ction)* en prácticas concretas, una actuación que se caracteriza por estar sumida en procesos más intuitivos o inconscientes.
b) En la segunda fase se inicia un lento proceso de concienciación, en tanto que "se mira hacia atrás" (***L**ooking back to the action),* y se fija la atención en la actuación llevada a cabo: *attention.*
c) En la tercera fase, se sube a un nivel superior de concienciación, ***A**wareness*: la persona empieza a retener y verbalizar aquellos aspectos de su actuación que son más susceptibles de experimentar un cambio.
d) En la cuarta fase, ya de forma consciente, se buscan alternativas y se crean nuevos métodos de acción que mejoren los anteriores. (**C**reating alternative methods of action)
e) Finalmente, estos nuevos métodos se aplicarán, conscientemente, en actuaciones posteriores y se observarán y evaluarán sus resultados. A partir de esta última fase se iniciará un nuevo ciclo.(**T**rial)

> segons la qual el coneixement sobre la pràctica docent ha de ser un coneixement creat pel mateix subjecte en formació i no un coneixement ja creat anteriorment per tercers i transmès per ells. És a dir, la persona que es forma ho fa donant significat a uns continguts, i no rebent aquests continguts ja impregnats de significat (Esteve, 2004:2)

La propia narración de la sucesión de acontecimientos docentes marca los supuestos previos a la búsqueda, los objetivos, hipótesis y finalmente las preguntas de investigación que deben delimitar todo proyecto.Asimismo a partir de todo ello se explicitan los instrumentos de recogida de datos y cómo influyen en la determinación de los focos de interés.

Al final del ciclo reflexivo, y a partir de las diversas incidencias surgidas, se exponen los cambios posibles respecto a un planteamiento inicial, en función de los intereses vitales de los adolescentes protagonistas de ese momento, del bagaje de recursos emocionales que se pueden trabajar conjuntamente y de las propias debilidades del planteamiento inicial; para acabar, finalmente, con una breve evaluación final.

> L'investigador, en la perspectiva de la investigació acció, realitza l'anàlisi en el context d'una comunitat determinada. Però alhora cal ampliar el marc geogràfic perquè una de les finalitats del procés de tota investigació és superar el nivell de l'anècdota, és a dir, ser capaç d'abstraure el model d'actuació d'una pràctica concreta per crear un protocol susceptible d'adaptar-se a contextos diferents. (Lluch, 2013:207)

En realidad todo el proceso se constituye en multitud de círculos concéntricos que van autorregulándose unos a otros en el marco de una identidad de grupo.

> Es tracta d'un cicle reflexiu en el qual esdevé clau el fet de contrastar dos moments diferents de la tasca docent: un de corresponent al moment en el qual s'inicia el cicle i l'altre que serà l'avaluació del resultat de la nova intervenció pedagògica; aquest darrer moment tanca el cicle iniciat i suposadament n'engega un altre. (Esteve, Keim y Carandell: 2006: 37)

El hecho de que los alumnos sean conscientes de su ámbito de aprendizaje retroalimenta el propio aprendizaje reflexivo del profesorado; ambas partes gestionan mejor tanto sus fortalezas como sus debilidades para conseguir entre todos aumentar la eficiencia y la autonomía en la propia instrucción.

En nuestro caso, los constantes procesos de interiorización por parte de los alumnos, a partir de los textos leídos y dialogados, de forma abierta, en clase, generaron una sistematización de las estrategias a seguir en otras posibles aulas desde la interacción social al dominio individual. Por lo tanto la literatura se convierte en el adalid mediador de esta cascada de estímulos concatenados donde no siempre todo puede estar planificado.

2.2. Educación emocional.

> La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para la buena y creativa adaptación social. (Goleman, 1999: 13)

Esta cita encabeza el segundo empuje conceptual que rodea este estudio puesto que supone la inspiración y la fuerza en la pretensión de crear en un centro educativo espacios de pensamiento y socialización alrededor de los sentimientos y emociones de nuestro alumnado, y, no como un hecho aislado, sino integrado en la vida de un Centro educativo; todas las materias deberían sentirse implicadas.

> Una bona pedagogia sap, també, que la lectura és […] l'únic instrument de què disposem a l'escola i fora de l'escola per traslladar-nos més enllà del món de la mera utilitat, l'única eina per aconseguir aquesta comunicació desinteressada que intuïm que és necessària per a una vida més completa i més humana. L'experiència literària és la més alta que podem experimentar juntament amb la de l'amor i no hem de rebaixar-la a altres menesters. La literatura ens parla del sentit de les nostres vides […] Els humans deuen la seva humanització a la lectura […]

> La lectura no és tan sols un joc intel·lectual, sinó que és l'única manera d'entendre el món, l`única que permet posar-se les "ulleres de la complexitat" en un món que tendeix a la simplicitat i la banalitat. Si no sabem entusiasmar els nostres joves amb la lectura, ¿de quina altra manera n'estructurarem l'educació emocional, vital? (Teixidor, 2012:29-30)

Siguiendo el camino de la concreción, se priorizan más los sentimientos que las emociones. Ellos deben ser los auténticos protagonistas que ayudan a no quedarse en la superficie, en el simple choque emocional, sino buscar un estadio madurativo, sin prisa, que no se oriente a un impacto inmediato, sino que los jóvenes lleguen a una interiorización, a un mecanismo de permanente análisis, evocación, recogimiento y búsqueda interior.

> És propi de l'emoció-xoc de restar a la superfície de la personalitat [...]constitueix l'esplai d'una vida frenètica, trepidant, excitant, però al capdavall poc profunda. És propi de l'emoció-sentiment, en canvi, de dipositar-se en la interioritat com una mena d'al·luvió. L'emoció-sentiment constitueix una porta d'entrada a la profunditat del jo. És una font de riquesa perquè es metabolitza en la vida interior. Mentre que l'emoció-xoc no passa de ser una sotragada superficial, l'emoció-sentiment transforma la persona enriquint-ne l'ànima. Podríem dir-ne allò que Rousseau deia del sentiment en estat pur:" El sentiment entra en el cor". L'emoció-sentiment es refracta en la interioritat. S'integra a la reflexió sobre un mateix, al comentari íntim del subjecte sobre ell mateix. En sedimentar-se'n el corrent de

> la consciència, afavoreix la " conversa amb un mateix". L'emoció-sentiment és la penyora d'una vida atenta, mentre que l'emoció-xoc ens manté en una vida distreta. La primera ens unifica, la segona ens dispersa. (Lacroix, 2005: 159)

Como se observa, la primera dificultad estriba en diferenciar emociones de sentimientos e indicar cuál es la opción prioritaria de esta tesis. Aunque la denominación global sea crear espacios emocionales buscando también la dependencia con la competencia emocional en el campo educativo, es en el mundo de los sentimientos donde se pretende encontrar la fuente de inspiración para establecer la correspondiente sintonización con la literatura. Si para ayudar a encontrar la identidad lectora del alumnado se debe tener en cuenta su experiencia lectora, sus lecturas previas y sus referentes, tampoco se puede prescindir de su biografía personal en forma de sentimientos: sus experiencias personales anteriores, deseos, valores, proyectos, etc. En realidad supondría adentrarse tanto en un intertexto lector, como visual y sentimental.

El neurólogo Antonio Damasio ayuda en esta clarificación inicial señalando que la emoción antecede el sentimiento y que éste siempre es una cognición sobre lo que sucede en la emoción:

> En el contexto de este libro las emociones son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas [...]. Los sentimientos, en cambio, siempre están escondidos, como ocurre necesariamente con todas las imágenes mentales, invisibles a todos los que no sean su legítimo dueño [...]. Las emociones se representan en el teatro del cuerpo [...]. Los sentimientos se representan en el teatro de la mente. (Damasio, 2005: 32)

> La evolución parece haber ensamblado la maquinaria cerebral de la emoción y el sentimiento en entregas parciales [...]. El primer dispositivo, la emoción, permitió a los organismos responder de forma efectiva pero no creativamente a una serie de circunstancias favorables o amenazadoras para la vida: circunstancias 'buenas para la vida' o 'malas para la vida', resultados 'buenos para la vida' o 'malos para la vida'. El segundo dispositivo, los sentimientos, introdujo una alerta mental para las circunstancias buenas o malas y prolongó el impacto de las emociones al afectar de manera permanente la atención y la memoria. Finalmente, en una fructífera combinación con los recuerdos pasados, la imaginación y el razonamiento, los sentimientos condujeron a la aparición de la previsión y a la posibilidad de crear respuestas nuevas, no estereotipadas. (Damasio, 2005: 80-81)

> Se podría resumir diciendo que los sentimientos son necesarios porque son la expresión a nivel mental de las emociones y de lo que subyace bajo éste. Sólo en este nivel mental de procesamiento biológico y a plena luz de la conciencia hay suficiente integración del presente, el pasado y el futuro anticipado. Sólo a este nivel es posible que las emociones creen, a través de los sentimientos,

> la preocupación por el yo individual. La solución eficaz de problemas no rutinarios requiere toda la flexibilidad y el elevado poder de recopilación de información que los procesos mentales puedan ofrecer, así como la preocupación mental que los sentimientos puedan proporcionar. (Damasio, 2005: 172-173)

> A lo largo de toda la escolarización, la vida de los estudiantes se transforma siguiendo una gran diversidad de ritmos que alternan momentos de calma y frenesí. Por lo tanto por qué no aprovechar lo que ofrecen todas las disciplinas del conocimiento para contribuir también a este entrenamiento en la conciencia de uno mismo en forma de educación personal, emocional o sentimental: "Porque la verdad es que las lecciones emocionales pueden entremezclarse de manera natural con la lectura, la escritura, la salud, la ciencia, los estudios sociales y muchas otras asignaturas". (Goleman, 1999: 395)

Los equipos docentes constantemente participan en los proyectos que forman parte del Proyecto Educativo de Centro o en algunos específicos para un determinado curso; por lo tanto sólo consiste en añadir esta mirada conjunta, esta sensibilidad en el mundo de los sentimientos reales que se respiran en las aulas, creer firmemente en ellos como un poder hasta ahora en la sombra. Se puede plantear que las lecturas, fragmentos en prosa o poesía propuestos para los diversos cursos conecten con situaciones reales tanto de su entorno como del mundo. Quizás la experimentación puede empezar desde el Plan de Acción Tutorial, para buscar desde aquí aliados en el mayor número de áreas posibles. Dos reflexiones finales ayudan a acabar de completar la idea que se desprende de la cita anterior; en primer lugar, de nuevo, Goleman cuando recomienda "aprovechar las oportunidades que se presentan dentro y fuera del aula para que los alumnos transformen los momentos de crisis personal en lecciones de competencia emocional, algo que funciona mucho mejor cuando estas lecciones se complementan en el hogar." (1999: 407) Y por otro lado, desde el campo de la pedagogía aplicada directamente en el aula, Rosa Sanchís aconseja:

> Trabajar a partir de las historias de los alumnos y el análisis de los relatos audiovisuales es fundamental por dos razones. La primera, porque aprovechando el potencial de las emociones, vamos más allá y utilizamos la mente racional para deslegitimar las visiones estereotipadas de la realidad. Y segunda, porque nos permite conciliar dos mundos opuestos: el de la emocionalidad, que ha estado tradicionalmente de parte de las mujeres (y ahora está peligrosamente potenciado por las teleseries y los programas de corazón), y la racionalidad, tradicionalmente de parte de los hombres. (2006: 23)

Se puede malinterpretar que el área de lengua y literatura se ofrezca como el principal mediador en este proceso de aunar esfuerzos, pero resulta la forma más adecuada de emprender el camino, ya que la razón domina una mayoría de las materias escolares. Del análisis que Rafael Bisquerra realiza de los componentes de la emoción: neurofisiológicos, conductuales y cognitivos, interesan especialmente los detalles que expone respecto al componente cognitivo y que para atraerlos hacia este terreno, se destaca el papel dinamizador del área de lengua y literatura. La dificultad constatable de expresar o simplemente hablar de sus propios sentimientos puede

mejorarse con la lectura, con las narraciones, apropiándose de las palabras o imágenes de otros para construir y pensar sobre su historia:

> El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Dado que la introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento. Pero al mismo tiempo dificulta la toma de conciencia de las propias emociones. Estos déficits provocan la sensación de "no sé qué me pasa". Lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional. (Bisquerra, 2003: 40)

> Si no proporcionem paraules suficients als nostres joves, no els ajudem a ordenar les seves emocions i els seus pensaments, i ni tan sols els ajudem a ser més feliços. Tancats en el seu món inexpressat, no poden compartir les seves vivències ni les seves emocions. O no poden compartir-les totalment, per manca de paraules suficients. No els queda cap més recurs, cap més llenguatge, que la violència física. (Teixidor, 2012: 26) […] Perquè les paraules són el material amb què els lectors ordenaran la seva vida interior (Teixidor, 2012: 52)

Y Pedro Salinas ofrece el contrapunto, respecto a la importancia de recuperar la palabra, de aprender a decir lo que pensamos y sentimos, con la integración del mayor número de disciplinas del currículum; en este momento del discurso convergen la psicología cognitiva, la sociología de la educación y la lengua y la literatura:

> No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua. Porque el individuo se posee a sí mismo, se conoce, expresando lo que lleva dentro, y esa expresión sólo se cumple por medio del lenguaje. [...] Hablar es comprender, y comprenderse es construirse a sí mismo y construir el mundo. A medida que se desenvuelve este razonamiento y se advierte esa fuerza extraordinaria del lenguaje en modelar nuestra misma persona, en formarnos, se aprecia la enorme responsabilidad de una sociedad humana que deja al individuo en estado de incultura lingüística. (Salinas, 1986:282)

No se debe finalizar este apartado teórico sin aludir a la teoría de las *Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner (1995), puesto que gran parte de las reflexiones expuestas anteriormente se asientan fundamentalmente en los dos tipos de inteligencia, interpersonal e intrapersonal. Ambas se centran en las capacidades de autorreflexión y en el campo de la empatía y el de las habilidades sociales:

> La inteligencia *interpersonal* consiste en la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos. […] La inteligencia *intrapersonal* […] por su parte, constituye una habilidad correlativa –vuelta hacia

> el interior – que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz. (Gardner, 1995:9)

El innovador estudio del psicólogo Howard Gardner tranquilizó a muchos docentes que ya, desde siempre, habían intentado lidiar con las diferentes habilidades naturales de sus alumnos y les dio una base teórica con entidad pedagógica a su diversa acción cotidiana. Se abre un mundo plural en el que la inteligencia lógico-lingüística deja de ser el único eje vertebrador del armazón educativo en las escuelas.

Sucesivos trabajos de Gardner han ido ampliando la enumeración de esos tipos de inteligencias, desde las siete etiquetas iniciales como inteligencias lingüística, musical, lógica y matemática, manual y kinésica, interpersonal, intrapersonal, visual y espacial hasta la incorporación en el 2001 de la existencial y la naturalista. A partir de ahí se podría dejar la lista abierta a nuevas posibilidades como inteligencias espiritual, moral, técnica, emprendedora, etc. según se desprende de los artículos divulgativos de José Antonio Marina (2013) respecto a la aplicación práctica de esta teoría sobre las Inteligencias Múltiples.

La dificultad en la práctica docente estriba en identificar y fomentar la que se erija como habilidad predominante en cada alumno pero sin que eso suponga el abandono de las posibilidades que ofrecen el resto de inteligencias que todos poseen, aunque sea en menor medida. Todos los recursos y alianzas entre ellas les serán necesarios para sus futuras experiencias de vida. Este nuevo rol docente exige un fuerte trabajo en equipo que permita gestionar, coordinar, supervisar, evaluar e integrar ese acercamiento transversal a los diferentes ámbitos de las personas, tanto en el plano motor, emocional, afectivo, social y cognitivo.

Este reto profesional cuenta, una vez más, con una gran aliada, aunque al mismo tiempo olvidada, que es la literatura; en ella se integran una multiplicidad de planos, la fusión y la mezcla. En ese mundo híbrido se permite la exploración, la expresión y el constante intercambio de experiencias lectoras. Esa multiplicidad de argumentos fomentará la combinación de las *inteligencias múltiples* con las *lecturas* y *escrituras múltiples* que aparecerán en una diversidad de historias y que podrán facilitar en las aulas futuros recursos de vida.

Finalmente la cita que inicia este apartado será al mismo tiempo la conclusión, ya que se insistirá que la inteligencia emocional, introducida por Salovey y Mayer (1990) y difundida por Goleman (1995), ha hecho evolucionar el paradigma clásico educativo y la lectura será el artífice fundamental en ese proceso de reconocimiento y proyección y, por lo tanto, de enriquecimiento global.

2.2.1. Coeducación: superación de estereotipos.

El término *coeducación* se empleó por vez primera en la Ley General de Educación del año 1970, por lo tanto parece un objetivo obsoleto o en vías de extinción, pero, desgraciadamente, tanto la realidad social cotidiana como determinados comportamientos en el aula demuestran

todo lo contrario. Todavía se debe luchar, trabajar y reflexionar contra esa fuerza atávica de los estereotipos masculinos y femeninos y su facilidad de interiorización entre los adolescentes. Ningún estereotipo es imparcial, por tanto se les debe proyectar ante sus ojos el sentido de mundo que lleva implícito: toda una carga de prejuicios, rutinas, capacidades, consuelos e ilusiones. No se pueden relajar las estrategias pedagógicas que contribuyan a una equidad en la educación. El Plan para la igualdad de género en el sistema educativo sigue vigente y plenamente operativo; incluso se puede afirmar que constituye uno de los principios esenciales en el sistema educativo. Todos los jóvenes alcanzan una nueva identidad social; por un lado los referentes masculinos dejan de estar únicamente centrados en potenciar, entre otros, la fuerza, la contención, la valentía o el deseo de proteger. Y, por otro lado, ellas abandonan determinadas falsedades de dependencia y anhelos amorosos.

> Hem de responsabilitzar-nos del benestar dels infants i la joventut, per tant, hem d'impulsar accions concretes en tots i cadascun dels centres concrets per ajudar-los a viure al marge dels estereotips socials. El tema ha de ser central en tots els centres educatius, ja que la seva relació amb l'èxit escolar és evident. (Gabarró, 2010: 71)

Siguiendo el camino de reflexión, propuesto en el apartado anterior de Educación Emocional, sobre argumentos, valores, aprender a ser y estar, convivir y saber qué conocer de los otros se llega finalmente al campo de la educación sentimental y la coeducación y a discutir, por último, la necesidad de un cambio de actitudes. El objetivo es que tanto ellos como ellas construyan en libertad, en justicia y en igualdad su propia identidad. No resulta fácil proponer alternativas a la afectividad tradicional, pero la literatura se eleva como un andamiaje para sostener nuevos moldes que intenten romper los límites en el camino de una reeducación afectiva. La educación literaria puede contribuir a conocer otros modelos de referencia que proporcionen herramientas de coeducación sentimental para desmontar falsos mitos y trampas afectivas. A través de esa multiplicidad de vidas, personajes, situaciones de conflicto y ambigüedades que nos ofrecen las lecturas y tras su posterior interpretación y debate colectivo se llega a todas las sensibilidades del alumnado así como a una educación autorreflexiva y activa que mejore sus relaciones interpersonales.

> Una buena historia nos permite conocer a las personas como individuos, con sus particularidades y conflictos, y una vez que se ve a alguien como una persona –con su mezquindad y su coraje– entonces se puede ir más allá del estereotipo. (Colomer, 2012:20)

Tanto teóricos como científicos comienzan a comprobar que las emociones empáticas provocadas por la narrativa son universales y tienen raíces tanto biológicas como sociales e incluso causan transformaciones fisiológicas en nuestros cerebros (Colm Hogan, 2003; Hsu, 2008; Arizpe, 2012 en Colomer, 2012:45) Así que los sentimientos ligados a las lecturas se ofrecen como aliados para salvar cualquier estereotipo o diferencia en el camino del entendimiento.

> Cada experiencia es tan individual como su circunstancia, donde la gente de distintas nacionalidades está entrando a distintos países en distintos tiempos en la historia y por diversas razones. Pero están ligados por retos y emociones comunes. Como todos los artistas y escritores, estoy interesado en encontrar algo universal en lo particular: de qué manera cualquier pequeña escena puede sustituirse por otra cosa, y ser interpretada en el territorio común de las emociones. Aún el personaje más anónimo, en la situación más extraña, nos es familiar si se nos permite conocer sus sentimientos, y ser invitados así a caminar por un momento en sus zapatos (Tan, 2010:10)

Ya se ha comentado anteriormente que la atracción hacia determinados estereotipos femeninos y masculinos tiene un enorme poder de sugestión para un elevado grupo de adolescentes que los acaba perpetuando. Algunos hombres se identifican con valores de poder y las mujeres con los de amor, como pieza clave en la configuración de la identidad femenina. En épocas pasadas, incluso algunas madres preparaban a sus hijas, a través de lecturas, para que fueran afectivamente generosas –asumiendo su rol femenino– y les aconsejabanun espíritu de sacrificio en las relaciones de género[7]. Afortunadamente, en la actualidad, no existe ese paralelismo pero sí que se observa una tendencia masculina hacia aventuras, ciencia ficción o batallas históricas y una cierta preferencia femenina hacia un mundo más introspectivo. Justo esta tendencia ya se comenta en el estudio de Díaz-Plaja sobre las novelas para niñas, como subgrupo dentro de la novela juvenil, contextualizado en la historia de España desde la posguerra al desarrollismo. Algunos estudios teóricos indagan sobre esas diferenciaciones temáticas, como, por ejemplo, el de Soriano, en su análisis de 1975:

> […] señala dos realidades insoslayables: por un lado, la pervivencia de colecciones femeninas de ensueños y de tonos rosas en la literatura de clases bajas, y, por el otro, la elección de libros diferentes, según se trate de un lector o de una lectora, en colecciones aparentemente dirigidas a ambos. Así, los lectores optan por libros de aventuras, y las niñas por obras más psicológicas y sentimentales. (Díaz-Plaja, 2011:36)

Si nos preguntamos el porqué, lo único que se argumenta es la búsqueda de modelos en medio de la ausencia de otros mensajes, personajes con los que identificarse y también el juego y el ansia de crear puentes entre la realidad y la fantasía. Para muchos jóvenes esta época constituirá una etapa efímera que llenará momentos de desorientación, pero para otros no será así y marcará su futura relación con la vida, siempre buscando tópicos y cumpliendo de manera ficticia el papel de su estereotipo. Así pues se debe discernir hasta donde se supone juego o placer y hasta dónde llega la convicción. Justo en este punto se destacan los nexos de esta realidad con la prevención concreta de la violencia de género.

7 Carmen Martín Gaite (1987) en su ensayo Usos amorosos de la postguerra española lo argumenta ampliamente. Capítulo VII: "Nubes de color rosa".
"Las mujeres, efectivamente, ya de antiguo, hacían coincidir el amor con la magia de las palabras dulces, bien dichas. Y esta magia, aunque alimentada en el plano argumental por medio de trucos bastante monótonos y burdos, era la que explotaban algunas de aquellas novelitas aparecidas en publicaciones femeninas […]" (p.144)
"Se desaconsejaban los autores crudos o inmorales como Pedro Mata, pero también La Regenta, calificada como admirable novela, pero no apta para señoritas" (p.149)

> La televisión les satisface la necesidad de ficción que todos compartimos, pero ojalá se pudiera hacer ver a nuestro alumnado, como dice Daniel Pennac que este mundo de comunicación veloz y superficial es "Algo que llena la cabeza de la misma manera que hincha la barriga,sacia, pero no aprovecha el cuerpo. Digestióninmediata. Uno se siente tan solo después como antes." (Pennac, 1993: 113).

No se puede anular la propia dignidad en nombre del amor, entendido como sumisión a la persona estimadao que la propia identidad sea absorbida. Hay que desterrar este espíritu de dominación presente en numerosas manifestaciones de la vida, en novelas sentimentales, en canciones, en el consumismo de la publicidad, etc. Hay que presentar alternativas a esta imagen de mujer pasiva ante la propia existencia y que prescinde de su ideología. Hay que buscar nuevos pactos y alianzas en el campo del amor y también en las relaciones personales que desvinculen por siempre jamás la obligatoriedad de los roles como marca de expectativas sociales y de procesos de aprendizaje.

Se debe ayudar al alumnado a encontrar su propia voz, lejos de un determinismo biológico y cultural o, incluso, de preferencias de consumo. Es importante mostrarles el camino de nuevos modelos, de la sustitución de los roles de género, hablarles de los innumerables cambios acontecidosen los últimos años, de los progresos en el acceso a profesiones y oficios; en definitiva,-tienen que sentir que hay más opciones posibles.

Sin embargo, se tiene que ser consciente del atractivo que ejercen los personajes estereotipados y tradicionales; es difícil dejar atrás estos vínculos de dependencia. Estos mitos parecen instalarse en sus cerebros. Tal vez sea porque responden a unos roles, normas y leyes, todavía predominantes, que aceptan la realidad tal como es, sin cuestionar nada. Tenemos que proponer historias donde se establezcan relaciones de intercambio y colaboración y no de dominio y dependencia. La escritora Carmen Martín Gaite siempre aludía a las consignas amorosas y a los modelos que imponen cada época y el enfrentamiento que supone para las mujeres y para los hombres esta necesidad de ajustarse a unos patrones.

Existe otra corriente que se aleja estrictamente del tema de la coeducación en su sentido más amplio y que se acerca al mundo literario con distintas intenciones educativas; unos trabajos recogen la imagen y modelos de la mujer en la literatura de otras épocas junto a breves aproximaciones históricas. Otros proyectos quieren dar a conocer escritoras olvidadas. Sumándose a este interés en el mundo educativo, escritoras conocidas también aportan otras vías de interés, como Carmen Martín Gaite a *Desde la ventana*, "como homenaje a todas las mujeres ventaneras que en el mundo han sido", pasa revista a autoras desde el Siglo de Oro hasta nuestros días, sin olvidar el tratamiento del amor que tanto implica las mujeres y su relación con los hombres y sin dejar de citar la despreciada novela rosa.

Julia Kristeva en *Historias de amor* explica que, desde la experiencia del psicoanálisis, todas las historias acaban hablando de amor. Realmente es un tema universal que en todas las épocas ha supuesto un medio de expresión, de inspiración. Es el motivo más tratado en la literatura occi-

dental. Para la mayoría de personas supone el aspecto más importante de su vida. Si se desnuda de cualquier anécdota contiene todo lo que realmente nos preocupa: el deseo y la felicidad, la ilusión de no estar tan solo y de compartir el hecho de estar vivos y el paso del tiempo. Ortega y Gasset opina que cada época posee su estilo de amar, que el amor, por lo tanto,es una realidad viva y cambiante,que constantemente se renueva y se recrea. El problema empieza cuando se construyen y se utilizan definiciones del mundo masculino y femenino a partir de la aproximación o alejamiento de los sentimientos y las emociones o cuando se defiende que las mujeres sean educadas para depender emocionalmente.

> Y esta disparidad en la educación emocional termina desarrollando aptitudes muy diferentes, puesto que las chicas "se aficionan a la lectura de los indicadores emocionales – tanto verbales como no verbales y a la expresión y comunicación de sus sentimientos". Los chicos, en cambio, se especializan en "minimizar las emociones relacionadas con la vulnerabilidad, la culpa, el miedo y el dolor" […] las mujeres suelen ser más empáticas que los hombres, al menos en lo que se refiere a su capacidad para captar los sentimientos que se reflejan en su rostro, el tono de voz y otro tipo de mensajes no verbales. De modo parecido, también resulta bastante más fácil descifrar los sentimientos en el rostro de una mujer que en el de un hombre. […] las mujeres suelen ser capaces de experimentar con mayor intensidad y variabilidad que en los hombres un amplio espectro de emociones. Por ello, en términos generales, cabe afirmar que las mujeres son más "emocionales" que los hombres. (Goleman, 1999: 202)

Se finalizará este punto del marco teórico con el reto educativo que supone la última frase de la cita anterior. Desde la coeducación no se quieren mujeres más *emocionales* que los hombres, más bien al contrario, se pretende educar la inteligencia emocional de ambos géneros desde un espacio común y asertivo. Los objetivos son trabajar el léxico personal de las chicas y los chicos aprovechando las diferencias como fuente de enriquecimiento y potenciar la cooperación y la ayuda mutua en la expresión y gestión de las emociones de todo el mundo: los miedos internos, dudas, tristeza, soledad, debilidades, rabia...

Y, como consecuencia de todo el apartado anterior, queda en el aire la pregunta de cómo se tendría que orientar la educación afectivo-sexual desde una vertiente mucho más personal:

> ¿Quién educa a los chicos para ser unos analfabetos emocionales y a las chicas para ser unas analfabetas sexuales? Los modelos televisivos y cinematográficos, las revistas, las canciones, los cuentos infantiles… todos incluyen guiones estereotipados de las relaciones. (Sanchis, 2006: 38)

No hay una única respuesta, aunque siempre se debe partir de sus fantasías, miedos, realidades, proyectos, lecturas e, incluso, de su propio mundo de referentes audiovisuales para así cuestionar determinados modelos sentimentales y amorosos con textos que les permitieran avanzar

a través de diferentes niveles de lectura e implicación. Quizás si se parte de su realidad y de su competencia lectora y literaria se halle por parte del alumnado una predisposición más favorable para compartir un imaginario colectivo.

A través de una coordinación interdisciplinar, en clave de género, se seleccionarían clásicos y literatura juvenil actual adecuada a las metas en cada grupo lector. Un entorno lector amable vence resistencias y permite un ambiente cohesionado y preparado para estrategias de interpretaciones compartidas. A pesar de todo todavía se perciben sombras de alerta:

> […] Pero Colomer señala también la creación, en la literatura infantil y juvenil actual, de un tipo de personaje de niña – en novelas muy leídas por adolescentes actuales – que reivindica la intimidad, la introspección psicológica y la interrogación acerca de conflictos vitales. También señala la insistente reivindicación de la sabiduría ancestral de las mujeres, vivida como reivindicación de brujas, ancianas; "la identificación directa con los personajes femeninos infantiles no permite progresar demasiado en una socialización no discriminatoria" (Colomer, 1999b:55)

> La autora, en suma, cree que falta todavía una producción más comprometida con la emancipación real de la mujer. (Díaz-Plaja, 2011: 77)

2.3. La literatura como estímulo de reflexión vital y dimensión social.

Todos los planteamientos de este estudio se hunden si se pensara que por qué se tiene que leer, que en el mundo actual, repleto de tecnología y de lugares de ocio, no es tan necesario y que con una competencia sólida en comprensión lectora ya sería más que suficiente.

Evidentemente el trabajo en la comprensión lectora para crear un hábito lector es el punto de partida de cualquier intento de inmersión en el mundo literario. A lo largo de la educación primaria y secundaria constituye una competencia fundamental que al mismo tiempo que ayuda al alumnado en todas sus materias de estudio también supone un recurso fundamental en su futura vida personal y profesional. En las horas de lengua y literatura constantemente se juega con la búsqueda de las ideas o palabras principales, su consiguiente apoyo en la estructura y la gramática, el reconocimiento de las pistas que todo texto oculta, la profundidad en el léxico, el empuje para avanzar en la lectura, la creación de inferencias e hipótesis en la futura sucesión de acontecimientos, el papel del narrador y sus posibles engaños, etc. Algunas de estas estrategias de comprensión lectora suponen una especia de mantra constante en las clases, sin embargo ahora se plantea una nueva disyuntiva que ofrece el estudio de la literatura; una manera completa de comprender el mundo que incluye todos los matices, por ejemplo, de precisión o claridad, que puedan aportar de forma desnuda tanto la lectura, la comprensión y la escritura. Roberto Cotroneo (1995) argumenta que el mundo necesita los libros, de no ser así los seres humanos, con sus vidas y sus profesiones, no traspasarán ni se cuestionarán ningún límite y se mantendrán en la más absoluta mediocridad. También J.L. Borges en 1978 escribía que "todas las

cosas del mundo llevan a una cita o a un libro", en su conferencia en la Universidad de Belgrano, Buenos Aires, titulada "El libro".

El desarrollo de este anhelo básico que proporciona la literatura finaliza con unas líneas de Antoine Compagnon (2007) extraídas de una "Lección inaugural en el Collège de France" respecto a la utilidad de la literatura y siempre insistiendo en la idea que la vida, acompañada de lectura, es más fácil:

> Nous lisons parce que, même si lire n'est pas indispensable pour vivre, la vie est plus aisée, plus claire, plus ample pour ceux qui lisent que pour ceux qui ne lisent pas. En un sens très simple d'abord : vivre est plus facile. (Compagnon, 2007: 39)

Por tanto sin dejar de luchar por la adquisición de una buena competencia lectora, la literatura puede encauzar líneas creativas y emocionales en los métodos lectores de los Centros Educativos. Los alumnos se preparan y estimulan para la recepción de muchos mundos y muchas historias; múltiples opciones entre las que decide jugar y elegir libremente. Aprende a acomodar estas experiencias de lectura a las circunstancias que pueda encontrarse en el devenir de su propia vida y agranda sus límites hasta hitos insospechados.

Asimismo las clases de literatura ofrecen además un método crítico y unos instrumentos para reflexionar dentro de las convenciones literarias de cada época. Con un adecuado metalenguaje y manteniendo la prudente distancia con la lectura se ayuda a descubrir al alumno los guiños, engranajes y las reglas que cada texto ofrece.

> També el joc literari enfronta un escriptor i un lector, entre els quals hi ha una història feta de regles artificials, amb obstacles per superar i que demana la màxima implicació, perquè sense habilitat i una bona disposició és un esport sense cap mena de sentit. És un joc que té poc a veure amb l'atzar, que desafia la nostra intel·ligència i al qual estan cridats d'entrada tot tipus de jugadors; només cal ser competent en la pròpia llengua, tenir una mica de paciència i, sobretot, moltes ganes de jugar-hi. També, com en qualsevol altre joc, quan estigui acabat i a més d'haver passat una molt bona estona, sabrem alguna cosa més del nostre contrari – i de nosaltres mateixos i de les nostres reaccions, posats en una situació nova – i és molt possible que tinguem el desig, després d'un breu respir, de tornar a entrar en joc. (Sullà i Ballart, 2010: 9,10)

Este trabajo puede apoyarse en algunos de los acercamientos estilísticos, mencionados anteriormente, pero la esencia del trabajo se mueve por otros derroteros. Grosso modo se centra en hacersentir el constante fluir de la naturaleza humana a través de las lecturas y conseguir que el alumnado participe sumergiéndose en esa corriente. La literatura se alza con el papel protagonista en esta representación. Se convertirá en el único modo de conocer realmente otras vidas, otros mundos que se alejen de axiomas o reglas definitivas; en la literatura todo es posible, nada concluye, la búsqueda no cesa, el desciframiento es constante; aunándose el aprendizaje placentero con sus posibles recursos medicinales.

> La littérature déconcerte, dérange, déroute, dépayse plus que les discours philosophique, sociologique ou psychologique, parce qu'elle fait appel aux émotions et à l'empathie. (Comɵ pagnon, 2007:67)

> Los balanceos de la conciencia interior, centrados en miedos, obsesiones o recuerdos, descargan tal energía que "la literatura contribuye a la articulación y conjugación de las identidades culturales de cada persona y permite visualizar que, cuanto más arraigada es la experiencia en una cultura concreta, en más universal se convierte". (Colomer, 2012:7)

La lectura facilita la integración de diferencias y tensiones personales, pero resulta necesario ampliarla a un marco de ambiente cooperativo. Se pasa de un primer estadio de construcción individual a otro grado de combinación colectiva, de debate en las aulas, lecturas compartidas; en definitiva, con el afán de reforzar, dentro de lo posible, todos los lazos humanos.

> La percepción de la educación como actividad social y la importancia de la interacción con otros en todo proceso de aprendizaje (ideas aportadas originalmente por Vygotski en la primera mitad del siglo XX) constituyen nociones claves para entender el devenir de la educación literaria contemporánea, particularmente en su apuesta por centrar la atención en la lectura interpretativa de las obras. (Munita y Manresa, en Colomer&Fittipaldi, 2012: 119)

El profesorado se responsabiliza, únicamente como mediador, de crear ambientes de clase receptivos a compartir esas interpretaciones de sus lecturas en un ambiente distendido y respetuoso; los alumnos se colocan al lado de determinados personajes, surgen hipótesis, comparaciones con otras lecturas, llegan a odiar algunos finales, discuten, etc. A través de esta interacción todos salen ganando, ya que por un lado se consolidan posibles interpretaciones de lectura, a las que quizás individualmente no se hubiera llegado, con constantes revisiones tras escuchar a otros compañeros de clase y por otro lado los lectores más débiles disponen de diversos puntos de vista desde donde construir su propia visión o rellenar huecos de significado; en definitiva, todos comparten sus tesoros, fijan saberes y mejoran sus argumentaciones. El término diálogo es clave en este momento, e incluso podría decirse que los propios libros hablan y se comunican entre ellos para construir nuevas imágenes que remedien futuras situaciones vitales.

No existe exclusivamente una opción literaria inicial, podemos aprovechar otros vínculos cercanos a ellos: revistas juveniles, cine, cómic y múltiples referentes audiovisuales. Más tarde ya se conecta con alguna forma de literatura. Puede resultar muy presuntuoso hablar de la salvación del espíritu, pero ojalá se pudiera llegar a comprender mejor su propia vida, sus sentimientos, vivir otras experiencias y, sobre todo, divertirse y disfrutar. Observan que hay algo más detrás de la simplificación de modelos de vida que les rodean. Aquí se ha seguido una de las consignas de Tzvetan Todorov (2007) en su libro *La literatura en peligro.*

El objetivo es presentar la literatura a través de un análisis mucho más sentimental y estético que gramatical, aunque sin olvidar unos apuntes básicos respecto a la contextualización histórico literaria de la posible lectura en su época que se ancla en el bagaje cultural del alumnado receptor. Se continua con un acercamiento a través de elementos de la cultura de masas (letras de canciones, cine, publicidad, revistas, televisión, cómics…). Roberto Cotroneo (1995) en la carta a su hijo sobre el amor a los libros ya señala la posible mezcla de autores, siglos, títulos, etc., pero acaba señalando que "I si resulta que l'última cançó de moda, la més estúpida, et recorda un fragment d'Heràclit, voldrà dir que la teva cultura no ha de tenir por de res".

> Partiendo de esta realidad cotidiana de algunos adolescentes, de sus propios referentes y valores, se extraen temas comunes. El papel protagonista, respecto a la decisión sobre qué tema o temas se eligen para empezar, se adjudica al alumnado con la mediación del equipo docente, en su papel clave para orientar, modular y organizar las estrategias adecuadas (Vygotsky, 2001).

Asimismo las palabras de Luis García Montero explican claramente aquello que se desea que el alumnado sienta en algún momento con alguna de las lecturas o fragmentos que se sugieren en clase, que entren "en una dimensión ajena que acaba escapándose de sus páginas para poblar las habitaciones de nuestra existencia" (García Montero, 2008:50). Se desea que los textos literarios ultrapasen las dimensiones comunicativas o estéticas para acercarse al propio yo fomentando la creación de un entorno cultural, ético, estético y social. Incluso convocando a los personajes de ficción como ejemplos para resolver los propios problemas de los lectores.

> Creo que sólo deberían leerse libros que a uno le muerdan y le puncen. Si el libro que leemos no nos despierta como un puñetazo en el cráneo, entonces ¿para qué leemos el libro? […] Un libro tiene que ser el hacha para el mar helado que llevamos dentro (Carta de Kafka a Oskar Pollak, 1904 citada en Wagenbach, 1970: 51).

El comentario reiterativo y la visión pesimista que repite que la literatura cada vez tiene menos peso en el currículum de las áreas de catalán y castellano no debe condicionar nuevas metas; sí que es cierto, pero no se puede dejar de ser combativo y creer en su poder real y en su demostrada flexibilidad en la historia de la humanidad. Pedro C. Cerrillo (2007) en un artículo digital titulado "Los nuevos lectores: la formación del lector literario" nos habla de:

> La literatura, como conjunto de historias , poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos o comedias, que hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, a la vez que registra la interpretación que nuestra colectividad ha hecho del mundo, permitiéndonos escuchar las voces del pasado y conocer los progresos , las contradicciones , las percepciones , los sentimientos, las emociones o los gustos de la sociedad y de los hombres en diferentes épocas (Cerrillo, 2007:19).

Seguramente se acaban restringiendo conceptos o lecturas que se consideraban imprescindibles, pero por otro lado se abren nuevos horizontes y nuevos enlaces con las actuales y futuras generaciones de estudiantes. Todo ello no deja de confirmar cómo la literatura permite el tratamiento de la diversidad en el sentido más amplio de la palabra. Todos los caminos literarios pueden tener sus paseantes, no se puede planificar todo y la chispa emocional se puede hallar entextos que sólo sugieren, repletos de dudas y ambigüedades, pero que llegan a alcanzar el coto privado del adolescente.

> ¿Significa eso que hay que renunciar a cualquier conocimiento de carácter filológico o histórico? No. Significa sencillamente que hay que establecer prioridades y que anteponer la lectura emocional y el análisis ético de un texto a la interpretación erudita no subestima la literatura sino que, por el contrario, la ensalza. Porque a partir de esa experiencia personal es más asequible el conocimiento científico […] toda lectura debe hacerse desde y hacia la vida, pues la literatura no fue inventada para justificar ejercicios escolares sino para hablar de los seres humanos y recrear el mundo. (Mata, 2008: 132)

La principal cuestión es no rendirse y demostrar que la literatura no es un reducto cerrado y polvoriento sino que puede liderar o contribuir a cualquier proyecto organizado en la escuela y como siempre nos señala Glòria Bordons formar "lectors crítics, motivats, actius, creatius, reflexius, cultes i lliures a l'etapa de l'educació secundària" (2004:11). Los propios docentes deben ser los primeros en creérselo¸ siempre atentos a ofrecer en cualquier oportunidad, fragmentos, personajes, tópicos o argumentos literarios en todas las Jornadas o Planes del Centro sin importar la disciplina científica, social, tecnológica, artística y, evidentemente, la humanista, que organice el acontecimiento. La cita transcrita a continuación, extraída de *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*, tendría que ser la tarjeta de presentación ante el resto del profesorado del Centro, apelando a su condición de lector:

> [...] que els textos literaris ens serveixen no només per explorar objectius lingüístics i estilístics concrets, sinó sobretot per fer reflexionar l'alumne sobre si mateix, sobre la vida i sobre el món que l'envolta. Un text literari és sempre més que la seva realitat intrínseca, és una amalgama de possibilitats de desenvolupament i de formació per a un lector potencial.(Obiols, 2004: 77)

2.3.1.La Literatura comparada.

La tematología supone uno de los enfoques de la literatura comparada que conecta estrechamente con este proyecto. Si los alumnos sienten que pueden establecer nexos entre las lecturas de aula o el devenir literario con los asuntos que ellos consideran nucleares se podrá atrapar su curiosidad y avanzar hacia los objetivos propuestos. ¿Cómo será posible? "[…]haciendo posible el diálogo entre lo local y lo universal, lo uno y lo diverso, que infunde vida desde entonces al mejor comparatismo" (Guillén, 1985:57)

Trabajar con temas será de gran ayuda puesto que nos permitirá dar el salto con mayor facilidad hacia los pensamientos que el alumnado considere claves; sólo de esta forma se potenciará sus conocimientos implícitos, interpretación y comparacióncon sus experiencias propias creando un aprendizaje colaborativo y reflexivo.

Cuando se llega a interiorizar este proceso, de repente, surge el momento en el que los que se consideraban sujetos pasivos se transforman en los verdaderos dinamizadores. Ante esa fuerza protagonista y de cambio, el profesorado puede llegar a tener la sensación que no puede seguir la retahíla espontánea de enlaces, espacios y propuestas de nuevos temas. Se debe escuchar atentamente y paralelamente informarse y estar al día en todos sus referentes; en definitiva, impregnarse de su sensibilidad.

> Una selecció de textos a l'entorn d'un mateix tema permet comprovar quins són els seus recursos retòrics més habituals; quins subtemes es trien i a través de quines imatges, metàfores o fórmules estilístiques s'expressa la idea. [...] Permet també veure quines són les fórmules que es repeteixen i quines són les que comporten una innovació. [...] En suma, permet construir mapes conceptuals o autèntiques "bases de dades"[...] Crea nexes comuns entre materials ben dispars... És, per tant, una possibilitat de reclam garantida amb vista a integrar la cultura dels adolescents. (Bordons; Díaz-Plaja, 2004: 96)

> Este camino es imprescindible para que la secuencia avance y para que se cree un espíritu de comunidad compartida, más tarde ya llegará el proceso cultural propio del entorno educativo. Inicialmente los alumnos proponen combinaciones temáticas o conexiones que nunca se habían planteado ni imaginado en el aula. No importa la sensación de vivir un caos de ideas contrapuestas o sentir una especie de desconcierto o perder la seguridad como docente que marca las pautas ya que más adelante cada pieza, cada tema y, en definitiva cada participante halla su lugar. En todo este transcurso, los temas serán básicos tal como indica Claudio Guillén como "estructuradores" o "incitadores", quizás "la tarea más ardua para la tematología: la que distingue entre lo trivial y lo valioso". (Guillén, 1985: 249 y 275)

Incluso este juego de comparación y contraste podrá ayudarles a asentar, reflexionar o modificar el sustrato literario que en cursos anteriores, tanto en primaria como en secundaria, les había ido aportando las lecturas de la materia "oficial" de literatura.

Según su grado de madurez son capaces de argumentar que todo el proceso de análisis comparativo forma parte intrínseca de la estructura del pensamiento humano. Y, al mismo tiempo, les permite cambiar antiguas y rígidas premisas sobre el modo de vivir el mundo de la literatura en general e incluir, en un desarrollo personal, visiones distintas o transformarlas. El círculo se cierra cuando sienten que sus temas se incluyen en la literatura denominada universal, aunque su punto de partida sea el particular o local; ahí precisamente reside la magia.

> El amplio abanico de interdisciplinariedad planteado en las líneas anteriores se enfoca desde la perspectiva de la literatura comparada, partiendo de la realidad más cercana representada por los ámbitos lingüísticos de las lenguas catalana y castellana hasta alcanzar las literaturas de las lenguas extranjeras impartidas oficialmente en el Centro y finalmente lograr que todas formen parte de la Comunidad Educativa. […]"eixamplar l'horitzó de referents literaris de l'estudiant i alhora fer veure com les interrelacions entre textos de diferents èpoques i literatures poden ajudar a comprendre millor la globalitat humana de la literatura" (Bordons, 2004:11).

El acercamiento resulta temático y multimodal y busca la conexión con toda manifestación artística, científica, tecnológica o humanista. Además este enfoque temático nunca deja de aprovechar la vida cotidiana del Instituto intentando anular cualquier frontera que pudiera existir.

Debe ser fundamental partir de una filosofía ecléctica que dé cabida a todas las literaturas, como ya se ha apuntado anteriormente, además de no impedir fragmentos de literatura no canónica y evidentemente trabajar cualquier género literario, sin olvidar la relegada literatura contemporánea.

> Al llevar nuestro propio mundo al mundo del texto y compararlos, descubrimos significados en uno u otro o en ambos.
>
> De la misma manera, los lectores a veces *comparan un texto con otro*. Describen cómo un libro se parece a otro o en qué difiere; o comparan a un personaje de una historia con un personaje de otra, y al pensar en sus similitudes y en sus diferencias entienden a ambos un poco mejor.
>
> Estas dos comparaciones se sustentan en la *memoria*: la memoria de nuestras propias vidas, la memoria de otros textos que hemos leído. El juego de memoria provocado por un texto es parte integral de la experiencia de lectura y una de sus fuentes de placer. Con mucha frecuencia, en una conversación ordinaria sobre un libro toda la plática se concentra en los recuerdos que el libro ha traído a la mente.
>
> Cada libro posee sus propias peculiaridades: de lenguaje, de forma, de contenido, y es la combinación de todas lo que le da su identidad particular. En los seres humanos, a esto le decimos *personalidad.* Lo que esperamos es que los lectores descubran estas particularidades por sí mismos mientras discuten el texto. (Chambers, 1993:26 y 114)

El pensamiento de la idea anterior enlaza con otra idea extraída de Claudio Guillén cuando escribe:

> "La función social de la literatura se cumple después, una y otra vez, constantemente, cuando la lectura alcanza y penetra el horizonte de expectativas de la vida cotidiana del hombre, afectando su comportamiento" (Guillén, 1985:403)

2.3.2.Intertextualidad y multimodalidad: nuevos estímulos de lectura en el aula.

Oculta bajo una aparente capa de desidia bulle la vida en las aulas, pero, al mismo tiempo, también se palpa entre el alumnado la dispersión tanto de sus referentes como de sus inquietudes. En su interior prácticamente todo alude a un espíritu "multi", "inter" o "hiper" entre un espíritu de mestizaje y una estética de mosaico. Asombra la facilidad y la rapidez de movimientos en su mundo hiperconectado, aunque en esa misma multiplicidad de opciones puede radicar el peligro de un cierto descontrol o incluso de caos.

El docente debe ser consciente de ese fondo, a veces inestable, y debe integrar en su planificación didáctica la realidad múltiple de las aulas facilitándoles el camino para desenmarañar el ovillo de su imaginario subjetivo y también colectivo. A través de la implicación en las lecturas en general y de los argumentos e historias en particular pueden ser realmente conscientes de los mundos que arrastran en su interior y notan cómo se complementan y entrelazan con los de los personajes de ficción.

Entre el espacio físico del aula y su yo particular se crean hipervínculos a través de la literatura. Por un lado, en el viaje lector se continúan realizando las estrategias de acercamiento lector para conseguir un lector activo e interpretativo, y por otro, y de forma paralela, se propicia el juego y enlace con los hipertextos digitales y textuales que surjan del choque con sus lecturas. Laura Borràs habla de características de punto de partida como integración, interactividad, hipermedia, inmersión y narratividad (2005:38-39)

El concepto de intertextualidad supone un referente especialmente obligado entre el profesorado de literatura para analizar la recepción lectora del alumnado. Antonio Mendoza (2001, 2004, 2008 y 2012) denomina *intertexto* lector a todos aquellos saberes –tópicos, estructuras y macroestructuras textuales, vocabulario contextualizado– que el lector ha acumulado de lecturas anteriores y que le permiten guiar con éxito su proceso de lectura que, en cierto modo, se convierte en una relectura y un acto de creación a la vez.

Sólo partiendo de esa especie de telaraña de códigos que forman sus lecturas, vivencias, películas, series de televisión, cómics, revistas, canciones, etc., en resumen de sus referentes audiovisuales y de sus biografías personales, sociales, culturales y lectoras podremos colocar las piedras en el camino de su avance emocional e intelectual. En definitiva, sus "historias" son la clave para su posterior implicación y reacción emocional con la lectura, por lo tanto en cada grupo se crea un ambiente y un contexto bien distinto sin miedo a que se produzcan repeticiones.

Primeramente el profesorado debe tener muy claro qué dificultades, qué espacios en blanco encuentran nuestros lectores e intentar prevenirlo activando todos los puentes, luchando para que recupere referencias que cree no poseer, pulsando los diversos lenguajes comunicativos y todos los posibles vínculos afectivos entre su mundo y nuestros objetivos de reflexión lectora; no se puede permitir que salten al vacío o que se sientan desamparados. Gradualmente se irán construyendo enlaces espontáneos con su vida para que se den cuenta de su riqueza interior y de todos aquellos referentes con los que realmente contaban y que desconocían.

Este proyecto emocional trata de acotar y estimular todas las influencias positivas o recuerdos para facilitar la comprensión lectora.

> Entre los supuestos de la formación del lector, se ha asumido que la recepción lecto-literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo que componen su competencia literaria y su intertexto lector (a modo de base de datos dispuesta para intervenir ante una posible conexión indicada en el texto objeto de lectura). También se ha asumido que el discurso literario integra recursos hipertextuales, los cuales, a su vez, incluyen y proyectan los nexos intertextuales en la textualidad literaria. Atendiendo a estas características, se comprende la gran envergadura de la hipertextualidad, capaz de generar obras (hipertextos) sobre estructuras y ensamblajes de diversas referencias y de vincular cada nueva producción con otras creaciones literarias y culturales anteriores, poniendo de manifiesto que "todo texto es absorción y transformación de otro texto", según se aprende en palabras de J. Kristeva (1969:145, en Mendoza, 2012:18)

> Una vez conseguido este objetivo, no se puede controlar todo y puede ocurrir que la lectura no sea del agrado de un sector del alumnado. No debe cundir el desánimo ante esta derrota puesto que si se ha conseguido que los lectores hayan construido su hipertexto personal y que hayan interiorizado todos los pasos en su crecimiento como lector, seguro que este bagaje contribuye positivamente en sus futuras lecturas. Más tarde o más temprano encuentran sus afinidades lectoras, pero en la escuela se les habrá dado todos los instrumentos de búsqueda de su intertexto lector y la creación de su hipertexto."[…]los niños que exploran juntos los libros se acostumbran muy pronto a percibir los juegos intertextuales, las estructuras paralelas, las repeticiones, las líneas de sentido, etc." (Williams, 1999: 151-162)

Rui Torres en su ponencia "Literatura experimental, educació i eines interactives multimèdia" del seminario *Poesia contemporània, tecnologies i educació*[8], celebrado en febrero del 2009 nos descubre cómo es posible articular conceptos literarios como por ejemplo multimodalidades, intertextualidad o respuesta del lector con una cooperación basada en instrumentos digitales. Nos señala que el potencial del uso del ordenador en las humanidades y en los estudios literarios ha sido ampliamente estudiado, y los aspectos atrayentes del hipertexto han sido analizados ampliamente por investigadores como Landow(1994,1995) y Ryan, (2000) que amplía los límites de lengua, literatura y educación a otros espacios y representaciones visuales (Torres, 2009:49).

Cada vez más aparecen muestras de ejemplos concretos de acercamiento entre la lectura e internet ya que la Escuela no puede obviar el paradigma de una realidad cognitiva diferente, de un nuevo proceso de alfabetización. El potencial de las nuevas tecnologías se observa ya no sólo en la información y comunicación sino en el propio aprendizaje y la lectura:

8Seminario Poesia contemporània, tecnologies i educació organizado por el grupo de investigación de la Universidad de Barcelona: Poció. Poesia i educació.

> Internet permet, doncs, a estudiants i professors cercar informació més àmpliament, més ràpidament i més exhaustivament, aporta nous recursos pedagògics, facilita l'accés a textos i paratextos, dóna veu i imatge als autors, i ens ajuda a acostar-nos a la matèria bàsica de la literatura (el text) i a la seva crònica (la "història" de la literatura) d'una forma menys lineal, més complexa i, doncs, més propera a l'acostament real d'un lector, d'un descobridor. (Subirana, en Bordons y Díaz-Plaja, 2004:172)

La perspectiva que fundamenta este apartado es la de unir o complementar y no la de buscar el aislamiento en una fuerte especialización; si un texto permite la compañía de una imagen o de una escena cinematográfica o una canción no aparece el purismo, sino la integración, puesto que toda complementariedad contribuye a la competencia lectora y comunicativa en general. Si se pretende la futura inclusión de la literatura tanto en las redes mentales como las sociales del alumnado¸ se debenconocer sus referentes respecto a relatos audiovisuales, series de TV, etc. puesto que este hilo ayuda a trabajar todos los géneros literarios y, en general, favorece la recepción lectora y todo tipo de producción tanto oral como escrita. Los estudios que conectan el mundo audiovisual y el literario están permanentemente presentes en varios trabajos sobre Didáctica de la lengua y la literatura; por ejemplo Gemma Lluch comenta:

> [...]investigar sobre les raons que els fan gaudir d'un relat audiovisual, conscienciar-los del valor que la repetició o l'hàbit té en l'acumulació de sabers, conèixer la raó per la qual un serial els agrada, descobrir d'una manera conscient per què són capaços d'endevinar el contingut d'altres capítols de la sèrie, etc. En definitiva, explicitar les diferents competències que tenen, tot i que no ho fan sobre els textos treballats habitualment a l'aula. [...]
>
> La tasca no és farà exclusivament en la classe de llengua. La proposta és entendre que el treball de llengua i de literatura va més enllà de l'horari assignat al centre. [...] les hores passades davant del televisor, o al cinema, conformen una manera de pensar, de llegir o de mirar. En definitiva, de formalitzar el món.(Lluch, 2004: 142 y 146)

Otro campo de acción, para futuras reflexiones, puede ser la adaptación de los estudios e ideas sobre los álbumes ilustrados –interacción de texto e imagen– para crear un ambiente de sugestión previo a la lectura. Asimismo también refuerza las reflexiones y enlaces multimedia posteriores al goce de la obra, porque como bien señala Silva-Díaz: "Las narraciones ilustradas pueden ayudar a los adolescentes a crear este espacio de conexión entre la literatura y sus vidas al poner al alcance palabras e imágenes para dar nombre y organizar experiencias que no saben expresar" (2009:163). Incluso ahondando en esta línea universal se establecen correspondencias entre los libros ilustrados del siglo XIX y, por ejemplo, alguna *app* como *MirrorWorld http://mirrorworldnovels.com/app* que aúna el gusto lector y las imágenes.

> En resumen, una profunda selección de la narrativa infantil y juvenil contemporánea, además de las obras clásicas que se decidan, así como un buen conocimiento de la narrativa audiovisual más

> reciente es indispensable si se quiere saber qué perfiles tiene el imaginario de los estudiantes y con qué estructuras narrativas están familiarizados. Esto ayudaría a situar el peldaño del que se debe partir, y permitiría anticipar qué obstáculos pueden encontrarse en la lectura de los títulos propuestos en el aula para acertar con los términos exactos de nuestra intervención (Colomer, 2002; Lluch, 2003)

> L'aplicació de característiques diverses en la descripció de les practiques lectores de la població permet configurar *perfils lectors* que comparteixen trets comuns.[…] Es poden tenir en compte aspectes com la freqüència de lectura, la tipologia de textos llegits, els gustos lectors, el rendiment lector, les actituds davant la lectura, les pràctiques de socialització lectora i d'adquisició de textos, l'evolució d'aquestes pràctiques, la resposta lectora a la interpretació dels textos, etc. […]

> L'establiment dels perfils lectors contribueix a la tasca mediadora en la línia d'afinar en el plantejament d'estratègies de foment de l'hàbit de llegir adaptades al lector. D'aquesta manera, les dades i la seva interpretació ofereixen una de les bastides sobre les quals planificar la intervenció docent. (Manresa, 2013: 147, 159)

Ahora más que nunca, se deben crear redes de ayuda entre el profesorado para compartir no sólo lecturas como hasta ahora, sino imágenes, películas, música, letras de canciones, así como estrategias y experiencias de aula; todo recurso es válido y puede abrir la puerta de su muralla. Las nuevas tendencias de la Comunidad Educativa ya se mueven dentro de esta filosofía de equipo práctico y formativo que acompaña, comparte y difunde sus descubrimientos o avances. Entre todos se ha de ayudar a superar los miedos e inseguridades hacia esta orientación mixta de la práctica docente, ya que el empuje tecnológico permanecerá y no cederá terreno.

Se finaliza este apartado teórico con una cita de Ana Díaz-Plaja que ejemplifica nuevos caminos de búsqueda e inspiración del profesorado de secundaria en este permanente deseo de continuar creando itinerarios lectores buscando puentes en cualquier manifestación literaria, artística, canónica o no canónica.

> Som l'última generació educada amb llibres com a suport d'una literatura concebuda com una formació íntima i personal. Potser els adolescents vulguin fer sentir la seva veu i no ser únicament lectors. Potser vulguin establir les fronteres d'un món en què les formes recuperen la immediatesa de la comunicació i la dissolució de l'autoria en múltiples formes. Ho haurem de lamentar? Potser ens tornarem a trobar com en els orígens de la literatura, quan el narrador i l'oïdor es fonien en un mateix procés de creació i comunicació immediata.(Díaz-Plaja, 2008: 145)

2.3.3.Competencia lectora y cultural.

De la misma manera que el ser humano no deja de reinventarse y reestructurarse en todos los sentidos, también el ámbito competencial que engloba la lectura y el hábito lector se deshace y se vuelve a rehacer junto a todas las implicaciones culturales que todo ello conlleva. El reflejo cruzado en este juego de espejos se podría iniciar desde cualquier ángulo, o bien desde la perspectiva del docente que sopesa su acción educativa, o la organización que fomente el diálogo y la construcción conjunta en el aula, o el propio desarrollo lector del alumno o finalmente la magnitud global de conseguir un acercamiento literario por parte del alumnado. Todas estas perspectivas contienen a su vez otras gradaciones que este apartado intentará desgranar.

De entrada algunas de estas sensibilidades respecto al concepto de lectura se recogen en el marco legislativo, por ejemplo, en el preámbulo de la LEY 10/2007, de 22 de junio (publicado en «BOE» núm. 150, de 23 de junio de 2007, páginas 27140 a 27150):

Se inicia el siglo XXI con una nueva concepción y definición de la lectura y del libro. Durante siglos, el libro ha mantenido un formato singular y único, del mismo modo que se definía a la lectura como el ejercicio lector realizado por los individuos sobre los contenidos del mismo. En la actualidad, se concibe la lectura como una herramienta básica para el desarrollo de la personalidad y también como instrumento para la socialización; es decir, como elemento esencial para la capacitación y la convivencia democrática, para desarrollarse en la «sociedad de la información». La ciudadanía, a través de numerosos medios y recursos, recibe abundancia de información; mas, en este contexto, es preciso disponer de la habilidad necesaria para transformar la información en conocimientos, y esta capacidad se logra gracias al hábito lector. Sólo de esta manera los ciudadanos pueden aspirar a participar y disfrutar en igualdad de las posibilidades que ofrece la «sociedad del conocimiento»: leer es elegir perspectivas desde las que situar nuestra mirada invitando a reflexionar, a pensar y a crear.

Aquí se leen algunas ideas como el abandono de un único modelo lector, aspectos sociales, convivencia, hábito lector, reflexión propia y creatividad. Estos conceptos nos remiten a ideas como las *constelaciones* (Jover, 2007) o *pasarelas* (Díaz-Plaja, 2009) *lectoras* que permitan corpus flexibles que lleguen a una multiplicidad de lectores, a objetivos cambiantes con itinerarios lectores siempre dispuestos a replantearse.

Para permitir que realmente la lectura se convierta en "un instrumento para la socialización" deberán potenciarse los espacios de cooperación lectora. A través de esta especie de sugestión se inicia una proyección lectora hacia el futuro, sin olvidar el contrapunto del acercamiento, siempre presente, a los libros pero desde un dominio personal e íntimo. La interacción de lo público y lo más estrictamente particular facilita y fomenta el aprendizaje y las reestructuraciones personales de los nuevos lectores del siglo XXI.

El planteamiento anterior arrastra y condiciona el trabajo del profesorado. La planificación de las lecturas para cada nivel en cada curso escolar posee un peso importante en los encuentros de los departamentos de lenguas, tanto por su establecimiento consensuado como por las

constantes revisiones del proceso lector. Las claves de estas reuniones se repiten y discuten cíclicamente: la elección de títulos, temas que interesen a los adolescentes, tratamiento de los géneros literarios, la introducción progresiva de las lecturas clásicas, obras representativas de la historia de la literatura, novelas de narrativa juvenil, coordinación entre los departamentos de catalán y castellano, conexión con programaciones de obras de teatro o películas, visitas de escritores, etc.

En esta búsqueda que pretende ser provocadora y de preparación anímica, además de los estímulos visuales, auditivos, cinematográficos, textos periodísticos, divulgativos o ensayos…, según la funcionalidad que quisiera darse, también se barajan muestras de literatura canónica y no canónica. No se puede despreciar la posible ayuda de esta última en el momento en que se desea despertar vibraciones e intereses creando varias perspectivas y campos de proximidad. La intención consiste en primer lugar en disfrutar de estas conversaciones sobre fragmentos, imágenes, canciones… esperando que al final se pueda dialogar sobre un libro, puesto que cómo dice Aidan Chambers (1991) cuando uno disfruta leyendo un libro la reacción instintiva es doble: volver a experimentar este placer, y hablar de esto.

> Si l'encontre dels adolescents amb els *best-sellers* serveix per descobrir aquest poder d'atracció de la lectura, construir-se una autoimatge com a lectors i fer-los sentir comunitat lectora entre ells i amb la societat que els envolta, caldrà reconèixer la seva aportació a la formació lectora. En canvi, existeixen dos cingles que l'escola hauria d'evitar en la seva manera de fer visibles aquestes lectures. El primer consistiria a adoptar una certa actitud condescendent envers els lectors febles, als quals s'abandonaria a la influència d'aquestes lectures sense oferir-los camins que els permetessin anar més enllà. El segon seria escolaritzar aquestes lectures, assimilant-les a l'espai formatiu fent que perdin el seu caràcter d'entreteniment lligat a l'esfera personal. Assumir el paper de mediador implica saber mantenir l'equilibri sense caure en cap d'aquestes temptacions. (Margallo, 2008: 235)

Los fragmentos de literatura no canónica facilitan pautas de situaciones individuales y colectivas en este estadio inicial de construcción colectiva alrededor de un centro de interés, tal como nos indica Lahire (2004: 184), "fan treballar , d'una forma imaginària, els esquemes de la seva pròpia existència", pero después en la elección de lecturas por departamentos ya se tiene en cuenta esta vertiente peligrosa que se advierte en la cita anterior de Anna Maria Margalloy el papel del profesorado como mediador en el progreso lector, será clave.

Asentar esta red colaborativa y de influencia mutua desde una propuesta emocional ayuda a crear seguridad lectora y estimula las habilidades y estrategias individuales de interpretación ante el texto. Este impulso debe continuar desde las respectivas áreas con un calendario concreto de actividades, sin olvidar el apoyo a las lecturas elegidas para cada trimestre y relacionadas con los sentimientos, emociones o relaciones personales que constituyeran el eje temático trimestral. El resultado de todas estas acciones comporta crear la identidad lectora de nuestros adolescentes, conectando en todo momento su estructura cognitiva, emocional y social.

Para conseguir ese fomento de la lectura y esa integración de todo alumno en la comunidad cultural que supone un Centro Educativo aparecen una secuencia ininterrumpida de problemas y obstáculos que según la situación del alumnado le afectan de diferente forma, perose irán instaurando caminostomando como premisa el mantra que señala "*El tiempo para leer, al igual que el tiempo para amar, dilata el tiempo de vivir*" (Pennac, 1993: 121). Otra pieza fundamental en esta suma de empujes lectores será que todo el profesorado sienta la lectura como propia ya que tal como se indica a continuación resulta clave en todas las conexiones del currículum escolar:

> Al fin y al cabo, leer es poner en contacto la información escrita con la estructura mental (cognoscitiva, afectiva, emocional) para que de ahí surja una reactivación y reorganización de dicha estructura; es decir, una reestructuración mental.
>
> En síntesis, el nivel óptimo de calidad lectora al que aspiramos implica la confluencia de una percepción, una comprensión, una aceptación crítica, una clasificación jerárquica, una retención y una interrogación del texto. Todo ello exige atención, reflexión y elaboración; sin descuidar la importancia que la propia actitud y motivación del lector pueden tener en la comprensión. (Equipo Peonza, 2001:39)

A partir de este punto, el resto de supuestos teóricos se articularán entorno a *diez consideraciones previas sobre el hábito lector* a las que esta tesis intentará dar cabida. En estas primeras diez aproximaciones aparecen entremezclados los referentes teóricos expuestos anteriormente junto a algún apunte procedimental:

1. Entorno personal de lectura a través del afecto y la interacción social.

Al seleccionar los títulos, éstos tienen que adaptarse al lector y a su universo mental, considerando los puntos fuertes y débiles del receptor. Cada alumno tiene su ritmo y su capacidad, por lo tanto, es necesaria la adaptación a los casos individuales y prestar siempre la ayuda necesaria para la personal introspección; cada lector adquiere las técnicas de lectura y su descodificación de forma distinta. De nuevo el círculo se cierra ya que se regresa al inicio de este marco teórico al insistir en la teoría sociocultural del aprendizaje. Hay que perder el miedo a "no entender" de que hablaba Pennac, justo éste es uno de los temores juveniles que los alejan de los libros.

> En este sentido, para los lectores más débiles el hecho de compartir un mismo referente puede serles de utilidad; he aquí un motivo para mantener las lecturas obligatorias comunes para todo un grupo, aunque sea compaginándolas con otros recursos didácticos (Manresa. 2007:6)

El aula genera un clima emocional cercano respecto a la futura propuesta de lecturasa través de estrategias como la anticipación, hipótesis, proximidad, visionado de imágenes, música y

posibles inferencias personales con otras lecturas o cine. Si este momento llega a funcionar plenamente será realmente fructífero para todas las secuencias posteriores respecto a la implicación lectora y a una mejor comprensión global. De nuevo se siguen las bases teóricas expuestas al inicio de este apartado, ya que se trabaja en la Zona de Desarrollo Próximo, en este caso lector, de cada alumno.

En estas sesiones emocionales previas en el aula, y teniendo en cuenta los diversos ritmos de lectura del alumnado, será fundamental facilitar que los lectores seguros y eficaces ofrezcan en clase pistas, refuerzos… a los lectores más débiles, que les ayuden a establecer conexiones, comparaciones e interpretaciones emocionales o sentimentales, referentes textuales o cinematográficos respecto al futuro tema de lectura y sobre el cual versan después algunos de los libros que se ofrecerán como lecturas obligatorias desde los departamentos de catalán y castellano. Estas aclaraciones previas globales les ayudan a anclar en su propia experiencia personal y lectora todo lo que las personas de su grupo han ido manifestando. La colaboración y discusión organizada en el aula también contribuye a potenciar su papel activo como receptor y empiezan a interiorizar y a tomar conciencia del ejercicio de metacognición del propio desarrollo lector.

2. Inclinación lectora de la familia.

La escasa afición lectora en el entorno familiar no puede considerarse un factor negativo determinante, aunque resulta conveniente que en el desarrollo de estrategias en cualquier proyecto lector se contemple no sólo al alumnado sino también al profesorado y a la familia. Igualmente se buscan, dentro de la gran flexibilidad que ofrecen las lecturas, historias e imágenes que puedanreconocer en su contexto más cercano.

> Tanto Petit (2009) como Heath (2011) nos recuerdan que el potencial humano de construcción y reconstrucción – artístico, espiritual, cultural o intelectual – no depende de una infancia rodeada de libros, sino de historias contadas. La memoria o la recopilación de estas historias por los alumnos, tanto inmigrantes como locales, ayuda en la exploración de la identidad personal y del contexto que ubica al individuo, permitiéndole ir más allá de esa identidad o contexto para formar conexiones con otras identidades y contextos. […] Todos los alumnos, tanto locales como inmigrantes, tienen historias que contar, una narrativa personal sobre lo que son y por qué, y cómo y dónde viven. La recuperación de sus historias forma parte de esta reconstrucción en la cual todos sienten que pueden contribuir. (Arizpe, E. en Colomer & Fittipaldi, 2012:63)

3. La lectura y los estímulos audiovisuales.

> La gran cantidad de estímulos que tienen a su alrededor y que ocupan su mente y sus intereses: videojuegos, televisión y el mundo propio de un adolescente, con sus amigos, etc. deben jugar como aliados en todas las cohesiones vida y lectura. Todos estos referentes audiovisuales cooperan en ese marcado aspecto social propio de la adolescencia y del aprendizaje. El objetivo no

> es anular o criticar estas preferencias sino intentar ver cómo pueden convertirse en nuestros aliados:"deberíamos indagar en el tipo de aprendizajes relacionados con la competencia narrativa que crean los relatos televisivos y los cinematográficos para la construcción lingüística, narrativa y literaria". (Gemma Lluch, 2001:17)

4. Construcción colectiva de lectura.

La definición de la lectura no sólo se explica como una actitud escolar sino también como una actividad social en la que el alumno ante espacios en blanco se plantea sus preguntas, sus anticipaciones, sus interpretaciones e inferencias y empieza a desplegar sus propias estrategias para contestarlas, al tiempo que nota que no todo está programado, sino que está creando y autoidentificando su propio itinerario lector. Además a todo ello se añade la discusión en clase que abre nuevas vías de acercamiento a la obra a través de una construcción oral y colectiva de sentido.

> No es tracta de surar en una obra sinó de penetrar-hi i, per tant, de descobrir-ne la bellesa, però també els paranys. La lectura acompanya l'esperit crític. […] Saber llegir és apropiar-se d'allò escrit: triar la lectura, integrar-la, ser capaç de servir-se'n, de complementar-la tot ampliant-la amb les altres lectures. Per tant, no és cap acció passiva, és una recerca i una construcció de sentit.[…] Realment mai no se sap llegir bastant.[…] una relació entre el lector i el text totalment creadora. Una acció sobre un mateix i sobre el món que ens envolta. (Ballester, J., 2011:21-23)

> Compartir lecturas -adentrarse y salir de los textos- supone otra manera de crear vínculos, seguridades, de motivar y favorecer debates y discusiones. Teresa Colomer realiza estas sugerencias:"la creación de referencias compartidas vividas como un círculo de pertenencia tiene una importancia decisiva en la motivación a la lectura" (2005:148).

> Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas (Colomer, 2005:194).

Por lo tanto, y al mismo tiempo, la lectura fomenta creaciones escritas o de cualquier otro tipo adecuadas a la diversidad del alumnado. Las tres citas que aparecen a continuación contienen las metas que se deberían cumplir en este intento de crear zonas lectoras cercanas, a través de una interacción desinhibida y con el espíritu de compartir todas las connotaciones posibles para que finalmente la clase construya de forma solidaria todo un mundo alrededor de cada libro leído y vivido:

> "[…] habrá que arbitrar instrumentos que permitan y faciliten la interacción entre profesor y alumnos y entre compañeros, es decir que hagan posible que unos y otros hablen de los textos en curso de elaboración y de los contenidos temáticos discursivos, textuales, lingüísticos y procedimentales implicados. […] Así la evaluación de cada alumno y alumna no se fundamentará únicamente en el éxito o en el fracaso final cuando ya no hay remedio, sino en los procesos que sigue, en los cambios que el texto va experimentando y, por lo tanto, en los progresos que realiza a lo largo del proceso. (Camps, 1996: 43)

La mediación del docente será la pieza clave para instaurar estos espacios compartidos de encuentros lectores. La creación de una rutina de este tipo dará seguridad al alumnado y cada perfil lector encontrará su lugar en la construcción de esa subjetividad interpretativa.

> Per tal que es produeixin autèntiques discussions literàries a l'aula, es requereix una pràctica repetida que ajudi a crear una atmosfera de confiança entre els participants, on els alumnes s'atreveixin a manifestar lliurement les seves respostes i on el professor dinamitzi la discussió gestionant la tensió entre els objectius educatius de la pràctica i les experiències individuals de lectura dels alumnes.

> La discussió afavoreix l'accés a respostes i a coneixements literaris als quals probablement no s'arribaria de manera individual o en un altre tipus d'intercanvis més estructurats. (Silva-Díaz y Manresa, 2005:47)

Otro objetivo a cumplir será que, en algunos momentos de intercambio de opiniones, los mismos estudiantes ejerzan futuros papeles de mediadores entre sus compañeros. Así sentirán como auténticamente propio su edificio final.

> Funciones de la mediación del docente en la discusión literaria: Ayudar en la búsqueda de indicios textuales significativos; ayudar en la construcción y fundamentación de sus argumentaciones; relacionar la discusión con otros libros y saberes previos; ofrecer metalenguaje para hablar sobre libros; reformular, sintetizar y sistematizar lo dicho para hacer progresar la discusión y para fijar conceptos y contenidos. (Munita y Manresa, en Colomer; Fittipaldi, 2012: 125-129)

5. El tratamiento de las lecturas que se da en los centros educativos.

A pesar de que en general el alumnado no dice que leer no le interesa, habría que indagar los motivos reales de su rechazo cuando llega la hora de la verdad. Las estadísticas y sus comentarios personales demuestran que en primaria tienen mayor libertad de elección, que no sienten ninguna presión específica, sino que únicamente les mueve el pasárselo bien. Pueden acceder fácilmente a los libros, cambiarlos si no les gustan, no hay controles, ni trabajos rígidos. Se

sienten a gusto y no encuentran dificultades de comprensión. Esta maquinaria todavía mantiene parte del mismo ritmo durante el primer ciclo de secundaria, pero ya empieza a ralentizarse y se observa que en el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria las actitudes y el interés hacia la lectura decaen. ¿Cuáles podrían ser las causas?

5.1. Los programas de secundaria amplían su contenido y, a veces, resulta difícil encontrar el espacio adecuado para continuar ayudando en la tarea de leer. A veces nos gana terreno el análisis y la consideración crítica de las lecturas. Teresa Colomer anima a buscar " […] un motivo para la lectura más allá del de superar unos ejercicios de habilidades lectoras" […] "Los chicos y chicas recuerdan mejor una lectura de determinados textos si esta lectura se incluye en el recuerdo global de una actividad larga y con sentido propio"(Colomer, 1994:201)

5.2. En el Instituto se empiezan a encontrar lecturas obligatorias en una lista bastante más cerrada, con pocas opciones de elección y con controles o trabajos mucho más acotados. Este aspecto surge como un motivo de reflexión en numerosos artículos de acercamiento lector.

5.3. De todas formas no resulta inadecuado ofrecer unas lecturas recomendadas y facilitar al máximo un marco en el cual el profesorado que quisiera, pudiera recomendar otras con opciones de seducción y con diversas actividades paralelas. Este intercambio es muy positivo y fomenta unos nexos de colaboración entre todos los institutos y centros educativos en general. Se debe potenciar una especie de *autobiografía lectora* para conocer las últimas lecturas del alumnado, sus dificultades, sus intereses, etc. Por lo tanto la confección de la lista de libros recomendados sería abiertay sujeto a permanentes rectificaciones y ajustes según la promoción de alumnos y sus circunstancias.

[…] per atraure el lector cal aconseguir que el text hi tingui alguna cosa a veure, que hi pugui dialogar d'alguna manera, de la manera activa i participativa […].En resum, que el lector pugui establir un diàleg, per petit que sigui amb el text. Els primers llibres han d'acollir el lector, i no pas expulsar-lo de les seves pàgines. El plaer de la lectura tan sols es produeix quan l'acte de la lectura es converteix en una creació, en un acte productiu, quan el llibre sap posar en joc les facultats del lector. Els millors llibres són els que donen al lector un espai prou gran per refer el text a mesura que va llegint. (Teixidor, 2012:16)

5.4. Si los equipos docentes de una Escuela creen, aceptan e interiorizan como una tarea más de su planificación general las historias que leen sus alumnos y colaboran en encontrar nexos con sus materias, todo es más fácil. Ese esfuerzo común revierte en una educación literaria integral y cohesionada con todos los saberes que se

transmiten en las aulas. La sorpresa se fundamenta en descubrirles en las aulas que la finalidad humanista se halla tras todo conocimiento. El alumnado entragradualmente, y a través de una secuenciación pactada en la Educación Secundaria, en la complejidad de los textos literarios y sólo así se consigue el placer y la complicidad que se pretende.

5.5. La lectura de los clásicos se empieza cuando los receptores estén preparados. Primero seleccionando fragmentos interesantes y dedicando tiempo en clase a presentarlos y leerlos. Se produce un acercamiento si se consigue entrelazar algún detalle de la trama o de los personajes con su experiencia lectora y con su propio aliento vital. Paulatinamente se llega a la lectura de la obra clásica entera y se eligen los títulos más próximos. De una manera u otra, la escuela tiene esa responsabilidad en la orientación hacia la lectura de los clásicos, en dar pautas para futuras elecciones, aunque es fuera del contexto educativo donde se produce el verdadero milagro; el hallazgo definitivo traducido en reflexiones que les acompañarán en todas las etapas de su camino vital.

Todas las vías de construcción de puentes son válidas, por lo tanto se indaga entre la gran oferta de buenas adaptaciones de clásicos. Por lo que sus argumentos y sus valores universales forman los peldaños en ese esfuerzo común. La meta es conseguir un lector que no le tenga miedo a la gran literatura y que sepa descubrir y asimilar los lugares comunes literarios como parte de su cultura y de su relación con el mundo.

5.6. La lectura de las actas de los Departamentos de lenguas muestra que los títulos o itinerarios de las lecturas suponen uno de los temas básicos de preocupación y de batalla. A lo largo de los trimestres y fundamentalmente al final y principio de curso se revisan las listas y se valora si vuelven a pasar futuros listones, futuras relecturas y futuras promociones de alumnos. "En realidad el canon de lecturas escolares ha variado a lo largo de la historia debido a las inclusiones y exclusiones realizadas por la crítica sobre obras y autores. El "canon literario" no ha sido nunca, pues, algo inmutable sino que, por el contrario se encuentra en crisis permanente" (Colomer. 2005:210)

6. Edad de abandono lector.

La edad del alumnado del segundo ciclo de secundaria supone un delicado momento de fractura en su evolución personal. En esa etapa, los adolescentes son proclives al abandono de la lectura durante un tiempo; sus principales intereses están en otro lado. Jordi González en su tesis[9] donde analiza la lectura en secundaria también lo ratifica y analiza:

9 Tesis de Jordi González Batlle: "La lectura a secundària: un cas pràctic de dinamització lectora a través de la biblioteca de Centre". Departament de Didàctica de la Llengua y la Literatura, Universitat de Barcelona, 2010. http://hdl.handle.net/10803/1304

> […] es constata que a partir dels 12 anys comença la pèrdua progressiva de lectors, que s'acusa sobretot als 14 anys. Ens trobem, així, amb la paradoxa que a mida que els joves van avançant en la seva formació acadèmica, perden l'interès per la lectura (aquest aparent contrasentit és sens dubte un dels grans reptes que té el sistema educatiu).

> […] Aquesta disminució en la freqüència lectora (i la pèrdua de lectors en molts casos) respon a diverses causes. Una de les més esgrimides és que, en entrar a l'adolescència, els joves opten per d'altres activitats més socialitzadores (la lectura es concep com un acte solitari i introspectiu: una vegada més, és un repte de l'escola mostrar el vessant més socialitzador i col·lectiu de la lectura compartida) […] (González, 2010:28)

La clave radica en el hecho que, previamente a esta época, podamos reconocer respecto al estímulo lector una huella, un poso en su interior y que esta muestra latente se mantenga aunque sea levemente. Se ha demostrado que quién saboreó el gusto por la lectura, pasado un tiempo de cierta abstinencia, vuelve. "Les raons per llegir dels adolescents són les mateixes que les dels adults: la curiositat desbocada, la passió per descobrir altres mons, de conèixer herois o bergants agosarats, transgressors…" (Teixidor, 2012:18)Aunque también hay que añadir que para recuperar esas antiguas y positivas expectativas lectoras "[…] és fonamental dissenyar i portar a terme projectes de dinamització lectora adaptats a les particularitats pròpies de cada centre i on tinguin cabuda totes les veus de la comunitat educativa (docents, alumnes, famílies, institucions, entorn)"(González, 2013:302)

7. Estrategias lectoras siempre presentes.

Ninguno de determinados aspectos familiares, personales o académicos conduce a pensar que no vale la pena intentarlo, que si un chico o una chica no lee ya nunca será conquistado. No se caerá en la trampa que si a los doce, trece, catorce o quince años no ha llegado, ya está todo perdido. Se buscarán soluciones entre todos.

Por ejemplo, Singly (1989); Baribeau (2004:228) estudian una amplia gama de perfiles tanto para chicos como para chicas según su cercanía o lejanía a la lectura, valorando aspectos como hábitos, facilidad, preferencias y actitudes hacia ese mundo lector. Por lo tanto siempre se deberá pensar que cualquier intervención será posible para estimular la lectura, aunque conociendo su punto de partida y el perfil del lector o lectores con que se cuenta en el aula.

Manresa (2013) realiza un exhaustivo análisis respecto a los perfiles lectores, desde una concreción en tres grandes tipos de lectores según el volumen o cantidad de textos leídos en el tiempo de ocio:"els lectors *forts*, que llegeixen més de 10 llibres personals en un curs acadèmic; els lectors *moderats*, que llegeixen entre 6 i 9 llibres, i els lectors *febles*, que consumeixen entre 1 i 5 llibres per curs" (Manresa, 2013:82) hasta una mayor precisión respecto a la evolución que siguen estos hábitos:

a) El lector fort: una falsa elit.

[…] dins de la categoria de lector fort, els perfils següents:

- **Lector sòlid**: és aquell lector, una minoria dins dels lectors forts, que llegeix molt i variat en la seva lectura personal. [...]
- **Lector vulnerable**: [...]voracitat per la literatura de consum popular i per les sagues, de manera que el seu univers lector presenta un cert encasellament. [...]
- **Lector equilibrat**: [...] perquè en l'espai de lectura d'oci són més constants i no s'encasellen tant en textos fàcils i de consum [...]

b) El lector moderat: entre l'estabilitat i la dependència escolar:

- **Lector enfortit**: [...]Un estímul extraordinari i constant d'oferta de lectura provinent de l'entorn acadèmic els pot acabar d'enfortir i poden situar-se en la franja alta de lectura. [...]
- **Lector estable**: són lectors que, tot i que disminueixen lleugerament el seu ritme de lectura personal, es mantenen a la franja dels lectors moderats. Les propostes de lectures externes els poden ajudar a no deixar de llegir.
- **Lector fràgil**: [...] En aquest tipus de lectors pren una rellevància cabdal l'existència de programes de lectura lliure, intensos, continuats i molt personalitzats.

c) El lector feble: un desert de referents literaris.

- **Lector adaptable**: és aquell tipus de lector que, tot i llegir amb poca regularitat, es manté estable o bé pot augmentar lleugerament la lectura sense moure's de la franja de lectors febles.[...]
- **Lector reticent**: són els lectors que deixen de llegir literatura amb el pas del temps i als quals costa més conduir cap als textos de ficció. [...] (Manresa, 2013:151-157)

8. Plan lector transversal.

Toda la escuela debe reflexionar y aportar ideas respecto al tema del fomento de la lectura con la intención de lograr un proyecto común, tanto de crecimiento académico como personal, cuyo liderazgo consensuado fuera asumido por el profesorado de lengua y literatura. Las estrategias que se potencian son: la lectoescritura literaria, los comentarios orales en clase, espacios de conversación, la potenciación dela biblioteca escolar y el tiempo individual de lectura..."Además los libros se ofrecen como una ocasión inmejorable para hablar o escribir sobre ellos, a partir de ellos o según ellos, en una constante efervescencia de actividades que interrelacionen la lectura, la escritura y el habla"(Colomer, 2005:217)

> La lectura debe combinar la recepción *emocional* o impresionista de unos textos tan sugerentes para los lectores adolescentes –por los temas, por su componente de relato de aventuras o novela de aprendizaje–, con una manera de leer más *racional* o analítica, dirigida por el profesor, que se propone hacer consciente al alumno de los recursos metaficcionales y de la evolución de los personajes arquetípicos en las obras más recientes. La combinación de ambas maneras de leer y el otorgar un lugar esencial a la respuesta personal de los lectores son características de un ideal de proceso lector deseable no solo para la formación de lectores sino para cualquier situación de lectura, incluso con lectores de competencia lectoliteraria muy avanzada, tal como han defendido explícitamente autores tan diversos como (P.Salinas, 1948 o Sanjuán, en Mendoza, 2012: 213).

Por lo tanto la lectura se convierte en una nueva arma de acción y también de unión entre todos las materias curriculares, ya que temas como la escasa competencia lingüística del alumnado, sus dificultades de comprensión y expresión, las eternas faltas ortográficas, léxicas... no sólo se debaten en los Departamentos de lengua sino que cíclicamente también surgen en las reuniones pedagógicas generales, junto a las siempre preocupantes cuestiones de aspectos como la motivación, autonomía, búsqueda personal, esfuerzo, rigor y orden. Si se pudieran elevar los niveles de deseo para leer de los alumnos y fuera asumido realmente por todos, seguro que sin esperar resultados inmediatos se notaría que algo habría cambiado. Hace falta un tiempo para que se produzca la evolución y sedimentación necesarias siguiendo la línea de búsqueda que plantea Teresa Colomer de momentos de lectura libre en los Centros.

La propuesta de crear espacios *emocionales* también juega con la decisión de qué títulos incluir cada trimestre, sin descartar la conexión con Jornadas concretas que se programan a lo largo del curso, puesto que se puede coordinar todo conjuntamente. El espacio emocional de sugestión, motivación, intercambio, reflexión, análisis, debate, trabajo en grupo e individual, conexión con referentes audiovisuales y de cualquier otro tipo compone al mismo tiempo el trabajo previo a la lectura. Los temas de los libros se ligan trimestralmente a las emociones o sentimientos trabajados en los grupos. Todo esto ayuda a una mayor identificación con el esquema argumental que comporta una lectura mejor.

9. La biblioteca escolar.

Es necesario analizar su papel, su implicación, aumentar, en la medida de lo posible, los recursos, personal y los horarios. Poder organizar con la ayuda de las AMPAS sesiones de lectura y de intercambio de opiniones fuera o dentro del horario escolar. Está comprobado que cuando los centros educativos están lejos de la biblioteca municipal de la localidad, el alumnado no se desplaza a consultar o solicitar libros en préstamo. El barrio y su centro escolar de referencia son sus puntos cardinales, y aquí tiene que residir el apoyo fundamental. La participación colectiva de todos los estamentos de un Centro educativo es primordial para reflexionar sobre su papel como centro de aprendizaje, de fomento de la lectura y la necesidad de integración en la dinámica cotidiana. Sólo la labor de todos trenza la red de inferencias que despierta la bibliote-

ca y los diálogos de sus libros. Justo la tesis de Jordi González "La lectura a Secundària: un cas pràctic de dinamització lectora a través de la biblioteca de centre" defendida en 2010 investiga y aporta luz a todas las cuestiones planteadas aquí brevemente.

> …cal que els Mestres i bibliotecaris coneguin en profunditat el fons de la biblioteca i estiguin al cas del que es publica, que puguin recomanar llibres i discutir sobre aquest tema amb els nois i noies i puguin dur a terme aquest paper, importantíssim, en la construcció de l'experiència lectora de cada nen i nena. (Baró, Mañá, Miret y Vellosillo, 2007: 115)

10.Campañas Institucionales

Las Campañas institucionales no se deben olvidar, ya que proporcionan estímulos como concursos literarios, carteles publicitarios, artículos de divulgación y pueden ser una nueva excusa para insistir en el desarrollo de todos los puntos anteriores. No se puede cerrar la lista de opciones, todas se tendrán en cuenta, desde propuestas de Administraciones o Universidades, Planes de Fomento de lectura, páginas web sobre orientaciones lectoras, etc.

Aunque para conseguir que los principales destinatarios se involucren y se sientan cómplices en cualquiera de estas iniciativas se deberá captar su atención haciéndoles sentir que, de alguna manera, todos esos cantos de sirena pueden conectar, con sus intereses. Y para ello será básica una promoción ideada con tiempo y con la implicación de toda la comunidad educativa.

Aquí finalizan por un lado estas diez aproximaciones a tener en cuenta para el fomento de la lectura, y que deberían constituir una declaración de intenciones en todo Centro educativo, como también se cierra el marco teórico de referencia para este trabajo

3. METODOLOGÍA

3. METODOLOGÍA

Tras haber establecido el marco conceptual que sirve de referencia, a continuación se explicitan las concreciones que delimitan el diseño de este proyecto.

En este constante deseo de circunscribir todos los detalles que rodean la investigación, se muestran a continuación tanto los contextos tangibles de la investigación—historia del Centro educativo, perfil del alumnado, etc.—como los más etéreos, en este caso, referidos al contexto emocional de la propia experiencia docente en forma de un relato reflexivo personal. La metodología se asienta en el campo de la práctica reflexiva ya que todo el proceso se enmarca en esta línea de *reflexión-investigación-acción*. En definitivase entiende la enseñanza como una actividad de búsqueda y a la vez la investigación, como una práctica autorreflexiva realizada por el profesorado con el fin de alcanzar una mejora en su práctica docente.

Olga Esteve (2004), la investigadora de referencia en el ámbito de actuación del aprendizaje reflexivo, secuencia el camino tipo a seguir tras observar, de forma consciente,cualquierintervención docente, así que esta sucesión inspira las pautas metodológicas de este trabajo en concreto.

- Ha identificado un aspecto a mejorar.
- Ha delimitado el marco teórico.
- Ha elaborado un plan de acción.
- Ha puesto en marcha un plan de acción.
- Ha buscado instrumentos adecuados para captar "qué pasa en el aula" desde dos perspectivas: una más externa -aquello directamente observable de la actuación- y otra más interna-sobre aspectos más introspectivos.
- Ha observado nuevamente su actuación, esta vez desde un prisma más valorativo.
- Ha retenido y rememorado qué ha pasado en el aula desde su propia percepción -a partir de la elaboración de su propio diario.
- Ha obtenido información del alumnado a través de sus diarios de aprendizaje.
- Ha reflexionado sobre los resultados de esta nueva observación.
- Ha revisado el plan de acción.
- Finalmente se iniciará un nuevo ciclo reflexivo.

Para comprender el proceso de este aprendizaje reflexivo era necesario explicitar el marco de referencia. Es por ello que a continuación se describe en primer lugar el contexto físico y los condicionantes que rodean el Centro educativo; y en segundo lugar el contexto emocional de la propia docente mediadora en el transcurso de esta investigación-acción, estableciéndose así todo el juego de perspectivas externas e internas, objetivas y subjetivas que tejen el escenario de actuación.

Y finalmente para completar este capítulo metodológico se describen los instrumentos que han hecho posible el análisis de la situación; por un lado la utilización de una plataforma multimedia como culminación del proceso inductivo y por otro todas las herramientas de recogida de datos centradas básicamente en cuestionarios de inicio y conclusión, reuniones y observaciones en el aula.

3.1. Contexto físico: Realidad y entorno del Instituto Joaquima Pla i Farreras, de Sant Cugat del Vallès

Este estudio se ha realizado en una Escuela de Enseñanza Pública de la ciudad de Sant Cugat del Vallès. Esta localidad está situada muy cerca de Barcelona y cuenta además con una potente red de comunicaciones que fomenta la constante interacción entre ambas ciudades tanto en aspectos personales y profesionales como en servicios, actividades culturales, etc. Asimismo este municipio se halla entre los diez catalanes con el ingreso más alto per cápita. Dispone de una gran oferta educativa privada, concertada y pública; incluso un número significativo de población residente en Barcelona ciudad o en otras localidades cercanas estudia en algunas escuelas privadas de esta ciudad.

En este contexto, se puede concretar que la mayoría de las familias del Instituto de referencia pertenecen a un sector socioeconómico medio. Sus ocupaciones laborales presentan una gran diversidad ya que abarcan desde trabajos asalariados no cualificados hasta otros que precisan formación universitaria y profesional. Los estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes son aproximadamente un 22% y provienen en primer lugar de América Latina y, a continuación, de Marruecos. Cabría añadir que a lo largo de los dos o tres últimos cursos se está detectando una matriculación de alumnado procedente de Europa del Este que se establece en Sant Cugat con la intención de residir de forma permanente en la ciudad. Como colofón a este apartado destaca, de forma especial, la aparición de alumnos que cursan un año en el Centro, principalmente en cuarto de secundaria, procedentes de países tan diversos como Japón, Finlandia o Austria y cuyo objetivo es integrarse en una familia de la ciudad y conocer otras lenguas y culturas dentro de Programas de Asociaciones Internacionales que fomentan este intercambio.

La escuela entró en funcionamiento el año 2000, aunque a lo largo de cuatro años estuvo ubicada en edificios provisionales, dispersos y en condiciones de precariedad. El curso 2005-06 supuso la inauguración de un nuevo edificio que partía de la rehabilitación de un antiguo centro de primaria. Concretamente está situado en una zona industrial y el barrio, de forma genérica, se denomina *Sant Francesc*. La imagen de este distrito resulta bastante diferente al resto de barrios de la ciudad tanto por la ubicación de polígonos industriales así como por el trazado y la vida de sus calles.Este sector, perteneciente a uno de los márgenes del centro histórico de la ciudad, recibió una fuerte oleada inmigratoria, principalmente de origen latinoamericano y marroquí, a finales del siglo XX.

El Instituto Joaquima Pla i Farreras se inició con nueve profesores y setenta alumnos y a lo largo del año 2010 ya había alcanzado los quinientos alumnos y cincuenta y dos profesores. Actualmente cuenta con 650 alumnos y 54 profesores. Se ofertan cuatro líneas de Enseñanza Secundaria Obligatoria y dos líneas de Enseñanza post-obligatoria centradas en bachilleratos orientados a la Prueba de Acceso Universitario y una línea experimental dedicada a bachilleratos orientados a Ciclos Formativos de Grado Superior. El índice de alumnado que abandona la escuela secundaria tras completar sus cuatro cursos es más bien bajo, únicamente los que deciden seguir formándose en un ciclo formativo de grado medio o los que acceden a otros programas como, por ejemplo, el bachillerato en artes, interpretación escénica o musical. Por otro lado se debe añadir que habitualmente en los cursos de bachillerato se integran alumnos provenientes de otros centros educativos de Sant Cugat.

En relación a la procedencia escolar de los estudiantes, la gran mayoría de ellos deriva de alguna de las tres escuelas primarias del sector -Escuelas Collserola, Pi d'en Xandri y Gerbert d'Orlhac- por lo que su transición a este centro de secundaria se realiza de manera bastante natural, contando que además existe una coordinación "primaria-secundaria" fuertemente consolidada. Muchos alumnos ya se conocen desde la primaria o del mismo barrio.

Respecto al Proyecto Educativo del Centro, el curso 2008 supuso un punto de inflexión, cuando su Comunidad Educativa decidió adherirse a *Proyectos de innovación y mejora en la calidad educativa*, y, concretamente, cuando desarrolló un *Plan Estratégico de Autonomía de Centro*. A partir de ese momento la Evaluación Global Diagnóstica permitió diagnosticar el punto de partida y se detallaron las Amenazas, Oportunidades, Fortalezas y Debilidades (DAFO) del Centro. Todo ello ha constituido el motor de los Proyectos, Planes y Comisiones que se han ido desarrollando a lo largo de los últimos cursos. Actualmente, los ámbitos de trabajo que se mantienen son: Plan Lector -*Temps de llegir*-, Biblioteca con horario de tardes, Plan de Orientación personal y académico, Aula de Acogida, Proyectos de Aprendizaje y Servicio a la Comunidad -mediación, apadrinamiento lector, dinamización deportiva en las escuelas de primaria del barrio así como la colaboración con la residencia de gente mayor de la propia zona-, Estudio Solidario, Actividades Extraescolares en el propio edificio, Unidad de Soporte a la Educación Especial, Coral y una Asociación Deportiva propia. Todo ello impulsado por una fuerte apuesta transversal respecto a la utilización de tecnologías de la información y la comunicación; todas las aulas cuentan con medios audiovisuales y acceso a Internet. Además, la escuela se organiza alrededor de la plataforma informática *weeras* que funciona como una intranet interna con acceso de toda la Comunidad Educativa: padres, alumnado y profesorado.

A lo largo de todos estos años se ha ido divulgando, poco a poco y con ciertas dificultades, la tarea educativa de este Instituto ya que una gran parte de la población lo desconocía. Su fuerte implicación en todas las actividades relacionadas con el Entorno del Centro y la vida del barrio ha supuesto que se reconozca su existencia al lado del resto de Institutos asentados y tradicionales de la ciudad.

3.1.1.Razones para plantear la investigación.
Línea pedagógica del Centro: seguimiento del proceso de implementación de este proyecto de buscar espacios de educación emocional

Este Instituto, de Sant Cugat del Vallès, estuvo plenamente inmerso en un Plan Estratégico específico para este centro que se inició en el curso 2008 y que finalizó en el curso 2011-12, aunque determinadas propuestas de mejora continúan su proceso de acción y reflexión permanente. En el mes de enero del 2008 un grupo de discusión valoró los resultados de la Evaluación Global Diagnóstica del citado Instituto de Secundaria y, fruto de este análisis institucional, se destacaron los puntos fuertes y débiles del Centro.

Una de las demandas, que mayoritariamente solicitaba el alumnado, era encontrar un camino para la expresión de sus sentimientos, así como un deseo de actividades cooperativas y creativas, además de otros aspectos relacionados con una mayor utilización de nuevas tecnologías, etc. Evidentemente, esta petición liga con las emociones propias de su edad, con la búsqueda de su propio autocontrol y, en general, con un reflejo de nuestra sociedad.

Desde hace varios cursos funcionan diversas comisiones de trabajo que analizan y elaboran proyectos adaptados al Centro de referencia, por ejemplo, sobre nuevas tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, impulso a la competencia lectora, proyectos de aprendizaje y servicio comunitario, progreso en el plan de convivencia general, etc. Una de las primeras acciones concretas de mejora desde nuestro Plan Estratégico ha sido crear un grupo de trabajo para impulsar y poner en práctica las competencias básicas y emprender un proyecto de todo el instituto denominado *Temps de llegir*.

Un futuroproyectointerdisciplinario alrededor de las emociones podría formar una nueva comisión voluntaria de trabajo como las que se han ido constituyendo hasta ahora. Además de nexos transversales también se podría aprovechar cualquier jornada o actividad multicultural, festividades de Sant Jordi, Final de Curso, Día de la Mujer, Día de la Pau, Jornada de Mediación, etc. para mostrar de forma evidente cualquier nexo con este pensamiento. Incluso marcar una colaboración fija en la revista del Instituto *Plafa News*, que analizara y conectara los objetivos de una educación sentimental con la realidad. Podrían ir apareciendo en sucesivos números un resumen de artículos de la prensa sobre la emoción a trabajar,reseñas y comentarios sobre lecturas relacionadas, relatos breves que atrajeran a diversos tipos de lectores, ilustraciones, películas recomendadas, etc.

El departamento de lenguas y literatura iniciaría la fase previa de aproximación; a través del debate y el consenso, elaboraría un corpus de textos que al mismo tiempo conectara con el currículum establecido y también promovería un estudio reflexivo sobre el mundo de los sentimientos, el respeto y la ausencia de prejuicios dentro del ámbito de la coeducación. Desde todos los ámbitos posibles se crearían el máximo de puentes de colaboración entre el mayor número de áreas dentro del equipo docente. En todo caso siempre estarían presentes los preceptos fundamentales de trabajo cooperativo y la constante búsqueda del fomento de la tolerancia, la libertad, el fortalecimiento de las capacidades afectivas de nuestro alumnado, la

comprensión de la realidad social en la que se vive, la convivencia plural, la consolidación de hábitos de lectura, la simbolización de la experiencia y, cómo no, la expresión de sus sentimientos.

3.1.2.Participantes en la investigación

La investigación se centró en el segundo ciclo de la secundaria, y fundamentalmente en el cuarto curso, puesto que la experiencia de aula acumulada a lo largo de los cursos señala que es el perfil de alumnado ideal para esta búsqueda. El proceso madurativo de esta franja de edad permite una mayor interrelación entre su mundo interior y el exterior; por un lado se efectúa una aproximación al propio autoconocimiento y por otro se busca una posición analítica respecto al entorno.

De toda la enseñanza secundaria, en este curso se está más preparado para sentir la propia permeabilidad hacia todo lo que les rodea y los adolescentes son más conscientes de su permanente estado de transformación y también de su grado de dependencia respecto al mundo. Llegan a entender que sus encuentros o divergencias con otros compañeros acaban por completarlos como personas; así mismo se apropian de forma más consciente de todos los mecanismos que se van activando en su propio camino emocional, en esta permanente búsqueda de su identidad.

Para muchos jóvenes este periodo constituye una etapa efímera de desorientación, pero para otros no es así y marca su futura relación con la vida; por lo tanto se deben inculcar itinerarios donde se establezcan relaciones de intercambio y colaboración y no de dominio y dependencia. También se ayuda a que el alumnado encuentre su propia voz ante el amplio mundo de las relaciones personales junto al enfrentamiento que suponen las consignas amorosas y los modelos de hombre y mujer que impone cada época, ofreciéndoseles, por lo tanto, clasificaciones alternativas a un patrón único de vida.

Los protagonistas de esta investigación han partido delos cursos de cuarto de secundaria de las promociones 2010-11 y 2011-12 del Instituto de referencia. Concretamente la del curso 2010-11 estaba compuesta por cuatro grupos agrupados por itinerarios. La orientación de los cursos A y B era hacia bachillerato; en general estos grupos ofrecían un ritmo más alto de trabajo y una mayor profundización en los conceptos. Por otro lado los cursos C y D se presentaban más heterogéneos y tenían como orientación global ciclos formativos; mostraban más dificultades de concentración y su hábito de estudio era más débil, la mayoría provenía de una diversidad de currículos adaptados en la secundaria.

En el curso 2009-10 ya se inició esta agrupación por intereses, pero sólo afectaba a determinadas materias optativas. En la actualidad, y a partir del curso 2010-11, todos los grupos-clase de cuarto se organizan por itinerarios de bachillerato o ciclos formativos.

El alumnado por aula era de treinta y dos en los grupos A y B, y de dieciocho a veinte en los grupos C y D.

Una nueva promoción de cuarto de secundaria constituyó la base de una segunda parte de búsqueda y reflexión a lo largo del curso 2011-12. La componían cinco grupos en los que las clases A, B y C presentaban una orientación hacia bachillerato y D-E hacia ciclos formativos. Los tres primeros estaban compuestos por veinticinco alumnos y los de ciclos formativos por dieciséis.

El curso 2012-13 supuso la consolidación de una nueva forma de encarar las lecturas obligatorias con propuestas de itinerarios de lecturas que implicaran directamente al alumnado lector.

3.2. Contexto emocional: Estudio dentro del campo de la "reflexión-investigación-acción". Relato y reflexión personal

A continuación se presenta un relato centrado en la evolución de la experiencia individualizada de aprendizaje de la propia investigadora de esta tesis y que constituye el impulso de todo este proyecto. Como fuente inicial de inspiración para esta descripción, se han adaptado algunas de las orientaciones generales que se proponen para la construcción de las carpetas de aprendizaje del alumnado[1] en cualquier materia aunque todo ello conjuntamente derivó finalmente hacia un referente terminológico más amplio denominado *portafolio docente*[2] (Esteve, Keim y Carandell, 2006). Esta narración supone un documento personal que además de registro y reflexión sobre las propias experiencias de aprendizaje también se eleva como una guía. Se traslada lo que podría identificarse como la radiografía de una biografía lingüística, en una hipotética carpeta de aprendizaje, a una biografía docente, exclusivamente centrada en las vivencias alrededor de la enseñanza de la literatura a lo largo de los cursos.

En un contexto de búsqueda y replanteamiento docente, la literatura y las lecturas generales de cada curso siempre se han mostrado como los fieles aliados para intentar una mayor proximidad en las aulas o como motor para conectar con otros conocimientos, pero sobre todo para encontrar una implicación personal más allá de lo estrictamente académico. Tras años de docencia, no puede afirmarse que la efectividad de este camino sea plena ni que ulteriores rectificaciones hayan dado siempre sus frutos, pero ciertos triunfos han permitido seguir insistiendo a pesar de propuestas lectoras fallidas o de contratiempos en el ambiente de sugestión a la lectura.

Los departamentos de catalán y castellano del Instituto Joaquima Pla i Farreras, donde se centra esta experiencia, coordinan sus historias de la literatura y se sigue conjuntamente una

1 *Portfolio de las lenguas:* http://oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html
Portfolio Europeo de las Lenguas
Es un documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua -ya sea en la escuela o fuera de ella- pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas.
El Portfolio consta de tres partes: pasaporte de lenguas, biografía lingüística y dossier pero la fuente de inspiración, adaptada a una situación no lingüística, para esta investigación se centra en las dos últimas partes. En la biografía lingüística se describen las experiencias y está diseñada como guía paraplanificar y evaluar el progreso. Mientras que el dossier contiene ejemplos de trabajos personales para ilustrar los avances, las capacidades y conocimientos lingüísticos.

2 *El portafolio docente* se despliega al mismo tiempo como un instrumento formativo, reflexivo y autoevaluativo. "El portafolis en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent" Olga Esteve, Lucrecia Keim y Zinka Carandell, 2006.

cronología clásica dentro del modelo historicista; incluso, en ocasiones, se amplía la coordinación a otras áreas curriculares; esta cuestión previa está plenamente consensuada. Tras estos preliminares ya empieza directamente el juego en el aula y es aquí donde se plantea la primera cuestión sobre qué lecturas o fragmentos resisten el choque de fuerzas que se nota permanentemente en el ambiente de clase: la respuesta será encontrar una constante sintonización de los textos clásicos con nuestra época actual, pero concretamente con sus apetencias, deseos, temas, sus imágenes, canciones, referentes audiovisuales y sus particulares biografías. Si se consigue abrir una grieta en su aparente desdén o en el conocido comentario de "qué rollo esto de la literatura", ya habrá empezado la particular ascensión.

Estas consideraciones generales inician el camino a esta especie de diario personal, que viene a continuación, o a esta descripción que intenta aunar reflexión con profesión para continuar indagando nuevos caminos de acercamiento lector en las aulas. Podría inducir a errores si alguien pensara en encontrar un diario de aula al uso, ya que éste no lo representa porque su misión es remontarse a unos orígenes en la profesión aunando narración y reflexión propias...

"Desde las rimas asonantes y temas vitales de la lírica popular en la Edad Media a las letras y rimas de sus canciones preferidas; desde la épica a sus héroes de cómic, cinematográficos o futbolísticos; del *Cantar de Mío Cid* —Cantar tercero: *La afrenta de Corpes*— a la terrible realidad, todavía actual, de la violencia de género; de las críticas sociales, la parodia, ironía, juegos de palabras de todas las épocas de la historia de la literatura a determinadas columnas de la prensa, programas humorísticos de televisión o batallas dialécticas, por ejemplo, del rap; de El *Conde Lucanor*, de Don Juan Manuel, a actuales libros de autoayuda; del teatro o El *Romancero Gitano*, de Federico García Lorca, a noticias donde el protagonismo radique en venganzas, enfrentamientos, dolor; la rebeldía en los *Artículos* de Mariano José de Larra; y, en general, cualquiera de los argumentos universales o prototipos de hombre y mujer, que se pueden rastrear en cualquier género literario, seguro que también lo sienten bien cerca. Perciben que esta realidad la tienen a su lado, en amistades, conocidos, familia, Instituto, noticias… o simplemente en su interior, sólo falta que se les den instrumentos para que sean conscientes de todo ello. Cuando realmente empiezan a sentirlo notan cómo esta revelación les atrae y les instiga a continuar su propia búsqueda.

Funciona mejor sin grandes teorías, ni difíciles interpretaciones, sino ir entrando gradualmente hasta que el alumnado sea capaz de verbalizar, de confesar, aunque sea a medias y, sin que, de entrada, faciliten demasiadas pistas. En ocasiones, se observa que este atrevimiento o ese comentario se producen fuera del aula.

Lo mismo ocurre con las lecturas obligatorias o con otros títulos que se ofrecen para intentar llegar a todas las sensibilidades, por ejemplo, temas de amor, desamor, aventuras, detectives, religión, viajes, infancia, venganza, odio, rechazo, temas sociales, ciencia-ficción, crecimiento, relación con los padres, muerte, futuro, guerras, amistad, etc. En todos los casos, siempre persiguiendo el objetivo de aunar presente, pasado y por qué no, futuro.

Una de las principales demandas a inicio de curso es saber la programación de las lecturas

obligatorias de cada trimestre; aquellas en las que nos detendremos más y una parte será leída en clase con los consiguientes debates e interpretaciones. En la selección de lecturas son jueces implacables, recuerdan, a lo largo de toda su escolarización, los libros que situarían en el lugar más alto de una clasificación de los mejores o los que dejarían olvidados por el camino. El torrente de vida espontáneo que surge de sus valoraciones positivas o de sus rechazos más evidentes acompañan permanentemente las lecturas del profesorado fuera de su trabajo, en sus rastreos detectivescos, pensando si encajarán o no entre el alumnado, o en las conversaciones entre compañeros de profesión con quienes se ha creado una particular red de consejos sobre lecturas, actividades concretas y estrategias del día a día en los Centros Educativos.

En los archivos del profesorado atento a este vaivén emocional se guardan fragmentos de literatura canónica y no canónica que en alguna ocasión podrán ser significativos para aquel chico o aquella chica en determinadas situaciones de su vida.

Llega un momento en que se tiene la sensación de que la literatura lucha por salir del aula, que necesita explorar nuevos caminos y tocar más teclas para crear una armonía más amplia, e incluso *balsámica* entre sus potenciales clientes. Parece que solicita la oportunidad de formar parte de un proyecto más amplio, que conecte con las emociones y los sentimientos más directos del alumnado.

Y en este punto, casi por las casualidades del destino, los propios alumnos marcaron el camino para solicitar una licencia de estudio de esta incipiente investigadora. ¿Cómo? A través del Plan Estratégico de Autonomía de Centro. Este Plan se desarrolló en el Instituto Joaquima Pla i Farreras desde el curso 2008 y finalizó en el año 2012. Uno de los requisitos previos era participar en una evaluación global diagnóstica, realizada durante el curso 2007-08, donde, entre otros aspectos, se valoraba el nivel de satisfacción del alumnado respecto a su autonomía personal, capacidad de decisiones, autoestima, etc. En este apartado dos de los puntos débiles que se destacaron fueron, en primer lugar, la ausencia de gestión de las emociones en el aula y, en segundo lugar, la falta de expresión de vivencias, sentimientos y opiniones. Además, en la encuesta de convivencia rellenada a finales del curso 2006-07, un porcentaje importante del alumnado (75%) creía que el profesorado no le entendía y que se percibía poca comunicación entre estos dos sectores, protagonistas principales en cualquier historia educativa.

Las primeras actuaciones para mejorar la cohesión social fueron potenciar la atención tutorial individualizada y fomentar todo tipo de actividades que crearan proximidad en el marco del Instituto.

Toda esta reestructuración interna permitió valorar, por parte de la investigadora, la posibilidad de imaginar espacios para tratar los propios sentimientos de los alumnos y, como consecuencia, entrever que la literatura podía poner su primer grano de arena. El primer proyecto del Centro, asimismo núcleo de la licencia de estudios concedida a esta profesora por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, pretendía recoger el testigo en esta carrera de relevos y se tituló: *Tiempo para la educación emocional –El amor y otros sentimientos*

como propuesta de aplicación didáctica en el camino para la formación lectora y para una reflexión vital propia. A continuación se presentan algunos detalles de ese primer curso piloto.

De forma idealista se pensó que la literatura, en ocasiones considerada por el alumnado como perteneciente a épocas lejanas sin nada qué comunicarle, podría convertirse en una aliada, en su compañera de alegrías, penas y deseos y también en un estímulo lector; unas líneas, unos personajes o unas tramas que podrían continuar acompañándolos fuera del entorno académico. Sería difícil incidir, arrastrarlos o interesarlos a través de una vía exclusivamente escrita, se debía interactuar con otros centros de interés, cuántos más impulsos mejor: audiovisuales, canciones… En ocasiones, de forma sorprendente, algún poeta o poetas calaban en algún grupo y entonces aparecía la verdadera lectura, cuando salía de la programación oficial y sus versos formaban parte de las conversaciones de sus grupos, los copiaban de forma oculta en sus agendas o aparecían citados en sus redes sociales.

No era un camino fácil; tenían que sentirse escuchados y, que de alguna forma, notaran que se les podría ceder alguna parcela propia, en la que se sintieran protagonistas, que, cuando llegaran a clase, no estuviera todo decidido. En algunos momentos tendrían que percibir que se planteaban itinerarios abiertos y que podían elegir entre algunos fragmentos, lecturas, sugerir imágenes e incluso proponer temas"

La investigación se centró en cuarto de secundaria, puesto que las actividades de tutoría del segundo ciclo se orientan más hacia las habilidades sociales, a su relación con el mundo y, concretamente, en el horario fijo de este curso disponen de una hora de tutoría y otra hora de orientación personal y profesional. El Plan de Acción Tutorial está coordinado por un equipo psicopedagógico que trabaja progresivamente desde primero a cuarto de secundaria temas como las estrategias de aprendizaje, el conocimiento de uno mismo, ciudadanía y habilidades sociales.

Ese intento, que trataba de encontrar canales para expresar los propios sentimientos, podría formar parte en un futuro del Plan educativo global del Centro. Se tendría que adaptar a la realidad de cada curso de secundaria con los objetivos de contribuir a las inteligencias intrapersonal e interpersonal, dentro de la terminología de la competencia emocional. El punto de partida sería escuchar al alumnado, al equipo psicopedagógico, a los responsables de las tutorías y en general a todo el equipo docente de cada nivel educativo para consensuar unos temas o sentimientos que motivaran, no ficticios sino relacionados plenamente con sus intereses y que nos trasladaran a su mundo emocional. Las literaturas catalana y castellana canalizarían el proceso que se abriría a cualquier interrelación, por ejemplo, con ciencias sociales, música, informática, inglés, visual y plástica…o cualquier otra posibilidad, dentro del espíritu transversal que domina esta propuesta.

La promoción de cuarto de secundaria, curso 2010-11, escuchó la explicación en clase de estos objetivos y aceptó convertirse en protagonista y colaboradora del proyecto.

Se empezó repartiendo, en los cuatro grupos de este nivel, un cuestionario previo para sondear

sus preferencias temáticas en el amplio mundo de las relaciones personales - aspecto físico, tipo de personas, situaciones de crisis y amor- Se necesitaba explorar el territorio y hacer que al mismo tiempo se sintieran copartícipes de la experiencia. Las preguntas tenían que ratificar, precisar y orientar el comienzo del trabajo. Una vez analizados los cuestionarios, se produjo la reunión del profesorado de lengua y literatura catalana y castellana de cuarto para elegir por dónde empezar y entre las opciones con un mayor índice de aceptación se seleccionó el mundo de las miradas. El calendario de actuación coincidía con el hecho que en las clases de literatura catalana, de los cuartos con itinerario de ciclos formativos, leerían historias de amor cortés y así, dentro del mismo lugar común, se les ofrecerían otros tipos de sensaciones.

Se quería contrastar las vivencias que se podrían producir en varios grupos de cuarto, así que después de hablar con la Coordinadora de las cuatro líneas, se optó por un grupo con itinerario de bachillerato —4B— y otros dos grupos orientados a ciclos formativos —4C, 4D-— los tres grupos representarían la heterogeneidad de este nivel educativo. Por lo tanto sólo un grupo de cuarto —4A— no participaría de esta práctica y únicamente habría contestado al cuestionario inicial.

En todas las sesiones se contó con la ayuda del profesorado de este nivel que tomaba notas como observador e incluso participaba si la situación lo requería. La descripción de estas sesiones con comentarios, autoevaluación final y conclusiones se encuentran en el anexo 7.3. del trabajo. Quizás se incluyan excesivos datos de todo el transcurso en el aula, pero se ha preferido no ahorrar detalles, se quería mostrar la vida en directo, para apreciar los cambios que fueron sucediéndose a lo largo del estudio. El debate, las intervenciones orales, los comentarios sobre textos e imágenes aplicadas a sus vivencias personales eran algunos de los principales objetivos y, por lo tanto, las propuestas de trabajo se orientaron hacia este camino.

La creación de un curso *Moodle*[3] sobre las miradas constituía la primera piedra, el comienzo para abrir posteriormente horizontes a otros temas de interés para nuestros receptores. Se quería probar el mecanismo, la respuesta participativa del grupo o la posible introspección individual, como campo de actuación en futuras dinámicas de trabajo de equipos docentes, ante problemas puntuales que pudieran surgir en el aula o en demandas concretas del alumnado.

Tras analizar la experimentación en los tres grupos se fue viendo cómo se debía continuar, qué aspectos habían funcionado y cuáles no. Estaba claro que en futuros proyectos las secuencias audiovisuales no podían faltar puesto que facilitaron la atracción inicial y la creación de un espacio de conexión con su realidad. También se tendría que continuar ensayando una presentación basada en un multiformato donde pudieran establecerse interacciones guiadas o trayectos libres; incluso, en algún caso, el alumnado podría elegir y crear sus asociaciones en función de su historia personal.

En principio, un marco académico no resulta el ambiente ideal para volcar sentimientos, reflexionar y proyectarlos sobre su vida cotidiana, pero debía intentarse. Se observaban las dificultades para hablar de sentimientos y emociones, la ausencia de léxico adecuado, los escollos

3 http://moodle.weeras.com/plaifarreras/course/view.php?id=55

para reconocer dobles sentidos, la falta de costumbre en analizar lenguaje visual o la débil predisposición íntima a este tipo de comunicación. Pero, a pesar de todos estos previsibles obstáculos, se puede analizar objetivamente el grado de implicación en las sesiones iniciales, de los debates espontáneos y de su participación activa; a veces a los observadores y dinamizadores de las sesiones les costaba seguir y mantener el orden en sus intervenciones y choques dialécticos. El aspecto sobre el que no se puede aportar datos concluyentes es si esta reflexión, este intento de autoconocimiento, podría continuar fuera de la clase a través del hilo conductor del *moodle* o a través del correo electrónico puesto que, desgraciadamente, no se llegó a producir. Algunos grupos de trabajo de cuarto con itinerario de bachillerato sí que plantearon dudas personales a través del *moodle* o del correo sobre los textos a elegir para preparar su exposición oral, pero las cuestiones planteadas se movían en el terreno exclusivamente académico; todos los integrantes del 4B prepararon sus presentaciones con nuevas imágenes, escenas de películas, etc. Sólo una alumna se adentró más en el curso *moodle* y leyó los textos complementarios sobre miradas y escribió un breve comentario personal que derivaba hacia las carencias intuitivas y gestuales que ella misma sentía en el entramado de las redes sociales.

En los otros dos grupos de cuarto orientados a Ciclos Formativos —C y D—, su participación y fuerza emocional tanto positiva como negativa era evidente y no te dejaba indiferente, se sentía su sinceridad y aumentaban las conexiones explícitas en voz alta con su vida real, pero resultó imposible continuar ese ímpetu fuera del aula ya que ni se inscribían, ni enviaban ninguna actividad por el *moodle*; sólo, en algún caso, se prepararon una exposición oral, con apoyo digital, inspirado en un fragmento de literatura no canónica de la novela *El cuaderno de Noah*, de Nicholas Sparks.

En los tres grupos con los que se ha experimentado, la participación ha sido alta y se destacaría el espíritu de compartir, construir y respetar todas las vivencias u opiniones que surgían en el aula. Se observaba que cuando se ofrece una vía de expresión que los adolescentes hacen suya y la sienten cercana, el cauce se desborda; por lo tanto ya deja de ser una materia de lengua y literatura para convertirse en su propio yo. Si justo en este momento la materia de lengua cede el testigo a un trabajo transversal de varias áreas, incluyendo tutorías y orientación para reflexionar sobre temas cercanos, con apoyo multimedia, este intento de coordinación puede acabar siendo un proyecto integrado en la vida del Centro con un calendario pautado para todo el curso. Si cíclicamente se repiten las mismas secuencias de análisis de su mundo, se acostumbrarán y gradualmente lo interiorizarán y todo esto podrá contribuir tanto a su crecimiento interior como a mejorar la consistencia del grupo.

En este momento del estudio se debería ir concluyendo la primera etapa del círculo reflexivo después del análisis del proceso y se tendría que ir llegando a alguna conclusión para que se pudiera aplicar con facilidad, respetando la idea de flexibilidad y de adaptación a varias sensibilidades. Estos y otros propósitos condujeron a una plataforma educativa denominada http://www.myDocumenta.com Aquí se halló la aplicación *online* que se necesitaba para integrar imagen, texto y sonido, en un entorno personalizado, atractivo, intuitivo e imaginativo y que permitiera al mismo tiempo que el alumnado creara tanto individualmente como en grupo, que compartiera

y editara sus propios proyectos. De esta forma se podría lograr esta necesaria introspección personal a la que no se consiguió llegar con el curso *moodle* de miradas. Quizás con la edición de sus propios contenidos inspirados en un trabajo colectivo previo podrían ser plenamente conscientes de su proceso cognitivo y emocional. Quizás paulatinamente se sentirían seguros de lo que sienten u opinan y buscarían sus referentes audiovisuales, escritos, lecturas, etc., con la mediación del profesorado, y podrían construir su propia proyección encima de las propuestas iniciales, del material orientativo y de las sugerencias previas.

El propio alumnado de cuarto en la última sesión de autoevaluación abrió la puerta al siguiente tema de experimentación: la amistad. Esta opción también destacaba como un tema importante en el cuestionario inicial sobre relaciones personales y por eso no se dudó en intentar un acercamiento multidisciplinario a través de la plataforma de *MyDocumenta*. Se había llegado al tercer trimestre y no se podría estudiar de nuevo la respuesta de esta posibilidad en los tres grupos de cuarto, así que la propia investigadora se convirtió en una alumna que creaba su propuesta con el ansia de compartirla, mejorarla, ampliarla, etc.; podría ser el punto de partida de un nuevo equipo docente el próximo curso 2011-12. Se empezaría analizando en qué medida los receptores se apropian de la selección de estímulos que integran este proyecto sobre la amistad, cómo lo viven, lo sienten, qué discuten, qué opinan y qué aportarían a otras creaciones sobre el mismo tema. Paralelamente se sondearía la nueva promoción para desvelar su voz, conocer sus inquietudes a través de una especie de *curriculumvitae* en clave de sentimientos, para detectar sus demandas y ayudarles a reconocer sus propios temas, quedando siempre muy claro el tema de la confidencialidad. Después de este inicio y con la ayuda del profesorado del nivel se consensuaría qué temas o emociones les acompañarían a lo largo del curso. Más adelante llegaría el momento de plantear su inclusión o no en el Proyecto Educativo de Centro.

Ya a lo largo del curso 2011-12 se produjo el regreso a la actividad docente como profesora de lengua y literatura castellana de cinco grupos de cuarto de secundaria y, al mismo tiempo, tutora de uno de ellos. En el Instituto de referencia, las promociones de cuarto se agrupan según su orientación hacia Ciclos Formativos o Bachillerato; por lo tanto los grupos A, B y C serán futuros alumnos de Bachillerato y el alumnado de D y E se decantará o bien por Ciclos Formativos de grado medio o por una modalidad de Bachillerato pensada para acceder a Ciclos Formativos de grado superior y que también se imparte, de forma experimental, en este Instituto desde hace cuatrocursos.

Al retomar el trabajo directo en el aula, tras un curso de licencia de estudios, se iniciaba la segunda parte de la investigación con esta nueva promoción de alumnos.

El primer paso para conocer al alumnado fue pedirles una *autobiografía lectora* en la que se incluyera una aproximación a su persona a través de dos vertientes, una que incluyera un perfil con enlaces musicales, imágenes, videos o cualquier otra conexión que desearan utilizar para presentarse, todo ello acompañado de sus correspondientes razonamientos por escrito. Y en el segundo acercamiento, además debían realizar una reflexión sobre su aprendizaje en el mundo de las lenguas hasta ahora y su cercanía a los libros, temas preferidos, etc.

A partir de estas autobiografías se extrajo un patrón de temas recurrentes o de vivencias

similares entre el propio alumnado, se comentaron directamente en las clases y se colgó el resumen en el *moodle* del curso para que presentaran correcciones o para que manifestaran si no se sentían reflejados en esa lista inicial. Todos estuvieron de acuerdo, y se les avisó que esos temas serían retomados entre el segundo y el tercer trimestre para crear un proyecto emocional en grupo.

Mientras tanto el curso avanzaba y empezaba la correspondiente aproximación literaria y las clases de lengua castellana propiamente dichas. En este curso, la historia de la literatura se inicia en el siglo XIX. Paralelamente y de manera progresiva iban introduciéndose imágenes, cuadros y música del Romanticismo y los alumnos empezaban a seguir esa estela. Su interés y su atención aumentaban cuando, también ellos, unían las piezas de su puzle —literatura, música, imagen o secuencia— para construir su acercamiento al tema estudiado. Se iban desgranando las migas en el camino y voluntariamente ellos se adentraban por el sendero y también proponían nuevas vías de acceso a personajes, argumentos, tópicos literarios, etc. Quedaba claro que el curso avanzaría por esos derroteros.

El siguiente paso era enseñarles a buscar las conexiones con su mundo a través de trabajos en grupo. Aquí los centros de interés se concentraron en las tres lecturas trimestrales obligatorias, cuya construcción y reflexión individual y colectiva se realizaría en clase; las lecturas voluntarias no entrarían en este juego de espejos. Las secuencias didácticas de las lecturas partían de crear un espíritu de colaboración donde los lectores más débiles se sintieran arropados y sin miedo siguiendo la premisa que indica "la lectura compartida es la base de la formación de lectores" (Colomer, 2005:144). En el primer trimestre se leyó en clase *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla. Al mismo tiempo que se realizaba la lectura dramatizada en clase se iban aclarando dudas respecto alas propias dificultades que les ofrecía el texto dramático, las connotaciones que podían derivarse del personaje principal, la referencia a los tópicos que provienen del término donjuán, los estereotipos en la vida y la literatura en general, referencias de este arquetipo en la prensa, cine o series de televisión. También se fue a escuchar, en las mismas fechas, una lectura dramatizada de la obra en el Auditori de Sant Cugat del Vallès. A partir de las propuestas que fueron surgiendo en clase y otras que el propio alumnado planteó se crearon grupos de trabajo para preparar un trabajo escrito y una exposición oral. Se intentó que los temas de acercamiento a *Don Juan Tenorio*[4] fueran distintos en todas las clases o, al menos, que insistieran en matices diversos. Después de Navidad les fue presentado por sorpresa un proyecto con el soporte de *MyDocumenta* centrado precisamente en sus donjuanes. Era, al mismo tiempo, una recreación y un resumen del espíritu de sus intervenciones.

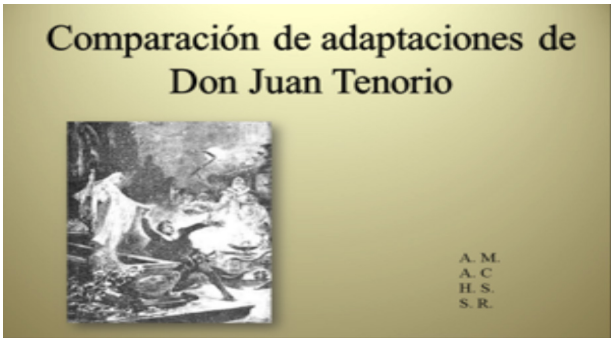
Ahora sí que las cartas estaban boca arriba. El mismo proceso se fue repitiendo con las otras lecturas obligatorias del segundo y tercer trimestre: *Marina*, de Carlos Ruiz Zafón[5], y *El método Grönholm*, de Jordi Galcerán[6]; este último título se planteó en colaboración con una materia,

4 http://apliense.xtec.cat/arc/node/29435
5 http://apliense.xtec.cat/arc/node/29417

6 http://apliense.xtec.cat/arc/node/29583
Estos tres enlaces pertenecientes a las tres lecturas analizadas forman parte de la plataforma educativa del Departament d'Ensenyament y más concretamente se hallan en ARC –Aplicació de Recursos al Currículum— En ellos se encuentra la descripción detallada de todos los recursos utilizados en este itinerario lector: resumen, competencias y otras materias relacionadas, secuencias didácticas y materiales complementarios como controles, artículos de prensa, imágenes, trabajos realizados por el alumnado, etc.

que sólo se imparte en cuarto, titulada *Orientación académica y laboral*. Igualmente se crearon sendos proyectos con *MyDocumenta* a partir de sus trabajos. De los que se muestra una selección de sus portadas.









Doña Inés en la Edad Contemporánea

Componentes del grupo: R. A., L.L., M. R. y A. Z.
Asignatura: castellano

Documentos relacionados con Marina







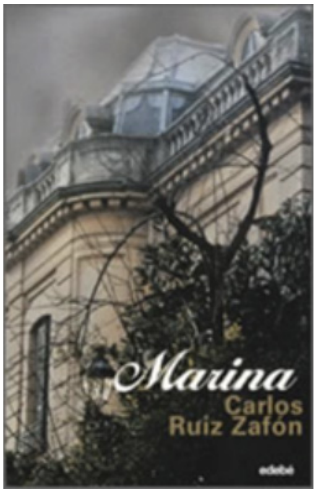
Nombre:L.L.

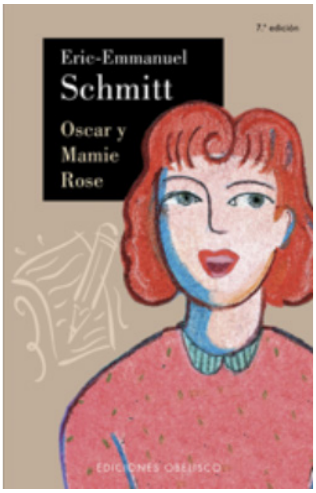
Clase:4°B

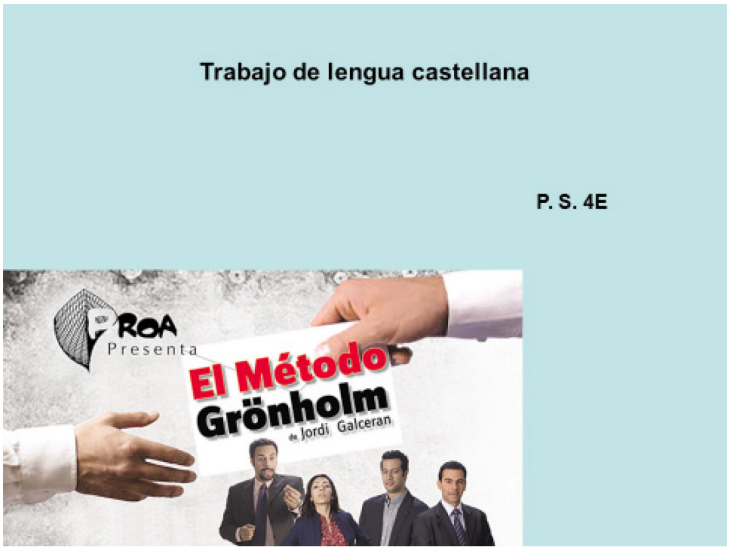
Materia: Lengua y literatura Castellana

Fecha:10/04/12

Comparación del libro de *Marina* con el libro de *Oscar y Mamie Rose*







En el mes de abril, tal como se había quedado, se retomaron los temas surgidos a partir de sus autobiografías lectoras y les fue indicado que se tomaran un período de reflexión para formar voluntariamente sus grupos y para elegir sus temas. Otra premisa muy clara que debían de tener en cuenta era que sus opciones de reflexión no deberían repetirse en otros equipos de discusión. Con una intervención directa y a través de la negociación y los acuerdos entre grupos se consiguió la adecuada distribución. Únicamente se debería matizar que fue tal la presión de los temas como felicidad, juventud o verano que, en este caso, se aceptó que se repitieran aunque desde puntos de vista distintos.

La única conexión con el equipo docente se produjo a través de las tutorías de los grupos D y E —orientados hacia Ciclos Formativos— ya que se quería aprovechar este acercamiento vivencial a algún conflicto concreto y real de clase. Y realmente así fue ya que sus temas centrados en la envidia, el riesgo o algún tipo de violencia ya se apuntaban en sus autobiografías lectoras de inicio de curso.

Ahora ya fue el propio alumnado quien tomaba las riendas de los diversos proyectos vivenciales y emocionales. Se les debía presentar los pasos fundamentales de la plataforma *MyDocumenta* y encarrilar sus actuaciones iniciales. Esta parte tecnológica ha sido un elemento negativo a destacar en la autoevaluación del desarrollo de su trabajo, ya que les suponía practicar una nueva herramienta digital y ellos ya consideraban suficiente su dominio de la técnica del *power point*. Otro punto mayoritariamente negativo ha sido el momento de abordar esta iniciativa, ya que hubieran preferido que se realizara en otra época alejada de la mayor fatiga de final de curso y de su viaje de final de secundaria.

Las observaciones finales de sus autoevaluaciones animan a seguir por este camino modificando, eso sí, los aspectos que surgen de sus apreciaciones. Además de lo expuesto anteriormente sobre el calendario de trabajo y sobre una mayor orientación previa en aspectos tecnológicos, otro hecho a destacar sería la reflexión de una alumna que indicaba que el objetivo de los proyectos ultrapasaba la propia literatura.

3.3. Instrumentos multimedia como apoyo al estímulo lector: http://www.Mydocumenta.com

Tanto el relato de los dos contextos anteriores, el del espacio físico y la narración de índole más personal, como la práctica reflexiva adherida a esta investigación han conducido finalmente a la plataforma educativa http://www.Mydocumenta.com. Aquí se ha encontrado el formato atractivo que se necesitaba para coordinar unos contenidos que se centraran en los intereses vitales y cambiantes de los adolescentes con un formato estéticamente atractivo, versátil y abierto que interaccionara texto escrito, imagen, vídeo y audio; aunando en todo momento las ideas y los objetos como entendimiento y reconocimiento. Esta nueva conexión pedagógica constituye un instrumento para mejorar la lectura y todos los niveles de enlace que se mueven a su alrededor, y de forma global, todo ello deriva en amplios horizontes educativos que aportan los hipertextos electrónicos.

> Sólo hace falta que el lector sea capaz de reconocer y evocar los referentes, activando sus archivos de conocimiento o la memoria de su experiencia lectora. […] Y es que en él se hacen presentes alusiones, citas, llamadas, inclusiones (por reelaboración, imitación, collage, etc.) de otras obras que el lector podría y/o debería (re)conocer para aportar sus conocimientos y/o experiencias lectoras durante el proceso de lectura de la obra hipertextual. […]
>
> Por otra parte, el hipertexto electrónico es un recurso mediante el cual podremos explicar, expandir el texto (digital), ofrecer un desarrollo ampliado, a través de vínculos que se habrán trazado en la preparación de los materiales de la secuencia. (Mendoza, 2006:34)

Asimismo la forma de *MyDocumenta* permite plantear, con una fácil flexibilidad, varios niveles de usuario que a su vez pueden avanzar de forma autónoma. El alumnado se encuentra con una diversidad de recursos, que al mismo tiempo conectan entre ellos desde un espíritu transversal. Todos estos procedimientos le transmiten una distancia y una multitud de voces, en las que hallan matices, sentimientos, elementos de análisis personal, de reconstrucción e identidad de uno mismo… que enlazan con sus inquietudes y se adaptan a su madurez psicológica. Él mismo se convierte en el director de toda esta representación mental.

La estética que predomina es visual con un fuerte componente fragmentario e intuitivo. Su estructura permite trabajar una identidad individual, de grupo y social, fomenta líneas de discusión, exposiciones orales, composiciones escritas, trabajo en equipo, intercambio, colaboración y aprendizaje en sus relaciones personales, enlaces con su propia realidad y prácticas cotidianas. Esta espiral de posibilidades, de posibles actualizaciones de contenidos flexibles y polivalentes, de sugerencias de trabajo y reflexión desembocan, como punto final reflexivo, en la construcción de propuestas individuales o en grupo por parte del alumnado. La plataforma *Mydocumenta* lo que realmente pretende es desarrollar su creatividad, fomentar su protagonismo y que la vida, las dudas, sus preferencias, su intertexto lector o visual, sus motivaciones o estados de ánimo surjan de cada celda en la que se divide la pantalla del ordenador, como si

fuera una colmena repleta de varias percepciones y perspectivas. Al igual que la lectura pone orden en el interior también esta plataforma educativa ordena la antología personal almacenada de imágenes, textos, miedos y esperanzas que cada lector y cada persona arrastra.

> El término "lector" adquiere nuevos matices cuando se refiere a entornos digitales, este lector se comporta como un *navegante*, porque se desplaza por la red de textos e hipertextos, por itinerarios virtuales, armando las conexiones de su propio texto. "Su lectura es un avanzar por espacios virtuales a partir de su navegación por itinerarios posibles a causa de la no linealidad del hipertexto digital". (Mendoza, 2012:20)

En general, este acercamiento multimedia cumple las recomendaciones sobre la selección de recursos educativos digitales de la Generalitat de Catalunya, que gestiona el conocimiento, acceso y edición de estos recursos digitales. Los puntos fuertes de conexión con estas orientaciones son:

- La posibilidad de personalizar contenidos y actividades por parte de los docentes.
- La presentación de una interactividad rica, compleja y que favorece los aprendizajes; en concreto los personales, sociales y emocionales.
- El ofrecimiento de unos elementos multimedia de calidad: duración, procedencia, claridad y pertenencia.
- La opción de presentar orientaciones didácticas al profesorado.

3.4. Descripción y justificación de la opción metodológica elegida

En cuanto a la elección de la opción metodológica correspondiente a los objetivos más directamente relacionados con el aula, se ha utilizado el paradigma cualitativo, puesto que tiene como base la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los implicados; todo ello dentro del ámbito de la investigación - acción.

> La investigación-acción se denomina de forma variada como un término, proceso, investigación, enfoque, proceso espiral flexible y cíclico. Hace hincapié en la resolución de problemas prácticos. La llevan a cabo personas, profesionales y educadores. Implica la investigación, la reflexión crítica y sistemática y la acción. Su objetivo es mejorar la práctica educativa. La acción se emprende para comprender, evaluar y cambiar (Costello, 2003:5)

Este enfoque cualitativo está unido a un contexto concreto del presente investigador-profesor y propugna la participación activa de toda la comunidad educativa para mejorar aspectos educativos prácticos y parciales. En definitiva, supone una espiral donde la investigación, la acción y la evaluación forman un todo indivisible.

La investigación cualitativa, siguiendo las bases de Oakley (1999:156), contempla como algunas de las premisas fundamentales una observación cercana, que atienda al proceso y que se deje

arrastrar por la realidad dinámica de las aulas; este constante descubrimiento se ha vivido en esta experiencia educativa.

Aunque a pesar de los componentes subjetivos del paradigma cualitativo se ha pretendido que los procesos de cambios pudieran extrapolarse a otros grupos sociales traspasando las fronteras de una inicial inquietud profesional y personal de la docente que ha mediado en este proceso. La cita que concluye los porqués de esta opción metodológica resume el punto de partida básico respecto a conocer e incidir en la heterogeneidad del alumnado.

> La perspectiva qualitativa mira de captar les trajectòries individuals de lectura. Per fer-ho, la metodologia emprada fuig de les enquestes per sondeig i es basa, principalment, en entrevistes personals o de grup, obertes o semiestructurades, observacions directes, diaris i relats de vida lectora.
>
> En aquests tipus d'estudis ja no interessa la representativitat numèrica de la mostra sinó l'experiència dels individus […] (Manresa, 2013: 28)

3.5. Instrumentos de recogida de datos

La enumeración de los documentos *base* desde los que se ha partido para recoger todos los datos de este trabajo son: notas de reuniones, cuestionarios, fichas iniciales, valoraciones, parrillas de observación y, finalmente, todas las narraciones sobre el desarrollo de las sesiones en las aulas. En el anexo 6.1. se halla una selección de cada uno de estos documentos.

A continuación se exponen -de una forma secuenciada y que sigue su orden de intervención en esta experimentación– los instrumentos que han contribuido a sustentar la metodología que se ha seguido y que -por sus características intrínsecas– se pueden agrupar en tres bloques fundamentales centrados en cuestionarios, reuniones y aula, tal como se comentan más adelante:

1. Cuestionarios semiabiertos para el alumnado de 4º ESO alrededor del mundo emocional.
2. Reuniones, grupos de discusión semiestructurados, con el equipo docente, la coordinación de cuarto de secundaria y el profesorado de catalán y castellano del Centro con el objeto de fomentar todas las estrategias de conexión entre áreas.
3. Secuencias temáticas, materiales y actividades para experimentar en el aula con el alumnado y también con el profesorado de lenguas, sociales, tecnología, música, educación visual-plástica, educación física, equipo psicopedagógico y tutorías. Este material de aula tenía a la vez prevista su observación a través de cuestionarios de seguimiento individual y grupal y también con sondeos de autoevaluación entre el alumnado.En todas estas herramientas de trabajo ha prevalecido un acercamiento multimedia e interdisciplinar conectado a un análisis emocional que siempre pretendía buscar la continuidad entre la realidad próxima al alumnado con inferencias universales presentes en la historia de la literatura.

3.5.1.Cuestionarios

El inicio de los dos cursos básicos de esta investigaciónque suponen el trabajo de campo fundamental se abre, en ambos casos, con procesos derecogida de datos. En primer lugar, el curso 2010-11 con un amplio cuestionario y finalmente el 2011-12 con la entrega de las autobiografías lectoras de todos los participantes en este proyecto.

Ambas fórmulas aportaron datos que fueron prioritarios para tomar decisiones en la orientación del estudio. Asimismo definieron los temas de interés para empezar a profundizar y crear actividades en el ámbito de esta búsqueda sobre la literatura y las emociones.

Para contrarrestar las posibles amenazas respecto a las dudas en la orientación y respuestas a los enunciados se realizaron siempre presencialmente en el aula, con la salvedad que, en el caso de las autobiografías lectoras, se les dio más tiempo y pudieron completarlas en casa; se partía de unas preguntas básicas como punto de referencia que el alumnado podía desarrollar ampliamente e incluso alterar su orden.

La investigación empezó a cobrar vida a partir de un cuestionario inicial que fue repartido entre todo el alumnado de cuarto de secundaria, aproximadamente ciento veinte alumnos, en el mes de octubre del curso 2010-11. Este documento se dividía en tres bloques centrados en "Tu reflexión sobre emociones y sentimientos", "El amor y sus historias" y finalmente "Un espacio propio"; toda esta documentación, y en general, todos los instrumentos para elaborar este estudio se pueden consultar en los anexos 6.1 y 6.2. En general se pretendía conocer qué les podía preocupar o motivar considerando un amplio abanico de roles o modelos de hombre, mujer y otros aspectos relacionados con el ámbito del amor y otros sentimientos. Evidentemente se desconocían las opciones que mayoritariamente destacarían, pero en previsión de los siguientes pasos de actuación, sí que se había tenido en cuenta que todos los ítems estuvieran refrendados con diversos fragmentos literarios.

Este primer cuestionario sobre *emociones, sentimientos y amor* conllevó un proceso de constante acompañamiento, ya que se entregó y se recogió en la misma clase. Su estructuración giraba en torno al amor, como un principio de intenciones, ya que buscaba un análisis introspectivo de las propias emociones y una cercanía sentimental en todos los receptores de este instrumento de búsqueda. Los temas que ordenaban el cuestionario partían del propio influjo literario; los eternos temas universales constituían el hilo conductor de este intento de sorpresa y cercanía en un contexto académico. Todas las preguntas podían encontrarse en textos de literatura universal, se desconocía cuál sería el resultado de sus respuestas, qué tendencia sería la ganadora, pero se quería asegurar que fuera la que fuese tendría asegurado unos textos de inspiración, un punto de partida escrito para crear nuevas arquitecturas de interconexiones con los procesos de recepción emocional del alumnado participante.

Incluso se pretendía crear un cierto ambiente de misterio respecto a las siguientes etapas del trabajo posterior a partir de los datos resultantes de los cuestionarios de toda esta promoción

de cuarto de secundaria. En esta incipiente etapa, para lograr un elevado índice de colaboración e implicación del alumnado, debían sentir que se depositaba el máximo interés en sus respuestas e igualmente que se aseguraba la total confidencialidad de sus contestaciones. Resultaba indispensable hacerles sentir, en todo momento, que ellos eran los protagonistas principales, que nada estaba decidido y que sus aportaciones marcaban el ritmo del estudio. Constantemente se les podía demostrar objetivamente cuáles eran los temas triunfadores para las siguientes rondas de profundización.

La mayoría de las preguntas eran cerradas aunque con múltiples opciones de respuesta, excepto en el último apartado que se presentaba un espacio abierto donde puntualizar o añadir aspectos que el alumno hubiera considerado que no quedaban suficientemente claros a lo largo de todo el cuestionario. Aunque se aconseja siempre que se haga una prueba piloto respecto a la recepción de los cuestionarios, en este proceso no se llevó a cabo ya que se disponían de pocas sesiones con todo el grupo y el tiempo apremiaba.

> Siempre habrá al menos una pregunta inadecuada o que provoque una respuesta indignada. Es un buen consejo, al igual que con cualquier otra técnica de investigación, hacer una prueba piloto con el cuestionario antes de llevar a cabo la encuesta completa y modificar las preguntas en función de las respuestas que se reciban. (Blaxter, Hughes, Tight, 2008: 198)

La investigadora siempre estuvo presente en el momento de las respuestas de todos los grupos aunque al hilo de la cita anterior sí que es cierto que se tuvo que aclarar y releer conjuntamente algunas de las preguntas durante el desarrollo de las sesiones en el aula. En concreto la cuestión número dos preguntaba "¿Qué tipo de persona consideras que eres o cuál te gustaría ser? y se ofrecían excesivas opciones de respuesta. Asimismo algunos receptores desconocían el significado de algunos de los adjetivos o no percibían determinados matices diferenciadores. Todo ello se subsanó oralmente en la misma sesión. También el apartado final de "espacio propio" se presentaba excesivamente abierto y con pocas pautas de respuesta.

Ya se ha comentado anteriormente que el peso de la investigación se asienta en una opción cualitativa, pero no se puede obviar la información cuantitativa que se generó cuando se trataron estadísticamente los resultados de los cuestionariosen el empeño de que se mostraran de la forma lo más gráfica posible; tal como se observa más adelante en el desarrollo de la experimentación. Se cree que la utilización de métodos mixtos en este punto ofrecía mayor soporte en el análisis final.

A través del estudio de sus respuestas se pudo consensuar con el equipo docente un tema atrayente como punto de partida y como estímulo en la creación de un *moodle*. Ese tema fue el de las *miradas*.

El segundo curso de experimentación se inició de nuevo con un cuestionario en forma de *autobiografía lectora*. Los perfiles personales y lectores de una promoción también señalaban la

nueva etapa de trabajo e igualmente se les explicó y justificó, a través de datos cuantitativos, lo más destacado globalmente de sus preferencias lectoras. Al ser la investigadora también la profesora de todos ellos, la interrelación entre su mundo y el de las propuestas lectoras para todo el curso fue directa y continuada. Los objetivos de este segundo cuestionario eran más precisos ya que se querían conocer exactamente sus lecturas más preciadas o, por el contrario, más rechazadas y también sus gustos lectores; en definitiva, todo aquello que se debía conocer para programar un itinerario lector para el curso, de nuevo, insistiendo siempre en el término cercanía como elemento aglutinador en este apartado del mundo de preguntas.

Finalmente los cuestionarios que cierran los cursos 2010-11 y 2011-12 tenían el objetivo de autoevaluar y validar todos los procesos seguidos. Se solicitó su opinión y valoración por escrito sobre las impresiones subjetivas de todo el proceso, el grado de conexión con sus propias vivencias, la funcionalidad respecto a las estrategias llevadas a cabo, su percepción respecto a los resultados finales, las dificultades observadas a lo largo de todo el camino y los resultados del trabajo interno de los grupos. Sin olvidar que siempre se cerraba toda esta batería de cuestiones preguntando sobre la planificación y mejoras en hipotéticos nuevos proyectos.

3.5.2.Reuniones

Se llevaron a cabo reuniones con una amplia representación del equipo docente de cuarto de secundaria: la coordinadora de nivel, tutoras, orientadora y el profesorado de castellano y catalán. Se procuró conocer la auténtica vida interna de los grupos, planificar las sesiones de experimentación en el aula, evitar interferencias con otras materias o actividades generales programadas, comentar los resultados de los cuestionarios iniciales y contrastar los sucesivos avances en la investigación con conexiones cotidianas de los diversos grupos y sus posibles conflictos emocionales y de relaciones personales.

En este apartado no hubo un diseño concreto de reunión, sino que se tomaba nota de todas las ideas y consideraciones que el equipo iba señalando; en general este ámbito se puede definir como reuniones semiestructuradas.

Este instrumento conversacional pretendía interactuar con todos los miembros del equipo docente de cuarto de secundaria, deseaba mantenerlos informados y al mismo tiempo recabar e integrar cualquier aportación que permitiera crear un ambiente conjunto en la investigación. En general el desarrollo de estas sesiones siempre se movía en un contexto informal, de cierta camaradería sin llegar a suscitar elaborados grupos de discusión, en general se informaba de todos los progresos y se buscaba la ratificación y el apoyo de todos los miembros conectados a la promoción de estudiantes objeto de este estudio. El espíritu abierto de estos encuentros hizo que no se grabaran, ni se transcribieran, ni se analizaran los datos ya que sólo pretendían buscar y consensuar el camino de la acción investigadora.

3.5.3.Aula

El formato base de todas las observaciones en el aula a lo largo del curso 2010-11 partieron de un modelo extraído del Programa de Máster de Formación de Profesorado de Catalán para Personas Adultas de la Universidad de Barcelona y la Universidad de Vic —Curso 2010-11—; concretamente desde la materia de "Metodología para la reflexión y la mejora docente".(Véase el anexo 7.1.3.) Aunque, según las orientaciones y el criterio del profesorado participante, ha habido determinadas adaptaciones al modelo de base; por ejemplo, dando mayor o menor énfasis a ciertos ítems de la parrilla en función del ritmo de cada grupo-clase.

Los observadores explicitaban sus opiniones a través de los apartados centrados en los objetivos de la sesión que presenciaban, comentaban las instrucciones que se daban, las actividades que se realizaban, la dinámica de la clase y por último el observador podía añadir sus propios comentarios personales.

Los resultados finales, reflejados en los anexos –7.1.3., 7.3., 7.3.2. y 7.3.3.— del trabajo, muestran las respuestas respetando tanto el formato de parrilla comola forma de relato que incluye algunos de los puntos de interés.

En algunas sesiones en el aula no se contaba con ningún profesor observador del equipo de cuarto por lo que se utilizó, esporádicamente, la ayuda del programa "audacity" instalado en el ordenador de la investigadora para que grabara el desarrollo de algunas de las intervenciones educativas. La calidad de las voces no era muy buena pero ayudaba a recordar los matices y permitía redactar las sesiones de forma fidedigna. El momento de redacción y de la observación en el aula era siempre bastante inmediato para no olvidar los detalles significativos

4. DESARROLLO DE LA EXPERIMENTACIÓN

4. DESARROLLO DE LA EXPERIMENTACIÓN

Los resultados de las diversas encuestas, observaciones en el aula y reuniones con todas las partes implicadas han orientado y concretado, por un lado, el camino a seguir sobre qué sentimientos y emociones tenían mayor repercusión entre el alumnado de los cursos escolares implicados y, por otro,se han planteado caminos de lectura y de reflexión que permitieran asimismo tratar todo ese bagaje emocional de forma transversal. Tras una interpretación cualitativa de este material se han reformulado y concretado las vías de acceso y estrategias didácticas que reforzaran y desembocaran en los objetivos generales y específicos de este proyecto.

4.1. Introducción

Este apartado centrado en el desarrollo de la experimentación se presenta en dos amplios bloques presididos por dos cursos académicos –2010-11 y 2011-12–que constituyen el núcleo de la aplicación práctica. En el primero se pormenoriza los aspectos principales de las diversas secciones de análisis de datos centrados en las observaciones en el aula y los cuestionarios que encuadran y finalizan el proceso de indagación y experimentación a lo largo de este curso 2010-11. El calendario de actuación se centró en los dos primeros trimestres y en determinadas horas previamente consensuadas de tutoría, orientación personal y profesional o de las materias de lengua y literatura catalanas y castellanas.

El punto de partida de esta parte práctica así como la primera interacción con el alumnado protagonista del trabajo se realiza a partir de un sondeo estructurado en trece apartados. Estos bloques temáticos suponían la carta de presentación del estudio ante unos jóvenes a los que sólo unos instantes antes se les habían explicado los motivos del proyecto, objetivos, calendario y a quienes se intentaba lograr que se sintieran partícipes de todo el proceso ya desde esta primera sesión. Por lo tanto debían hallar en este cuestionario alguna pregunta que realmente sintieran muy cercana y que, en cierto modo, les sorprendiera en el ámbito de un contexto escolar. Se disponía de poco tiempo para crear un flujo inicial de correspondencias entre la investigadora y el alumnado y el tema del amor suponía una especie de compendio de sus relaciones humanas.

Todas las cuestiones planteadas en este documento inicial se movían alrededor de temas que tocaban directa o indirectamente una parte del imaginario de una mayoría de adolescentes y cuya inspiración surgía de párrafos concretos extraídos de múltiples historias de la literatura universal; éste se iniciaba con preguntas amplias para ir paulatinamente acotando posibles temas o situaciones de su interés. Su esfera de actuación cubría ámbitos de tipo personal y otros nexos ligados al amor y a las relaciones de pareja como: el propio aspecto físico, tipo de persona que siente que es o la que le gustaría ser, planteamientos de situaciones de crisis personal, relaciones interpersonales prioritarias, el mundo del amor, la pareja y sus tópicos desde diversas perspectivas para acabar con un espacio propio donde poder detallar otros temas que también pudieran ser de su interés y que no se hubieran visto reflejados en el cuestionario, además de datos personales propios de un sondeo al uso.

El análisis cualitativo de los resultados de este cuestionario inicial constituyó el primer empuje para arrancar algo de sus vidas que supusiera el motor de arranque del proyecto;como fue la creación de un curso *moodle* que el alumnado debía sentir como algo suyo, ya que partía del estudio de sus respuestas, de la observación de sus reacciones mientras contestaban el cuestionario y que supuso la elaboración de futuras propuestas. El tema de las *miradas* conformó el núcleo temático de este curso ya que había surgido como uno de los asuntos prioritarios en sus respuestas y fue el que se consensuó entre el profesorado participante en este momento de la experiencia; asimismo las miradas también ofrecían todos los requisitos necesarios en el juego paralelo de complicidad transversal con otras materias académicas. Al principio se desconocía en qué derivaría todo ello, pero realmente a través de este impulso y tras análisis y observaciones permanentes se llegó a una nueva una plataforma multimedia –denominada *Mydocumenta*– que cerraba una parte del círculo reflexivo pero también permitía acceder a nuevas vías de cercanía emocional.

Finalmente en el segundo bloque perteneciente al curso 2011-12 se ofrecían ya propuestas fijas alrededor de itinerarios concretos de lecturas y proyectos emocionales. El ambiente de trabajo había cambiado sustancialmente ya que ahora la continuación de la experimentación formaba parte exclusivamente de las horas de la materia de lengua y literatura castellanas, impartidas por la propia investigadora, y ya integradas de forma sistemática en los objetivos de todo el curso.

Las reformulaciones del estudio, tras el análisis de lo acontecido a lo largo del curso 2010-11, se ponían en práctica a lo largo del curso 2011-12. Igualmente en ambos cursos se partía de un marco cercano a sus vidas, se había pasado de un amplio cuestionario a otro en forma de autobiografías lectoras individuales. Se extrajeron temas o sentimientos recurrentes en sus respuestas que, de nuevo, se exponían, consensuaban y debatían tanto en clase como en el equipo docente con la intención de ajustar un itinerario de lectura u otros planes transversales para todo el curso. La ruta lectora compuesta por tres títulos, uno por trimestre, buscaba el equilibrio entre sus inquietudes, la historia de la literatura de cuarto de secundaria y el espíritu transversal con otras materias del curso. El remate final lo constituyó un proyecto emocional grupal inspirado igualmente en sus propios centros de interés.

CURSO 2010-11

4.1.1.Preguntas cuestionario inicial

a) Resumen y valoración de cada pregunta del cuestionario inicial realizado a todos los grupos de cuarto de secundaria.Modelo del cuestionario sobre emociones, sentimientos y amor

En primer lugar se mostrará y valorará el resumen global de los cuestionarios iniciales del alumnadorealizados en los cuatro grupos de cuartoen el primer trimestre del curso.Al final del trabajo, en los anexos7.2.1., 7.2.2., 7.2.3. y 7.2.4., se puede hallar cada detalle de los tres grupos de 4º A, B, C y D.

Los trece bloques de los que consta el sondeo previo aportaron más información significativa de la que se utilizó estrictamente en la investigación.Ese material complementario podría ayudar a otros estudios dentro de los campos de la coeducación, educación sentimental, emocional, adolescencia, estimulación lectora, bases de datos literarios y audiovisuales, etc.

Los objetivos prioritarios del cuestionario como arranque experimental, ya anunciados en el apartado anterior, eran crear un ambiente inicial de interés en las aulas y abrir camino a las posteriores sesiones de búsqueda. La meta fundamental perseguía ratificar y consensuar temas, aspectos y sensaciones que fueran importantes para los adolescentes y demostrarles objetivamente que ellos mismos habían delimitado las propuestas de partida, en definitiva que se sintieran plenamente integrados en este proyecto.

Cuestionario inicial utilizado entre el alumnado sobre emociones, sentimientos y amor:

CUESTIONARIO SOBRE EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y AMOR.

CURSO 2010-2011

A lo largo de este curso realizaré una investigación sobre el mundo emocional del alumnado. Este proyecto se desarrolla gracias a una licencia de estudios concedida por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Resolución EDU/2760/2010, de 6 de agosto (DOGC 5702-27.8.2010)

Sólo te pido que respondas de forma totalmente personal a este cuestionario anónimo. Tus respuestas podrán contribuir a crear un tiempo en el instituto para poder hablar, reflexionar y leer sobre tus propios sentimientos u otras inquietudes personales.
Como profesora de este centro te agradezco tu inestimable ayuda y también aprovecho para solicitarte futuras colaboraciones sobre este tema.

• INSTRUCCIONES GENERALES

A partir de ahora te encontrarás un cuestionario dividido en tres bloques principales:

- TU REFLEXIÓN SOBRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS,
- El AMOR Y SUS HISTORIAS,
- ESPACIO PROPIO y
- finalmente una estadística.

Tus respuestas las señalarás rodeando la opción que hayas escogido o en el caso de marcar una numeración, por orden de mayor a menor intensidad, siempre la colocarás al principio de cada alternativa.
Antes de empezar leeremos en clase el cuestionario y os aclararé todas las dudas que se puedan presentar respecto al léxico u otros conceptos.

•TU REFLEXIÓN SOBRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

1. -ASPECTO FÍSICO.

¿Crees que el aspecto físico tiene importancia en cualquier relación personal?
Rodea tu respuesta.

SÍ / NO

2. -TIPO DE PERSONAS.

¿Qué tipo de persona consideras que eres o cuál te gustaría ser?
Puedes señalar diversas opciones.

-Independiente	-Intelectual	-Fantasiosa
- Triste	-Seductora	-Insatisfecha
-Misteriosa	-Rara	-Solitaria
-Orgullosa	-Frágil	-Desafiante
-Dominadora	-Soltera	-Sensible
-Aburrida	-Infantil	-Caprichosa
-Astuta	-Aventurera	-Ambiciosa
-Tímida	-Enamorada	-Protectora

3. -SITUACIONES DE CRISIS.

¿Cuáles de estos estados te supondrían un conflicto personal?
Ordénalos de mayor a menor intensidad. El número 9 sería el que consideras que te podría afectar más negativamente en tu vida e irías descendiendo hasta el 1. Estos números los colocas ante las diversas posibilidades que tienes a continuación:

-descubrimiento de tu interior	-rechazo	-baja autoestima
-cambio de vida	-injusticia	-traición
-paso del tiempo	-sumisión	-elección futura

4. -RELACIONES PERSONALES.

¿Sobre cuál de estos temas te gustaría profundizar?
Ordénalos de más a menos. El número 9 sería el que te interesa más hasta ir descendiendo al 1. Estos números los colocas ante las opciones siguientes:

-amor imposible	-triángulo amoroso	-amor ideal
-celos	-ruptura	-engaño
-amistad	-sexualidad	-familia

•EL AMOR Y SUS HISTORIAS

5- NARRACIONES AMOROSAS.

Qué temas elegirías como prioritarios en un relato amoroso. (El número seis correspondería a tu temática preferida y el número uno a la menos interesante según tu gusto personal) (6-1)

-predominio de amor apasionado

-historias de sueños y fantasías

-definiciones de amor

-fracaso

-ruptura

-sensualidad

6- INICIO DEL AMOR.

¿Sobre qué etapas del proceso amoroso querrías saber más?
Establece una secuencia de mayor a menor interés (de 7 a 1)

-esplendor inicial

-la vida está repleta de todas las posibilidades

-el progreso en la seducción

-felicidad

-lento enamoramiento

-primer encuentro

-paso de la amistad al amor

7. -AMOR.

¿Qué historias te gustaría conocer en relación a los apartados siguientes?
Sitúa lo que creas más interesante en el número 8 y llega al final:

-declaración de amor

-juego de miradas

-tacto

-admiración por su cabello y sus manos

-cartas de amor

-la músic

-invitación a un baile

-besos

8. - OBSTÁCULOS.

¿Cuáles serían tus mayores dificultades en este apartado del amor?
Clasifícalas desde el número 5 al número 1.

-control de la pasió

-consumación del amor

-relación oculta

-admiración y decepción a la vez

-amor no correspondido

9. -FINAL DEL AMOR.

¿Sobre cuál de estas posibilidades te gustaría investigar?
Elige sólo una opción y rodéala con un círculo:

-evasión para olvidar

-dolor hasta llegar a la resignació

-exigencia externa de ruptura amorosa

otros.....

10. - TÓPICOS DE FELICIDAD.

¿Qué tópico consideras que todavía tiene fuerza en nuestro entorno?
Selecciona sólo uno.

-matrimonio

-tener hijos

-casarse de blanco

-otros.....

11. -ÚLTIMAS CONSIDERACIONES GENERALES.

¿Qué tipo de relación consideras fundamental en una pareja?
Rodea un solo aspecto

-igualdad

-sinceridad

-rutina

-otros.....

•ESPACIO PROPIO

12. - PREGUNTA ABIERTA.

¿Hay otros temas sobre emociones, sentimientos, inquietudes o amor en este complejo mundo de las relaciones personales que no se hayan visto reflejados en este cuestionario y a los que desearías acercarte?
Aquí tienes tu espacio propio para exponerlos de forma totalmente libre y confidencial

•ESTADÍSTICA

13.-

-Curso:

-Sexo:

-Edad:

-Lugar de nacimiento:

Otros datos personales y/o familiares que consideres de interés para este estudio:

Antes de enumerar los resultados globalmente remarcables del conjunto de los cuestionarios, se comentarán uno a uno y al mismo tiempo se mostrará su representación gráfica:

•TU REFLEXIÓN SOBRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

1. -ASPECTO FÍSICO.

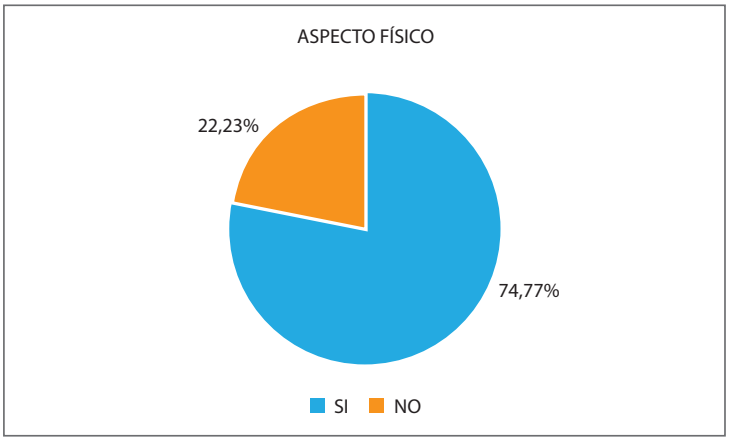
¿Crees que el aspecto físico tiene importancia en cualquier relación personal?
Rodea tu respuesta

SÍ / NO

ASPECTO FÍSICO	4A	4B	4C	4D	Total
SÍ	26	26	11	11	74
NO	5	5	6	6	22

Prácticamente un setenta y cinco por ciento concede la máxima importancia al aspecto físico en cualquier relación personal. El triunfo de este sentir es evidente y, en cierta medida, esperable, pero si se miran los porcentajes se observa que esta certeza se presenta con menor intensidad precisamente en los dos grupos con mayores dificultades académicas –C y D–. Mientras que en

los grupos A y B prácticamente el 84% considera fundamental el aspecto físico, en los grupos C y D ese porcentaje disminuye al 65% de la clase.



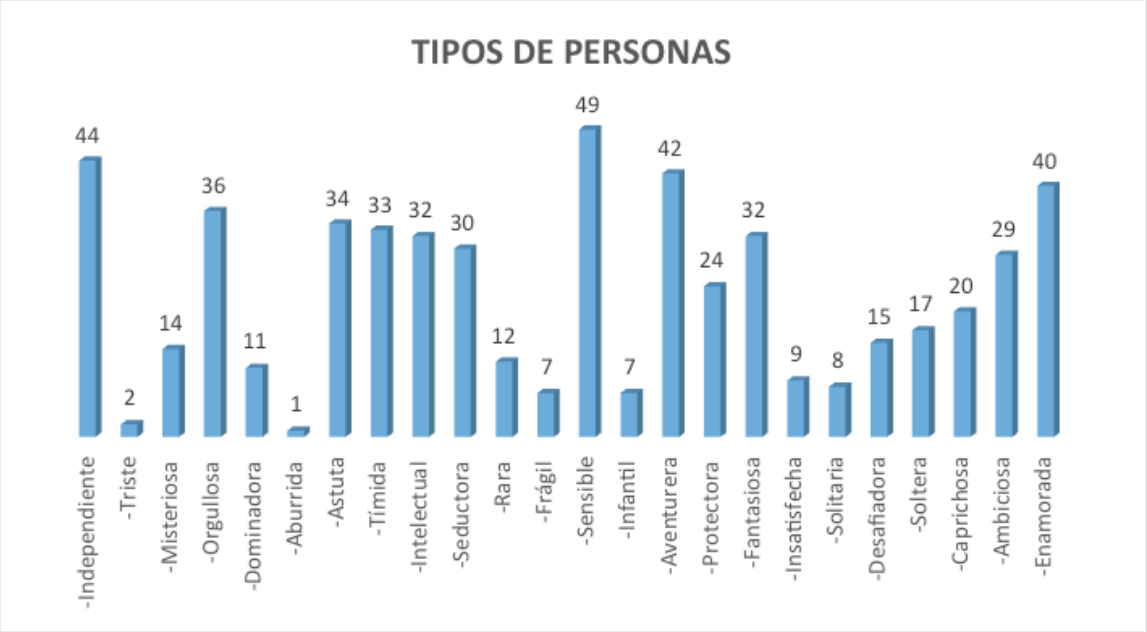
2. -TIPO DE PERSONAS.

¿Qué tipo de persona consideras que eres o cuál te gustaría ser?
Puedes rodear varias opciones.

-Independiente	-Intelectual	-Fantasiosa
-Triste	-Seductora	-Insatisfecha
-Misteriosa	-Rara	-Solitaria
-Orgullosa	-Frágil	-Desafiante
-Dominadora	-Soltera	-Sensible
-Aburrida	-Infantil	-Caprichosa
-Astuta	-Aventurera	-Ambiciosa
-Tímida	-Enamorada	-Protectora

TIPOS DE PERSONAS	4A	4B	4C	4D	Total
-Independiente	18	18	5	3	44
-Triste	0	0	1	1	2
-Misteriosa	7	1	5	1	14
-Orgullosa	10	8	7	11	36
-Dominadora	3	3	2	3	11
-Aburrida	0	0	0	1	1
-Astuta	12	16	2	4	34
-Tímida	11	11	5	6	33
-Intelectual	16	11	3	2	32
-Seductora	8	10	8	4	30

-Rara	3	6	1	2	12
-Frágil	4	1	0	2	7
-Sensible	15	16	8	10	49
-Infantil	1	3	0	3	7
-Aventurera	11	15	7	9	42
-Protectora	6	7	3	8	24
-Fantasiosa	11	14	4	3	32
-Insatisfecha	5	1	1	2	9
-Solitaria	0	3	2	3	8
-Desafiadora	4	4	1	6	15
-Soltera	5	5	2	5	17
-Caprichosa	4	8	1	7	20
-Ambiciosa	12	11	2	4	29
-Enamorada	13	14	4	9	40



De las veinticuatro tipologías referidas a una etiqueta global en cuanto a lo que consideran que es su forma de ser o cómo les gustaría ser destacan las siguientes diez personalidades centradas en *independencia, orgullo, astucia, timidez, intelectualidad, seducción, sensibilidad, aventura, fantasía y enamoramiento*. Aunque, de nuevo, es necesario matizar la distinta área de influencia entre los grupos orientados a bachillerato a los dirigidos a ciclos formativos ya que realmente se observa una clara diferenciación en sus respuestas. El sentirse o desear ser *independiente, intelectual, fantasioso, ambicioso, astuto, tímido o enamorado* se presenta con mayor fuerza en los

grupos A y B. Por otro lado en los grupos C y D resulta imprescindible destacar la fuerza del *orgullo,* la *protección*, *seducción*, el *capricho* y también el *amor.*

3. -SITUACIONES DE CRISIS.

¿Cuáles de estos estados te supondría un conflicto personal?

Ordénalos de mayor a menor intensidad. El número 9 sería el que consideras que te podría afectar más negativamente en tu vida e irías descendiendo hasta el 1. Estos números los colocas ante las diversas posibilidades que tienes a continuación:

-descubrimiento de tu interior	-rechazo	-baja autoestima
-cambio de vida	-injusticia	-traición
- paso del tiempo	-sumisión	-elección futura

SITUACIONES DE CRISIS	4A	4B	4C	4D	Total
-descubrimiento de tu interior	1,68	2,16	4	2,81	10,65
-cambio de vida	3,87	3,9	4,76	3,87	16,4
-paso del tiempo	3,03	2,9	4,41	2,4	12,74
-rechazo	6,55	7,05	6,53	7,33	27,46
-injusticia	6,29	6,58	5,94	5,6	24,41
-sumisión	7,74	6,58	5,18	4,6	24,1
-baja autoestima	5,71	6,39	5,76	7,53	25,39
-traición	6,68	6,71	5,82	6,53	25,74
-elección futura	3,21	2,93	3	4,47	13,61



Los resultados respecto a situaciones de crisis que hayan supuesto o pudieran presuponer un momento de crisis personal se presentan de forma más homogénea. Consideran el *rechazo*, la *injusticia*, la *sumisión*, la *baja autoestima* y la *traición* como estados susceptibles de alterar sus vidas. Únicamente hay que puntualizar que al grupo 4A no le preocupa tanto la *baja autoestima* como al resto de grupos, mientras que el grupo 4D precisamente elige este tema en concreto como indicativo de su mayor motivo de crisis ante todos los ítems propuestos. Finalmente hay que señalar que el apartado de *sumisión* preocupa más a los grupos mejor situados académicamente que a los grupos con mayores dificultades de aprendizaje.

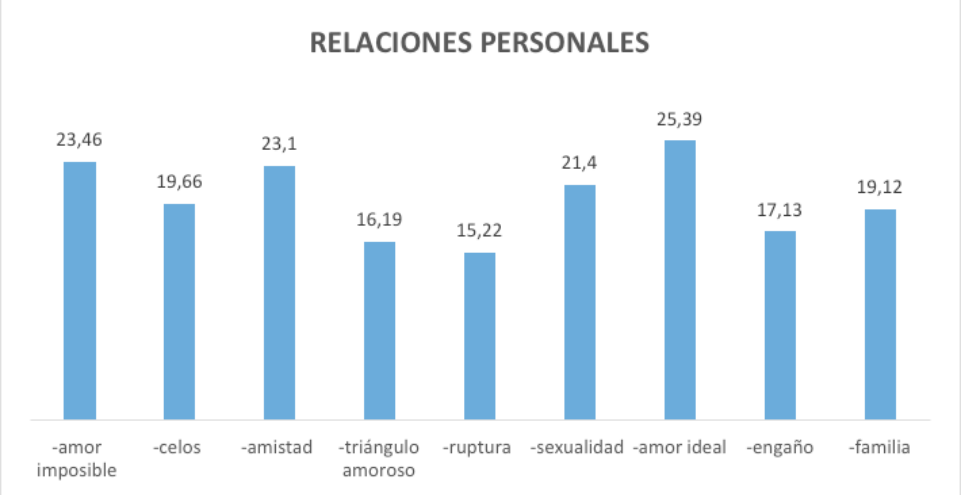
4. -RELACIONES PERSONALES.

¿Sobre cuál de estos temas te gustaría profundizar?

Ordénalos de más a menos. El número 9 sería el que te atrae más hasta ir bajando al 1. Estos números los colocas ante las opciones siguientes:

-amor imposible	-triángulo amoroso	-amor ideal
-celos	-ruptura	-engaño
-amistad	-sexualidad	-familia

RELACIONES PERSONALES	4A	4B	4C	4D	Total
-amor imposible	6,03	6,45	5,23	5,75	23,46
-celos	4,16	4,19	5,06	6,25	19,66
-amistad	5,77	5,64	6,06	5,63	23,1
-triángulo amoroso	3,97	4,81	3,47	3,94	16,19
-ruptura	3,93	3,26	3,65	4,38	15,22
-sexualidad	5,45	5,1	5,41	5,44	21,4
-amor ideal	7,19	7,03	6,17	5	25,39
-engaño	4,29	4,16	4,12	4,56	17,13
-familia	4,19	4	6,12	4,81	19,12



Los temas hacia los que más se inclinan son en primer lugar historias de *amor ideal*, a continuación *amor imposible*, después *amistad* y finalmente la *sexualidad*. A pesar de esta clasificación global, de nuevo hay que señalar que en el grupo 4D el tema sobre el *amor ideal* no es prioritario.
Otros temas destacados en los grupos C y D son los relacionados con los *celos* y la *familia* sin que por el contrario aparezcan como prioritarios en los grupos 4A o 4B.

• EL AMOR Y SUS HISTORIAS.

5.-NARRACIONES AMOROSAS.

Qué temas elegirías como prioritarios en un relato amoroso. (El número seis correspondería a tu temática preferida y el número uno a la menos interesante según tu gusto personal) (6-1)

-predominio de amor apasionado

-historias de sueños y fantasías

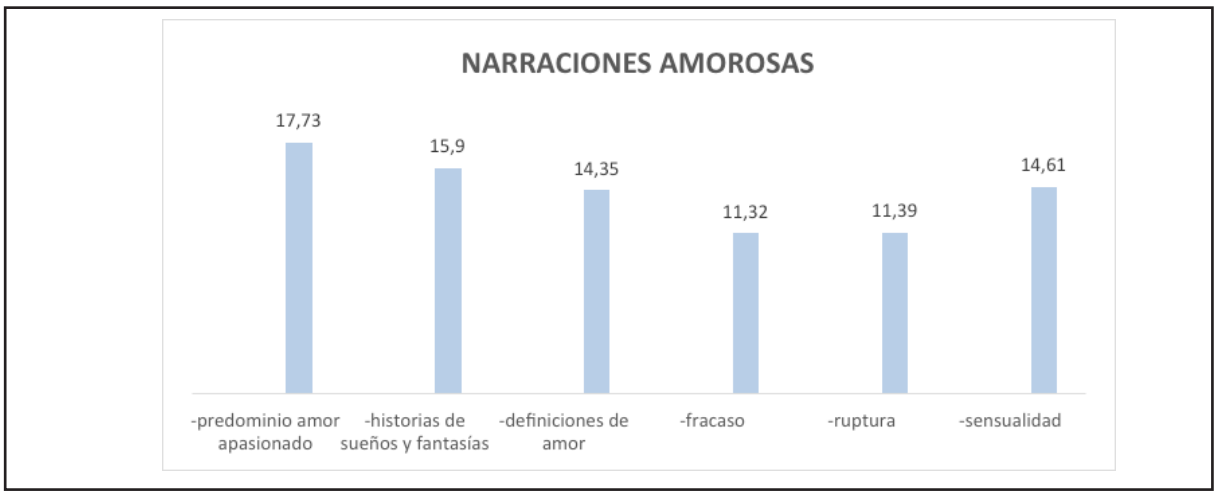
-definiciones de amor

-fracaso

-ruptura

-sensualidad

NARRACIONES AMOROSAS	4A	4B	4C	4D	Total
-predominio amor apasionado	4,77	4,77	4	4,19	17,73
-historias de sueños y fantasías	4,29	3,61	4	4	15,9
-definiciones de amor	3,16	3,81	3,69	3,69	14,35
-fracaso	2,26	2,81	2,81	3,44	11,32
-ruptura	2,71	2,61	2,63	3,44	11,39
-sensualidad	3,97	3,39	4,19	3,06	14,61



6- INICIO DEL AMOR.

¿Sobre qué etapas del proceso amoroso querrías saber más?
Establece una secuencia de mayor a menor interés (de 7 a 1)

-esplendor inicial

-la vida está repleta de todas las posibilidades

-el progreso en la seducción

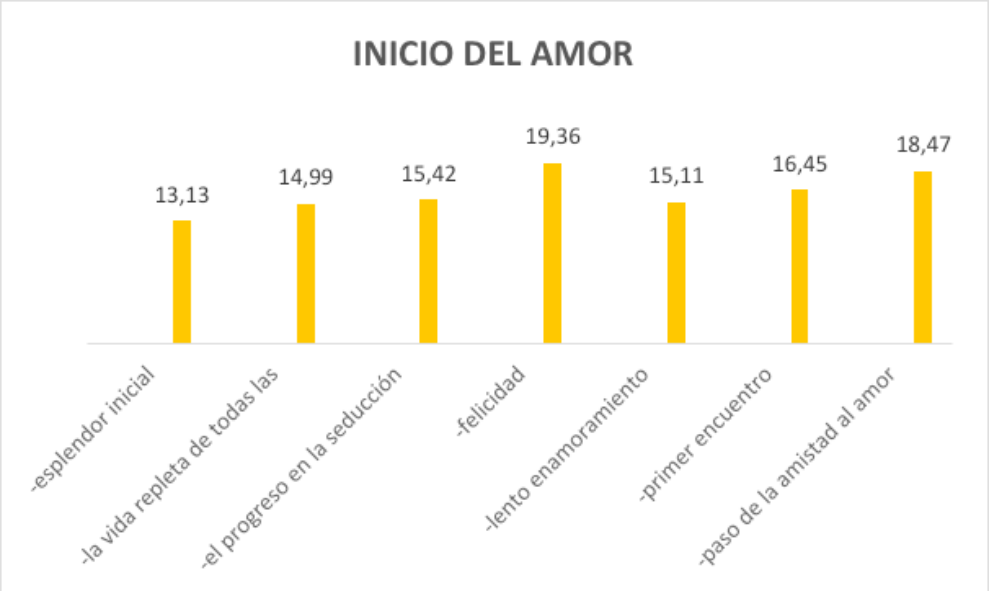
-felicidad

-lento enamoramiento

-primer encuentro

-paso de la amistad al amor

INICIO DEL AMOR	4A	4B	4C	4D	Total
-esplendor inicial	3,58	3,55	3,19	2,81	13,13
-la vida repleta de todas las posibilidades	2,61	4,06	4,44	3,88	14,99
-el progreso en la seducción	4,19	3,48	4,06	3,69	15,42
-felicidad	4	4,74	5,12	5,5	19,36
-lento enamoramiento	4,16	3,58	3,06	4,31	15,11
-primer encuentro	4,9	3,68	4,06	3,81	16,45
-paso de la amistad al amor	5,39	4,9	4,06	4,12	18,47



7.-AMOR.

¿Qué historias te gustaría conocer en relación a los apartados siguientes?
Sitúa lo que creas más atrayente en el número 8 y ve descendiendo:

-declaración de amor

-juego de miradas

-tacto

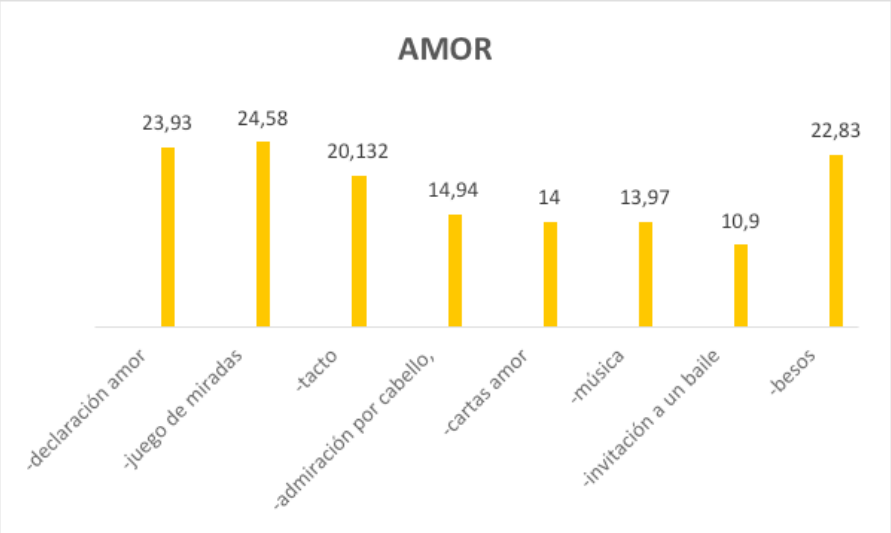
-admiración por su cabello y sus manos

-cartas de amo

-la música

-invitación a un baile

-besos



8. - OBSTÁCULOS.

¿Cuáles serían tus mayores dificultades en este apartado del amor?
Clasifícalas desde el número 5 al número 1.

-control de la pasión

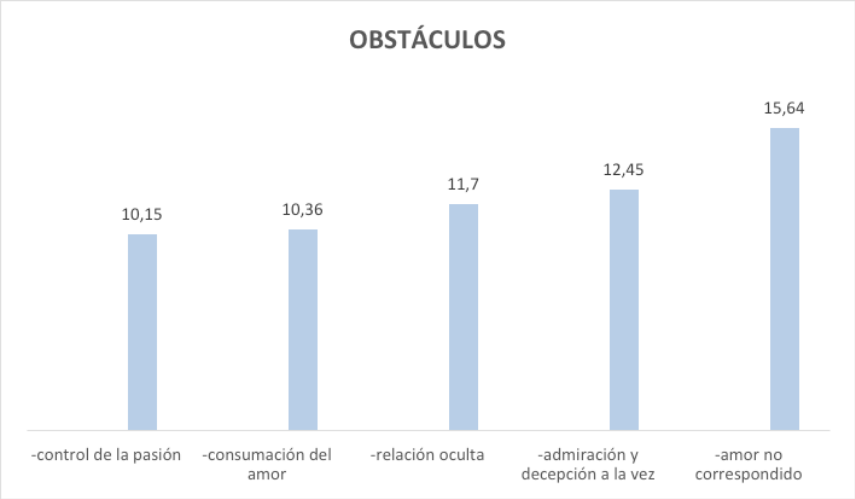
-culminación del amor

-relación oculta

-admiración y decepción al mismo tiempo

-amor no correspondido

OBSTÁCULOS	4A	4B	4C	4D	Total
-control de la pasión	1,9	2,32	2,8	3,13	10,15
-consumación del amor	2,77	2,75	2,53	2,31	10,36
-relación oculta	2,81	2,58	3	3,31	11,7
-admiración y decepción a la vez	3,55	2,9	3,25	2,75	12,45
-amor no correspondido	3,97	4,48	3,5	3,69	15,64



9. -FINAL DEL AMOR.

¿Sobre cuál de estas posibilidades te gustaría investigar?
Elige sólo una opción y rodéala con un círculo:

-huida para olvidar

-dolor hasta llegar a la resignación

-ruptura amorosa por imposición externa

-otros.....

FINAL DEL AMOR	4A	4B	4C	4D	Total
-evasión para olvidar	10	13	4	5	32
-dolor hasta llegar a la resignación	9	8	4	3	24
-ruptura amorosa por imposición externa	11	8	6	5	30
-otros	1	2	1	3	7



En este bloque temático se han consultado y se han mostrado sus preferencias en el mundo de los relatos amorosos. Las preguntas han abarcado desde temas generales a otras cuestiones concretas asociadas a posibles etapas en un camino amoroso tanto desde su inicio a su final pasando por una amplia gama de obstáculos. El alumnado ha concretado qué opciones prefería o aquellas con las que podía sentirse más identificado.

El primer lugar queda adjudicado para el juego de miradas y a partir de aquí y por orden de primacía destaca: declaración de amor, besos y tacto, felicidad, paso de la amistad al amor, primer encuentro, amor no correspondido e historias de sueños y fantasías. Por lo que respecta al final del amor se decantan por evasión para olvidar y ruptura amorosa por imposición externa.

Los porcentajes se muestran similares en todos los grupos consultados, excepto el tema de la *felicidad* que aparece más destacado en los grupos 4C y 4D.

10. - TÓPICOS DE FELICIDAD.

¿Qué tema consideras que todavía tiene fuerza en nuestro entorno?
Selecciona sólo uno.

-matrimonio

-tener hijos

-casarse de blanco

-otros.....

TÓPICOS DE FELICIDAD	4A	4B	4C	4D	Total
-matrimonio	11	6	6	2	25
-tener hijos	12	17	6	11	46
-casarse de blanco	5	5	1	3	14
-otros	4	3	2		9

Únicamente se destaca el aspecto de *tener hijos* como un tema con fuerza en su entorno. La pregunta ya dejaba entrever que las opciones presentadas podían sentirse lejanas a su realidad, pero, a pesar de ello, han presentado poquísimas alternativas. Las mínimas opciones planteadas se centraban en ser feliz, estar enamorado, tener riqueza pero matizando que fuera en pareja y finalmente alguna alusión sexual.

11.- ÚLTIMAS CONSIDERACIONES GENERALES.

¿Qué tipo de relación consideras fundamental en una pareja?
Rodea un solo aspecto

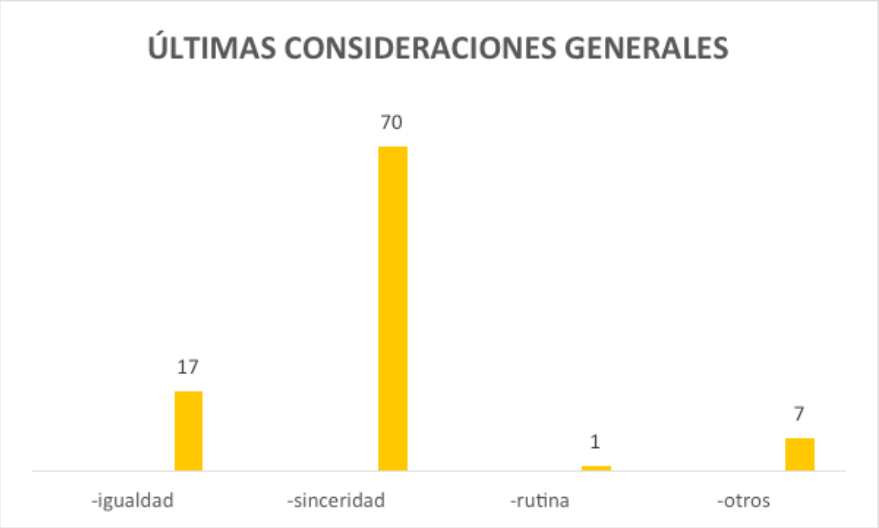
-igualdad

-sinceridad

-rutina

-otros

ÚLTIMAS CONSIDERACIONES GENERALES	4A	4B	4C	4D	Total
-igualdad	3	8	2	4	17
-sinceridad	25	20	13	12	70
-rutina	1	0	0	0	1
-otros	1	3	2	1	7



Por abrumadora mayoría en todos los grupos su relación ideal de pareja se asienta en la *sinceridad*. En el apartado de *otros,* sí que aparece la alternativa del *respeto* con fuerza. Y ya con menor intensidad escriben *comunicación*, *aceptación* y en último lugar una relación basada en la *diversión y la originalidad*.

• ESPACIO PROPIO.

12. - PREGUNTA ABIERTA.

¿Hay otros temas sobre emociones, sentimientos, inquietudes o amor en este complejo mundo de las relaciones personales que no se hayan visto reflejados en este cuestionario y a los que desearías acercarte?
Aquí tienes tu espacio propio para exponerlos de forma totalmente libre y confidencial.

• PREGUNTA ABIERTA.

(frialdad de tu pareja)
(seguridad de tus propios sentimientos)
(inseguridad para iniciar cualquier tipo de comunicación)
(camaradería en un conflicto armado)
(estrés)

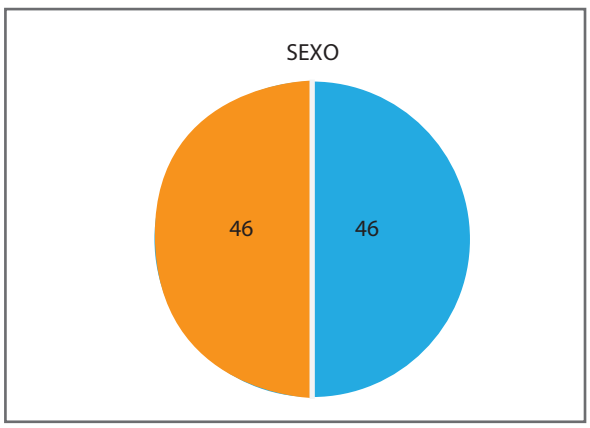
Sólo se han propuesto cinco temas por iniciativa propia que constituyen otros mundos a los que desearían acercarse. Respecto al amor han deseado añadir *frialdad en tu pareja*. En cuanto a aspectos globales de comunicación y confianza en uno mismo han aportado su inquietud en la *inseguridad para iniciar cualquier tipo de comunicación* y la *vacilaciónen mostrar los propios sentimientos*. Alrededor del tema de la amistad han escrito sobre la posible *camaradería en un conflicto armado* y como colofón manifiestan la opción de acercarse al tema del *estrés*.

• ESTADÍSTICA

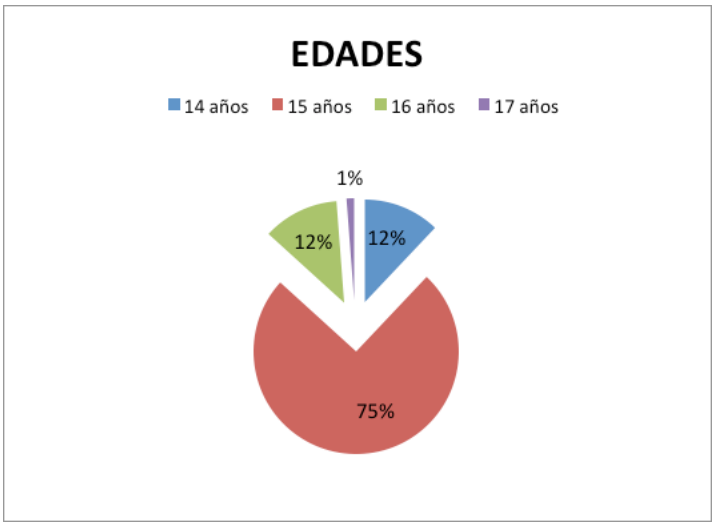
13.- ESTADÍSTICA

Curso: 4º Secundaria

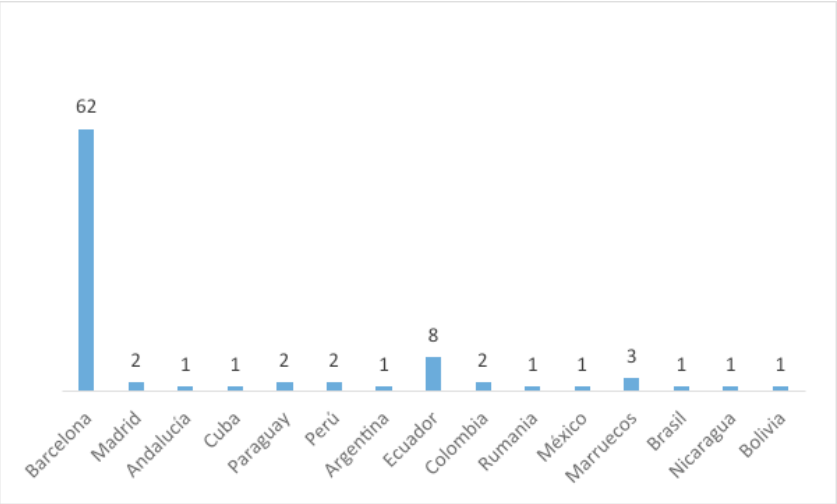
SEXO	
F	46
M	46



EDADES	
14 años	10
15 años	62
16 años	10
17 años	1



Lugar de nacimiento:	
Barcelona	62
Madrid	2
Andalucía	1
Cuba	1
Paraguay	2
Perú	2
Argentina	1
Ecuador	8
Colombia	2
Rumanía	1
México	1
Marruecos	3
Brasil	1
Nicaragua	1
Bolivia	1



La franja de edad prioritaria entre el alumnado objeto de estudio se sitúa en los quince años y con total paridad entre hombres y mujeres. Barcelona predomina entre los lugares de nacimiento, con un representativo sesenta y dos por ciento y a continuación América del Sur, con un específico veinte por ciento, destacando Ecuador como país con mayor número de alumnos escolarizados. Finaliza el recuento con el menor reflejo de países como Marruecos y Rumanía.

b) Descripción final de los resultados anteriores:

A continuación se ofrece el resumen de aquellos puntos principales entresacados de las respuestas de todos los cuestionarios y que han ayudado a orientar la investigación.

- Los tipos de personas que triunfan tanto porque se sienten identificados como proyectados son: sensible, aventurera y enamorada.
- Las situaciones de crisis que consideran personalmente más conflictivas serían las referidas a: rechazo, traición, baja autoestima, injusticia y sumisión.
- Los temas que desearían profundizar se orientan hacia el amor ideal, amor imposible, **amistad** y sexualidad.
- En el campo de las narraciones amorosas se decantarían por historias de amor apasionado, felicidad o el **paso de la amistad al amor**. También gana **el juego de miradas**, las declaraciones de amor y los besos. En el caso de final del amor optan por huir y olvidar.
- La sinceridad en la pareja y tener hijos en un futuro son también aspectos a destacar.
- Finalmente en el espacio abierto del cuestionario han manifestado otras inquietudes que no encontraban reflejadas en los bloques que habían ido contestando y que se centran en las dificultades de comunicación y el estrés.

Además de los puntos anteriores que constituyen una descripción global de toda la promoción de cuarto de secundaria, se debería matizar como representativo del sentir de los

diversos grupos que, por ejemplo, en el grupo A aparecen con fuerza las personas con las etiquetas de *intelectual, independiente* y *ambiciosa*, añadiendo asimismo la fuerza en la elección de la persona *astuta* en el grupo B. Como contraste en los grupos C y D –orientación hacia Ciclos Formativos– se apuntan como personalidades diferenciadoras las que se acercan tanto al *orgullo* como a la *seducción*. Asimismo en los grupos orientados hacia ciclos formativos se ensalza más la *familia*, la *sensualidad*, la *felicidad* y que *la vida está repleta de todas las posibilidades*, además se finalizarían estos ajustes con la alusión a los *celos* en el grupo 4D.

Esta dicotomía observada en algunas respuestas en función de los grupos y según su itinerario académico se trasladará y confirmará posteriormente en las tres narraciones de toda la secuencia desarrollada en el aula y que se encontrará expuesta en el apéndice.

Las emociones de cada grupo señalarán el camino a seguir en relación a los itinerarios de lecturas, en el análisis de determinados personajes, situaciones, fragmentos, conexiones con otras realidades o materias académicas, vida cotidiana, etc.

4.1.2.Presentación y enlace con el curso Moodle sobre las miradas

Tras el análisis de las respuestas de todos los cuestionarios de la promoción de cuarto de secundaria del curso 2010-11 y con el resumen de sus preferencias se dio paso al siguiente punto del proceso que fue la reunión con los departamentos de catalán y castellano. Allí se pactó que el tema de las ***miradas*** sería el núcleo inicial del proyecto por su conexión con temas literarios que igualmente se profundizarían en el aula desde las materias de literatura. Así pues se creó un *moodle* para llevarlo a las aulas de cuarto y estudiar su seguimiento, interacción, vivencia, aprovechamiento, etc.

El curso *moodle*[1] sobre el mundo de las *miradas* constaba de diez secuencias que se adentraban progresivamente en el análisis de este tema con los objetivos de generar debate, motivación, conexión con las propias vivencias y finalmente la introspección individual. En todos los recursos, tanto escritos como audiovisuales, se incluían propuestas de reflexión y trabajo, pero el alumnado podía elegir o añadir nuevas aproximaciones.

a) Explicación y modelo del curso Moodle sobre el tema de las miradas

A continuación se presentan las diez secuencias de las que consta este curso y que se pueden seguir de forma lineal. Toda la comunidad educativa —familias, alumnos y profesores— utiliza una misma plataforma virtual de aprendizaje y comunicación y todos los *moodles* tanto de materias oficiales del currículum como de proyectos concretos se ubican en un módulo específico de esta plataforma desde donde emerge su acción. Este modo de trabajo está plenamente integrado en la rutina escolar.

1Ver: http://moodle.weeras.com/plaifarreras/course/view.php?id=55

Emociones: Miradas

Diagrama de temas

General

- Fòrum de notícies. Foro.
- Viulapoesia.com. URL

Tema 1

PRIMERA SECUENCIA

- Primer video introductorio: *Orgullo y prejuicio*. "*Cuandotus ojos me miran"*.URL
- Reflexiones sobre el video. Página.

Tema 2

SEGUNDA SECUENCIA

- Segundo video: Romeo y Julieta. "Juego de miradas a través de un acuario".URL
- Reflexiones sobre el segundo video: Romeo y Julieta. Página.

Tema 3

TERCERA SECUENCIA

- Texto: En busca de la felicidad de Douglas Kennedy. Archivo
- Reflexiones sobre el fragmento narrativo. Página.
- Poesia "Encara el tram", de Joan Salvat- Papasseit. Archivo
- Reflexions sobre la poesia. Tarea

Tema 4

CUARTA SECUENCIA

- Cortometraje: "El columpio" URL
- Reflexiones en grupo sobre el corto. Página

Tema 5

QUINTA SECUENCIA.

Presentación en el aula de seis fragmentos narrativos, cada grupo elegirá un texto y preparará su exposición oral

- Texto 1: Como agua para chocolate de Laura Esquivel. Archivo.
- Reflexiones Texto 1: Exposición oral en grupo. Página.

- Texto 2: El cuaderno de Noah, de Nicholas Sparks. Archivo.
- Reflexiones Texto 2: Exposición oral en grupo. Página.
- Texto 3: La sombra del viento de Carlos Ruiz Zafón. Archivo.
- Reflexiones Texto 3: Exposición oral en grupo. Página.
- Texto 4: Diario de Ana Frank. Archivo.
- Reflexiones Texto 4: Exposición oral en grupo. Página.
- Texto 5: La mujer justa de Sándor Márai. Archivo.
- Reflexiones Texto 5: Exposición oral en grupo. Página.
- Texto 6: Una palabra tuya de Elvira Lindo. Archivo.
- Reflexiones Texto 6: Exposición oral en grupo. Página.
- Comentario personal sobre el texto elegido. Tarea

Tema 6

SEXTA SECUENCIA

- Exposición oral: Últimos ajustes. Página

Tema 7

SÉPTIMA SECUENCIA: AMPLIACIÓN VOLUNTARIA

- Textos de ampliación voluntaria: Presentación de diez fragmentos. Archivo

1-*LA REGENTA,* de Leopoldo Alas "Clarín". Archivo.

2-*PEPITA JIMÉNEZ*, de Juan Valera. Archivo.

3-*DAVID COPPERFIELD*, de Charles Dickens. Archivo.

4-*SIN NOMBRE,* de Wilkie Collins. Archivo.

5-*LOS MISERABLES,* de Víctor Hugo. Archivo.

6-*ORGULLO Y PREJUICIO,* de Jane Austen. Archivo.

7-*ÚLTIMAS TARDES CON TERESA,* de Juan Marsé. Archivo.

8-*CASTILLOS DE CARTÓN,* de Almudena Grandes. Archivo.

9-*LA VIDA INVISIBLE*, de Juan Manuel de Prada. Archivo.

10-*LA JOVEN DE LA PERLA*, de Tracy Chevalier. Archivo.

Comentario personal a uno o a varios de los fragmentos voluntarios. Tarea.

Tema 8

OCTAVA SEQÜÈNCIA: Poesia en Llengua Catalana. (www.viulapoesia.com)

- *Subway*, d'Àngels Gregori. Archivo.
- *Aquest cos que ara veieu de Montserrat* Abelló. Archivo.
- *Hora esquinçada* de d'Albert Ràfols-Casamada. Archivo.
- *Quasi transparent* de Jordi Condal. Archivo.
- *Culebronada* de Josep Ramon Roig. Archivo.
- *El professor* de David Jou. Archivo.
- Comentari individual o en grup sobre els sis poemes anteriors. Tarea
- www.viulapoesia.com. URL
- *Rere del mur* de Rosa Leveroni. Archivo.
- *El meu amor sense casa* de Maria-Mercè Marçal. Archivo.
- *Els ocells* de Jaume Munar. Archivo.
- *Retrat* del poeta de David Jou. Archivo.
- *A l'institut* d'Àngels Gregori. Archivo.
- *M'ensenyaren* ,primer, a riure'm de tot de Josep Pedrals. Archivo.
- *Abrupte i prepotent, aquest esclat...*, de Miquel Martí i Pol. Archivo.
- *A l'escala,* de Konstandinos Kavafis. Archivo.
- *Recorda, cos...* de Konstandinos Kavafis. Archivo.

Tema 9

NOVENA SECUENCIA: Cuestionario final sobre "miradas"

- Cuestionario final sobre Miradas. Archivo
- Respuesta al cuestionario. Tarea

Tema 10

CAJÓN DE SASTRE. CALAIX DE SASTRE

- El culte a l'emoció. Atrapats en un món d'emocions sense sentiments. Archivo.
- Canción "Jueves" de La Oreja de Van Gogh. URL
- Boleros. Letra de la canción "Rayito de Luna" Archivo
- Artículo de Juan José Millás, El País, 16/12/2011Archivo

Las primeras CUATRO secuencias pretendían centrar el asunto y empezar a crear una estimulación inicial e interacción con todo el grupo. La fuerza inicial estaba protagonizada por las imágenes, en forma de vídeos y finalmente por un cortometraje.

Las cuestiones de discusión que planteaban todos los recursos giraban alrededor de la expresividad de los rostros; los mensajes, equívocos, traslación a otras épocas y consecuencias de las miradas; emociones que suscitaban; evocación de posibles argumentos y otras narraciones que podían derivarse; comentarios sobre diálogos o frases concretas; opiniones sobre las adaptaciones cinematográficas de las obras *Romeo y Julieta, Orgullo y prejuicio,* etc.*;* y, finalmente, el establecimiento de un enlace con sus vidas y su entorno más cercano. Ya desde el principio se presentaban mundos canónicos y no canónicos tanto en imágenes como en textos para sugerir contrastes, flexibilidad y diversas perspectivas que pudieran ajustarse a su vez a múltiples miradas.

A continuación se muestran la batería de cuestiones que guiaban el debate oral en el aula tras el visionado de cada uno de los tres momentos audiovisuales. En clase se propició así el análisis colectivo, aunque no necesariamente se seguía un orden concreto ya que sus propias intervenciones podían alterar las sugerencias de acercamiento transcritas en el *Moodle*.

PRIMERA, SEGUNDA Y CUARTA SECUENCIA.

Orgullo y prejuicio,
Jane Austen.

Montaje extraído de Youtube (2009) basado en imágenes de la película *Pride and Prejudice* (2005), del director Joe Wright y con música de Franco de Vita (2008), canción: "Cuando tus ojos me miran". (4:33 minutos)

- ¿A través del cruce de miradas y de la expresividad de las caras de los protagonistas os imagináis la historia que están viviendo?
- ¿Cuál suponéis que es el argumento?
- ¿Qué emociones creéis que expresan sus rostros?
- ¿La selección de imágenes de este montaje son adecuadas al tema de nuestro debate?
- ¿Aunque la ambientación sea de otra época, conecta con nosotros?
- Para introducir esta experiencia ¿qué otras imágenes hubierais elegido: de películas, anuncios, videojuegos, etc.?
- ¿Qué otras miradas os podrían interesar: odio, venganza, terror...?
- Espacio abierto

Romeo y Julieta,
William Shakespeare.

Montaje audiovisual subido a Youtube en el año 2010 e inspirado en la película *Williams Shake-*

speare's Romeo and Juliet del director Baz Luhrmann y con música de Des'ree con la canción "I'm kissing you" del álbum *Romeo + Juliet* de 1996. (0:57 segundos)

- ¿Qué momento sería el que tiene más relación con nuestro estudio?
- ¿Qué nos descubre la escena del *acuario*?
- ¿Cuál suponéis que es el argumento?
- ¿Qué nuevos temas de debate podrían surgir tras ver este video? ¿Serían de vuestro interés?
- Teniendo en cuenta que todo parte de la obra *Romeo y Julieta* de William Shakespeare —siglo XVI— ¿qué opináis de la adaptación cinematográfica?
- ¿Qué comparaciones realizaríais respecto al primer video que hemos visto: *Orgullo y prejuicio*?
- Espacio abierto.

El Columpio,
cortometraje de Álvaro Fernández Armero.1992.
Premio Goya 1993 al mejor cortometraje de ficción. (7:59 minutos)

- ¿Por qué se "pierden trenes" en la vida? ¿y concretándolo en esta historia que hemos visto?
- ¿Por qué cuesta en general dejar *las cosas claras*?
- ¿Un cambio en la *autoconfianza* de los protagonistas podría haber alterado el argumento de este corto? ¿De qué manera?
- ¿Qué opinas sobre *sentir vibraciones* o *notar electricidad*, tal como se comenta en las imágenes? ¿Podría ocurrir?
- ¿Se debería haber censurado alguna escena o comentario de este cortometraje? ¿Cuáles y por qué?
- Espacio abierto.

Los tres recursos audiovisuales que encabezaban el curso podían cambiarse, adaptarse, según el alumnado, o, incluso, podían ser visionados de forma fragmentaria. En concreto, el cortometraje *El columpio*, tanto por la historia en sí misma como por algunas expresiones lingüísticas de los protagonistas, podía ser susceptible de determinados ajustes en función del grupo-clase o del mismo profesorado.

TERCERA SECUENCIA.

Esta parte introductoria también consta de un fragmento narrativo en castellano –*En busca de la felicidad*de Douglas Kennedy —y de una poesía en catalán— "Encara el tram" de Joan Salvat-Papasseit. De esta forma se muestra el contrapunto de todos los estímulos que los

alumnos han ido recibiendo a lo largo de las sesiones y a la vez son el ejemplo lingüístico del proyecto. Estos dos recursos escritos ayudaban a enmarcar definitivamente el tema de las miradas. Las cuestiones de trabajo y reflexión estaban elaboradas siguiendo el mismo talante que las anteriores: eran abiertas, se desarrollaban oralmente en el aula, se pretendía una construcción colectiva de significado, se centraban en la escena sugerida, ofrecían asociaciones libres, buscaban hipótesis futuras sobre los protagonistas, imaginaban nuevas versiones u otras historias cercanas. Los fragmentos eran proyectados y al mismo tiempo leídos en voz alta por la propia profesora. En función de los grupos se podía realizar más de una lectura y se aclaraba cualquier tipo de dudas antes del cruce de intervenciones orales.

En busca de la felicidad.
Douglas Kennedy. 2005. Ediciones RBA. (Página 75).

¿Cuál es mi primer recuerdo suyo?
Una mirada. Una mirada rápida por encima del hombro a través de una habitación repleta de gente y humo. Estaba apoyado en una pared, con un vaso en la mano y un cigarrillo entre los labios. Luego me diría que se sentía fuera de lugar en aquella habitación y que estaba buscando al amigo que lo había arrastrado hasta allí. En su escrutinio de los invitados, sus ojos se fijaron en mí. Le sostuve la mirada. Sólo un segundo. O quizá dos. Me miró. Le miré. Sonrió. Le devolví la sonrisa. Se volvió y siguió buscando a su amigo. Y eso fue todo. Una simple mirada. Cincuenta y cinco años después, todavía puedo revivir aquel momento, décima de segundo a décima de segundo. Aún veo sus ojos: de un azul claro, transparente, un poco fatigados. Su pelo rubio, muy corto por detrás y por los lados. Su estrecha cara con los pómulos muy marcados. El uniforme de color caqui oscuro del ejército que sentaba tan bien a su constitución larguirucha. Lo joven que parecía —al fin y al cabo, tenía veintipocos años entonces—. Tan inocente. Tan discretamente preocupado. Tan guapo. Irlandés de pies a cabeza. Una mirada es algo tan momentáneo y fugaz, ¿verdad? En la gama de gestos humanos, no significa nada. Perece. Esto es lo que todavía me asombra: cómo puede cambiar fundamentalmente tu vida a causa de algo tan efímero, tan transitorio. Todos los días cruzamos la mirada con personas, en el metro, en el autobús, en el supermercado, cruzando la calle. Es un impulso simple, mirar a los demás. Notas a alguien que camina hacia ti, vuestros ojos se encuentran un instante, pasáis uno al lado del otro. Final de la historia. Entonces ¿por qué? ¿Por qué aquella mirada tendría que ser importante? No hay ninguna razón. Ninguna. Excepto que lo fue. Y que lo cambió todo. Irrevocablemente. Pero, claro, en aquel momento ninguno de los dos lo sabía.

PROPUESTAS:

- ¿Qué implica *sostener la mirada*?, ¿Qué consecuencias podrían derivarse?
- ¿Una simple mirada puede cambiar tu vida?
- ¿Todos los días *cruzamos miradas*?
- ¿Qué creéis que ha ocurrido con los protagonistas *cincuenta y cinco años después*?

Espacio abierto

"Encara el tram", de Joan Salvat- Papasseit en *L'irradiador del port i les gavines*. 1921.

ENCARA EL TRAM

Noia del tram, tens l'esguard en el llibre,
i el full s'irisa
en veure's cobejat.
I el cobrador s'intriga si giraràs el full:
sols per veure't els ulls!
Que les cames se't veuen
i la mitja és ben fina;
i tot el tram ets tu.
Però els ulls no se't veuen.
I la teva mà és clara
que fa rosa el teu cos de tafetà vermell,
i el teu mocadoret ha tornat de bugada.
Però els ulls no els sabem!
I si jo ara baixés? -Mai no et sabria els ulls...
Té, ara, ja he baixat!

PROPOSTES:

- Creus que els altres passatgers del tramvia són conscients del moment que descriu el poema?, per què?
- Imagina noves versions, altres històries; per exemple, ulls pendents d'un mòbil,pensaments d'ella o d'ell, algú del voltant que mira, què vol saber, arriba la parada...

En los siguientes niveles de profundización de este curso se pasaba de los comentarios orales de todo el grupo al trabajo en equipos integrados aproximadamente por cuatro personas. Los grupos habían sido previamente consensuados con los tutores de cada grupo para conseguir un equilibrio en cuanto al género de los integrantes así como respecto a su implicación reflexiva. Este paso se realizó entre la CUARTA y la QUINTA secuencia.

QUINTA SECUENCIA.

En el aula se leyeron en voz alta y se presentaron seis fragmentos narrativos en castellano de literatura canónica y no canónica, situados en época contemporánea, con las correspondientes preguntas de cariz orientador; éstas constituían el armazón para preparar sus muestras orales. Cada grupo eligió un texto para leerlo atentamente, debatirlo, preparar su exposición oral y

comentar a toda la clase sus conclusiones generales y también las conexiones con la vida real y con el mundo de las miradas. Las indicaciones sobre las exposiciones orales se hallaban en el *Moodle*, allí se señalaba la necesidad de buscar soportes audiovisuales y se fomentaba una forma de escuchar activa ya que siempre debían realizarse preguntas entre los diversos grupos de trabajo tras las correspondientes presentaciones orales. A continuación se muestra un ejemplo representativo del espíritu de esta secuencia y el grupo de los cinco textos restantes que complementan este apartado se expone en el anexo 7.1. –*El cuaderno de Noah*. Nicholas Sparks. 2012. Ediciones Salamandra. (Páginas 22-23); *La sombra del viento*. Carlos Ruiz Zafón. 2001. Editorial Planeta. (Página 316); *Diario de Ana Frank,* 1947. Plaza & Janés. (Páginas 186-187; 190; 202-203); *La mujer justa*. Sándor Márai, 1941. Narrativa Salamandra. (Páginas 172-174) y *Una palabra tuya*. Elvira Lindo, 2010. Seix Barral. (Páginas 250-251)—

Como agua para chocolate.
Novela de entregas mensuales, con recetas, amores y remedios caseros. Laura Esquivel. 1990. Editorial Mondadori. (Páginas 16-17)

Tita y Pedro se aman. Pero ella está condenada a permanecer soltera, cuidando a su madre hasta que ésta muera. Y Pedro, para estar cerca de Tita, se casa con la hermana de ella, Rosaura. Las recetas de cocina que Tita elabora puntean el paso de las estaciones de su vida, siempre marcada por la presente ausencia de Pedro.

Cada vez que cerraba los ojos podía revivir muy claramente las escenas de aquella noche de navidad, un año atrás, en que Pedro y su familia habían sido invitados por primera vez a cenar a su casa y el frío se le agudizaba. A pesar del tiempo transcurrido, ella podía recordar perfectamente los sonidos, los olores, el roce de su vestido nuevo sobre el piso recién encerado; la mirada de Pedro sobre sus hombros… ¡Esa mirada! Ella caminaba hacia la mesa llevando una charola con dulces de yemas de huevo cuando la sintió, ardiente, quemándole la piel. Giró la cabeza y sus ojos se encontraron con los de Pedro. En ese momento comprendió perfectamente lo que debe sentir la masa de un buñuelo al entrar en contacto con el aceite hirviendo. Era tan real la sensación de calor que invadía todo su cuerpo que ante el temor de que, como a un buñuelo, le empezaran a brotar burbujas por todo el cuerpo –la cara, el vientre, el corazón, los senos— Tita no pudo sostenerle esa mirada y bajando la vista cruzó rápidamente el salón hasta el extremo opuesto […] El poner distancia entre Pedro y ella de nada le sirvió; sentía la sangre correr abrasadoramente por sus venas. Un intenso rubor le cubrió las mejillas y por más esfuerzos que hizo no pudo encontrar un lugar donde posar su mirada.

PROPUESTAS:

- Analiza la variedad de miradas que se pueden producir alrededor de una mesa en las celebraciones familiares.
- Explica las consecuencias de una mirada a través de descripciones de sensaciones físicas internas y/o externas.
- ¿Qué tipos de miradas recuerdas más? ¿Dónde se ambientan? ¿Tuvieron consecuencias?
- Espacio abierto.

La **SÉPTIMA** secuencia ofrecerá una ampliación de diez fragmentos de literatura castellana y universal, una vez más canónica y no canónica, con nuevas historias y matices sobre miradas. En este apartado no se encuentran propuestas de trabajo puesto que la opción sería totalmente voluntaria y abierta en todos los sentidos.

- *La Regenta*, de Leopoldo Alas "Clarín", 1885. Editorial Castalia, páginas 234-237, 488 y 518.
- *Pepita Jiménez*, de Juan Valera, 1874. Clásicos Universales – edición de Adolfo Sotelo – páginas 88, 89, 115-118, 122-129, 137 y 144.
- *David Copperfield*, de Charles Dickens, 1850. Austral, página 336.
- *Sin nombre*, de Wilkie Collins, 1862. Alba Clásica, páginas 301-302.
- *Los miserables*, de Víctor Hugo, 1862. Club Editor, páginas 74-80; 607-618.
- *Orgullo y prejuicio*, de Jane Austen, 1813. Cátedra, páginas 423, 424 y 449.
- Últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé, 1966. Seix Barral, páginas 11 y 12.
- *La Joven de la perla*, de Tracy Chevalier, 1999. Alfaguara, páginas 58-59.
- *La vida invisible*, de Juan Manuel de Prada, 2003. Espasa-Calpe, páginas 233-234.
- *Castillos de cartón*, de Almudena Grandes, 2004. Tusquets, páginas 53-55.

La **OCTAVA** secuencia ofrece los mismos caminos anteriores, pero con poesía en lengua catalana[2]. Los primeros seis poemas incluían propuestas de reflexión y los nueve restantes son de ampliación voluntaria sin ningún anexo de trabajo.

- "Subway", Àngels Gregori, 2010.
- "Aquest cos que ara veieu", Montserrat Abelló, 2006.
- "Hora esquinçada", Albert Ràfols-Casamada, (1923-2009).
- "Quasi transparent", Jordi Condal Casas, 1995.
- "Culebronada", Josep Ramon Roig Antó, 1999.
- "El professor", David Jou, 2002.
- "Rere del mur", Rosa Leveroni, (1910-1985).
- "El meu amor sense casa", Maria-Mercè Marçal, (1952-1998)
- "Els ocells", Jaume Munar, 2006.
- "Retrat del poeta", David Jou, 1981.
- "A l'Institut", Àngels Gregori, 2010.

2 El enlace de referencia para hallar prácticamente todos los poemas indicados en este curso se denomina www.viulapoesia.com. Las preguntas de reflexión se inspiran en las propuestas didácticas que también ofrece "viu la poesia". En la mayoría de los poemas se han reducido las opciones con el objetivo de focalizarlas en todo aquello que se acercara más directamente a la cuestión de las "miradas".

- "M'ensenyaren primer a riure'm", Josep Pedrals, 2006.
- "Abrupte i prepotent aquest esclat", Miquel Martí i Pol, 1978.
- "A l'escala", Konstandinos Kavafis, (1863-1933)
- "Recorda, cos…", Konstandinos Kavafis, (1863-1933)

La secuencia **NOVENA** estaba dedicada al cuestionario final que deseaba valorar cómo había vivido el alumnado las sesiones entorno a este curso de experimentación entorno a las miradas. Este documento se fotocopió y se pasó directamente en clase el día de la última sesión. Finalmente, y, para acabar, el **CAJÓN DE SASTRE** recogía aportaciones y sugerencias, en forma de reseñas bibliográficas, artículos periodísticos y letras de canciones, que el propio profesorado y alumnado protagonista propuso como colofón.

b) Cuestionario de valoración final tras la realización del curso Moodle de miradas. Consideraciones generales

• CUESTIONARIO SOBRE MIRADAS

1. ¿Te ha gustado esta experiencia sobre el mundo de las miradas? ¿Por qué?

2. ¿Ha cambiado tu punto de partida respecto a las miradas: su poder, la interpretación de un gesto, consecuencias, etc.? ¿Cómo?

3. ¿Crees que a través de esta actividad has podido profundizar en tus vivencias personales: cómo eres, cómo te sientes, estados de ánimo, etc.? ¿Cómo?

4. ¿Te interesaría repetir este proceso con otros temas? ¿Cuáles?

5. ¿Recomendarías a personas próximas a ti algunos de estos fragmentos literarios que hemos estado leyendo? ¿Cuáles? ¿Por qué?

6. ¿Qué cambios crees que se podrían realizar en las secuencias de este curso para obtener mejores resultados?

7. ¿Piensas que algunas de las estrategias que hemos practicado podrían aplicarse en el aula? ¿En qué asignatura? ¿De qué forma?

8. ¿Debería crearse en el instituto un Espacio para compartir emociones? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿En qué horario?

9. ¿Qué diferencias has sentido entre los textos que lees en clase de Lengua o Literatura y las propuestas que te han presentado sobre el mundo de las miradas?

10. Valora de 0 a 10 los diferentes aspectos de tu cooperación:

• Participación en clase:

• Colaboración con el grupo:

• Trabajo individual:

• Responsabilidad:

• Aprovechamiento:

11. Espacio abierto.

Muchas gracias por ayudarme con tus sugerencias para poder continuar con este proyecto.

Como punto final en esta parte del proceso todos los grupos de cuarto contestaron las preguntas descritas en el cuestionario de valoración tras seguir el progreso de las secuencias propuesto en el entorno de este *moodle*.

Aquí ofrecemos el mismo sistema que el mostrado en el análisis del cuestionario inicial del proyecto. En primer lugar, se presenta un resumen de las respuestas de todos los grupos de cuarto respecto a cada pregunta y en el apartado final del apéndice –7.4.1. c), 7.4.2 c) y 7.4.3.c)– se leerá el análisis exhaustivo, por grupos, con la transcripción de frases concretas del alumnado.

Las diez preguntas pretendían medir cualitativamente la recepción del curso, la incidencia de la articulación de imágenes y textos alrededor de un tema, qué secuencias o materiales habían funcionado mejor, las opciones de continuidad con otras ideas, sentimientos o emociones, el encaje de un trabajo de este tipo dentro de un currículum académico; en definitiva, si había valido la pena el intento y si, de alguna manera, se había movido algún planteamiento o reflexión interior.

c) Resumen global de los cuestionarios finales a través de cada una de las preguntas

1.¿Te ha gustado esta experiencia sobre el mundo de las miradas? ¿Por qué?

En general, un 76,7% ha contestado afirmativamente, explicitando la novedad respecto al tema y a su planteamiento y, en algún caso, concretaban que les recordaba las sesiones de habilidades sociales que habían practicado en otros cursos de la secundaria.

2.¿Ha cambiado tu punto de partida respecto a las miradas: su poder, la interpretación de un gesto, consecuencias, etc.? ¿Cómo?

Sólo un 45% percibía algún cambio respecto a su punto de partida. En general señalaban que era demasiado pronto para notar cualquier tipo de modificación. Se ha observado una gran diferencia de porcentaje entre las respuestas del grupo B –orientación Bachillerato– y las de los grupos C y D –orientación Ciclos Formativos– El alumnado orientado a bachillerato trasladaba esta experiencia, de forma más optimista, a una aplicación práctica

en su vida cotidiana.

3.¿Crees que a través de esta actividad has podido profundizar en tus vivencias personales: cómo eres, cómo te sientes, estados de ánimo, etc.? ¿Cómo?

El 57,4% indicaba que sí había supuesto una profundización personal y una ampliación de puntos de vista; aunque aquí el grupo 4D se mostraba poco receptivo. Globalmente detallaban sus dudas y concretaban que para lograr este objetivo era necesario realizar más experiencias de este tipo.

4.¿Te interesaría repetir este proceso con otros temas? ¿Cuáles?

En este punto no aparecían dudas, puesto que el 77,1% lo volvería a repetir y muchos de los temas que se proponían coincidían con los más solicitados en el sondeo inicial; especialmente **la amistad.**

5.¿Recomendarías a personas cercanas a ti algunos de estos fragmentos literarios que hemos ido leyendo? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Curiosamente las recomendaciones se centraban en literatura no canónica. En concreto *El cuaderno de Noah*. Cabe destacar que una gran parte del alumnado ya había visto previamente la adaptación cinematográfica de esta novela.

6.¿Qué ajustes, desde la perspectiva del alumnado, tendrían que realizarse en las secuencias del curso que hemos ido siguiendo?

Primeramente se tiene que indicar que en la versión definitiva se ha cambiado la redacción de la pregunta por "*¿Qué cambios crees que se podrían realizar en las secuencias de este curso para obtener mejores resultados?"* Puesto que el propio alumnado manifestaba que no la entendía.

Las sugerencias indicaban más tiempo para todo el proyecto, más acompañamiento individual, más recursos interactivos y acabar de potenciar las actividades orales.

7.¿Piensas que algunas de las estrategias que hemos practicado podrían aplicarse en el aula? ¿En qué materia? ¿De qué forma?

Las respuestas sobre estrategias son muy exiguas, sólo insisten en las actividades orales y respecto a la aplicación en otras materias indican tutoría, orientación o lenguas en general.

8.¿Se tendría que crear en el instituto un Espacio para compartir emociones? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿En qué horario?

Mayoritariamente se expresan en sentido afirmativo, pero han descrito muchas dificultades para encontrar el lugar o el momento, o la posibilidad de un tratamiento individualizado; la

timidez también influye mucho. En general se opta por las horas de tutoría, y orientación, o en la biblioteca, fuera de horas de clase, etc.

9.¿Qué diferencias has sentido entre los textos que lees en clase de Lengua o Literatura y las propuestas que se te han presentado sobre el mundo de las miradas?

El proyecto sobre las *miradas* lo sienten más real y cercano y pueden opinar libremente. Ya se ha comentado en algunos de los ítems anteriores que sienten los textos de la clase de literatura como lejanos a sus realidades y manifiestan que no llegan a implicarse del todo en su lectura.

10.Valora de 0 a 10 los diferentes aspectos de tu cooperación:

A continuación se señala la media de todas las puntuaciones marcadas en los tres grupos:

- Participación en clase: 6,75
- Colaboración con el grupo: 7,6
- Trabajo individual: 7,06
- Responsabilidad: 7,8
- Aprovechamiento: 7,2

11.Espacio abierto.

Este apartado se ha presentado mayoritariamente en blanco, excepto en la aparición de algunas voces críticas que básicamente planteaban que el hecho de no haberse realizado de forma continuada ha hecho que perdiera fuerza y que surgieran excesivas interferencias. Otras insistían en la posibilidad de cambiar el tema y finalmente la última intervención polemizaba sobre contestar un cuestionario tan pronto.

d) Interpretación y valoración final del seguimiento del curso

Globalmente las valoraciones han respaldado esta experiencia por la cercanía a sus vidas y por poder opinar sobre un texto libremente, por lo que se anima a su continuidad, pero no queda clara una futura ubicación en el marco escolar, ya que este proceso de lectura, imagen, contraste y debate necesita tiempo y un entorno amable que contribuya a crear un ambiente de confianza. Las clases de literatura las sentían lejanas y este tipo de textos los percibían más próximos. Alguna respuesta señalaba concomitancias con alguna clase de orientación personal y profesional referida a las habilidades sociales Las respuestas que planteaban futuros retos en proyectos similares eran aquellas que abogaban por la fuerza de las imágenes y las que se dejaban seducir rápidamente por las lecturas no canónicas y más concretamente por las que ya conocían por los medios de comunicación como, por ejemplo, *El cuaderno de Noah* de Nicholas Sparks.

A continuación se han entresacado algunos ejemplos de sus comentarios que ratifican lo expuesto en el párrafo anterior:

- "yo tengo más relación con el mundo de las miradas que con la literatura"•"en estos fragmentos vemos que los sentimientos tienen importancia"
- "en literatura es ficción, en esta clase es realidad"
- "en algunos textos te puedes sentir identificado"
- "Ha estado bien, me ha gustado mucho y espero volver a repetirlo, pero creo que tendría que ser más animado"
- "Yo creo que tendríamos que hacer más trabajos en grupo y poder enseñarlos a los otros"
- "A mí me gustaría trabajar el tema de la amistad al amor o saber cuándo te mienten…"
- "Sí, entre otras cosas, me he dado cuenta que no aguanto la mirada."
- "Pues no, porque mis sentimientos son poco profundos"
- "porque el primer día que vimos los vídeos, me gustó mucho el corto del columpio, pero pasaron muchos días en los que no seguimos nada por el tema de los deberes y exámenes"

e) Finalización y evaluación de todo el recorrido del Moodle

Todo el proceso de experimentación y su seguimiento hubiera mejorado sustancialmente con el refuerzo de dos aspectos básicos, por un lado en haber aumentado un tiempo inicial a aclarar con más eficacia los objetivos que perseguía este curso *Moodle* y, por otro, en buscar más complicidad en las otras áreas del equipo docente, además de las que ya colaboraban en la investigación.Algunas aportaciones concretas del alumnado orientaban precisamente hacia estas afirmaciones anteriores ya que concretamente señalaban que les había gustado la experiencia, pero que hubieran querido unos fundamentos y unos objetivos más claros e insistían que todavía no entendían para qué servía profundizar sobre el mundo de las miradas.

En todos los grupos destacaba la fuerza de interacción oral ante determinadas imágenes o frases de los fragmentos leídos en clase. En el grupo 4B la fuerza estaba presidida por unas voces femeninas concretas y por unas determinadas voces masculinas en los grupos 4C y 4D. Estos dos últimos grupos transmitían una mayor transparencia personal y desinhibición en sus opiniones. En general el debate se mostraba rico y repleto de posibles sugerencias que permitían imaginar alguna aportación individual a través del registro personal en el *Moodle*. Pero desgraciadamente no fue así y ese ímpetu colectivo quedó diluido e inexistente fuera del aula. Quizás si se le hubiera dedicado otro espacio de tiempo al registro informático individual en la propia aula, sin dejarlo para que se realizara por su cuenta en casa, se hubiera obtenido algún dato más como alguna opinión que no se hubieran atrevido a realizar en el fragor de la clase.

Ya se ha comentado la sinceridad en todos los sentidos en los grupos 4C y 4D y el juego de contrastes siempre presente se ofrece por parte del grupo 4B en la buena lectura de imágenes, el reconocimiento de toda la ironía y en la multiplicidad de conexiones cinematográficas y literarias.

Como conclusión debería replantearse una adaptación de los contenidos del *Moodle* para los grupos C y D eliminando textos, planteando actividades más dinámicas y reduciendo las exposiciones orales, que paulatinamente iban perdiendo fuerza. Asimismo en estos grupos también se eliminaría cualquier atisbo de obligatoriedad, que pudiera interpretarse como deberes, ya que así se favorecería un mayor número de aportaciones personales.

f) Resumen de las observaciones del profesorado sobre las sesiones en el aula

A lo largo de las sesiones de trabajo en el aula, cinco profesores, de las diversas materias que habían cedido alguna de sus horas en esta investigación, colaboraron al mismo tiempo en la observación de las sesiones y contribuyeron con sus reflexiones. Esta valoración se transmitió bien de forma oral, en un caso; o bien en forma de dos escritos, por parte de las dos tutoras; o, finalmente, dos profesores cumplimentaron el documento que se había presentado inicialmente como guía de análisis. El profesorado observador impartía, por un lado, lengua y literatura catalana y castellana en la promoción de cuarto y, por otro, las dos tutoras habían dejado tiempo de sus horas de tutoría y de orientación, estando ellas mismas presentes en todo el desarrollo de esta parte de la investigación.

El detalle de los modelos de observación —anexo 7.1.3. — así como los comentarios o los textos enteros de sus consideraciones —anexos7.3.2. e) y 7.3.3. e)—, se encontrarán en los anexos del trabajo. Se podría remarcar globalmente la buena participación del alumnado y su grata sorpresa inicial al iniciar las sesiones de búsqueda de su colaboración y presentación del estudio.

Las puntualizaciones respecto a las dinámicas en el aula y las sugerencias en la presentación de actividades ayudaron en la creación de posteriores proyectos y en el acercamiento a futuros grupos.

Globalmente en todos los grupos, los momentos de participación colectiva fueron muy dinámicos aunque, en un primer momento, los grupos 4C y 4D necesitaron más empuje. En este sentido, el profesorado matizó que notaba que siempre existía un grupo de alumnos que no participaba y quería pasar desapercibido. En el 4B un conjunto de alumnas condujo el debate mientras que en el grupo C, el género que interactuaba se mostraba indistinto y finalmente en el 4D era la voz masculina quien marcaba el ritmo. Los momentos de mayor intensidad y de aportación en los comentarios generales en voz alta coincidieron siempre con los aspectos que sentían más cercanos.

En los grupos 4C y 4D sí que el profesorado señaló en sus comentarios que deberían haberse producido cambios significativos en las estrategias de trabajo. Ambas clases necesitaban más tiempo de preparación inicial sino todo les resultaba confuso y rápidamente se desmotivaban. Las explicaciones habían de ser mínimas y muy directas, sin mezclar dos o más actividades.

Era mejor reducir el número de textos y las preguntas para obtener su participación. Habían demostrado que se entregaban en el debate y compartían abiertamente sus emociones y sus sentimientos comparándolos con los textos leídos en clase, pero después no entendían que esa entrega se traducía en reflexiones más formales y menos que hubiera que dedicar un tiempo fuera del aula. Por lo tanto para dar respuesta a su realidad había que centrarse en buscar espacios de diálogo en el aula para canalizar sus reflexiones.

Las sesiones con los tres grupos de cuarto a lo largo de los dos primeros trimestres del curso plantearon cambios, nuevas planificaciones y alteraciones de tácticas para futuros trabajos en el aula. Por ejemplo, la reducción de textos y recursos en general; redactar diversas propuestas de acercamiento de forma breve; la necesaria lentitud que requerían determinadas secuencias de lectura para llegar al pensamiento; fortalecer el periodo destinado a la expresividad y el trabajo cooperativo en el aula sin olvidar la alternancia con la reflexión y las actividades individuales en los grupos y alumnos en los que esto fuera posible.

En el grupo 4C se aplicaron algunas de las rectificaciones propuestas en las observaciones señaladas anteriormente ya que por calendario de actuación se pudo tener en cuenta. En primer lugar la profesora observadora de lengua y literatura catalana también participó desde su asignatura en la preparación de alguna sesión así el alumnado ya estaba más impregnado en el tema de las miradas incluso desde su relación con la literatura medieval y el amor cortés. Se leyeron más textos en clase con un ritmo más lento y con mayor tipo de aclaraciones. El trabajo en grupo se planificó, orientó y se realizó en la propia aula.

4.2. Conclusión de la primera etapa del círculo reflexivo: Curso 2010-11. Creación de un proyecto multidisciplinario con la plataforma Mydocumenta centrado en el tema de la AMISTAD

El propio alumnado había abierto la puerta a este nuevo proyecto, un acercamiento al tema de la *amistad*, a través de sus observaciones en la última sesión de autoevaluación al finalizar las secuencias del *Moodle* de miradas. Al mismo tiempo si se revisaba el cuestionario inicial que encabezaba este proyecto, y más concretamente en el apartado sobre *relaciones personales,* ya destacaba este mismo tema entre sus preferencias. Era necesario tomar ese testigo e incidir en la versatilidad y transversalidad de todos los materiales y estrategias en juego.

El curso 2010-11 ya se encontraba en el tercer trimestre, el final de curso se acercaba, y no era posible volver a presentar y observar, en las tres clases, un nuevo tema con un nuevo formato que contuviera todos los replanteamientos inspirados en las valoraciones y observaciones que se habían ido recopilando tanto del alumnado como del profesorado; en definitiva del fruto de la propia investigación. Así que el nuevo objetivo era crear en solitario, en este caso alrededor de la *amistad*, un nuevo proyecto que intentara recoger y adaptar todas las sugerencias de mejora. Ahora no se podría experimentar con alumnado, pero se pretendía probar un nuevo soporte con mayor dinamismo y que favoreciera de forma más eficaz y plástica la conexión de todas las herramientas: textos, imágenes, música, videos, etc.

4.2.1.Presentación y enlace del Proyecto sobre la amistad con la plataforma educativa Mydocumenta3



Portada visual que preside el proyecto. Cada cuadrícula supone una puerta de entrada al tema de la amistad.Plataforma *Mydocumenta*.

Tras experimentar el tema de las *miradas* con el entorno *moodle se* buscaban otras vías de búsqueda para profundizar en la vertiente multimedia del proyecto y aumentar el peso de la interrelación entre recursos y el carácter transversal de este estudio.

El nuevo tema objeto de investigación pasaba a centrarse en *la amistad*, ya que era otra de las opciones más valoradas entre las demandas del alumnado, y el nuevo apoyo que sustituía al entorno *Moodle* lo formaba ahora una plataforma educativa denominada *Mydocumenta*. Los objetivos que ya presidían el curso *moodle* serían los mismos, pero aquí se añadiría la construcción final por parte del alumnado de su propio proyecto a partir de un tema, sentimiento o emoción; además este nuevo apoyo permitía un trabajo grupal con muchas más posibilidades de compartir intereses, ideas o materiales.

Para crear el espacio virtual de amistad a *MyDocumenta,* la responsable de esta investigación actuó como si se tratara de una alumna que quiere presentar a la comunidad educativa una posible aplicación práctica de todo lo que se ha ido desarrollando y, al mismo tiempo cuestionando, en el marco teórico-práctico de este trabajo. De esta forma, en un futuro ya con alumnos, y a partir de su práctica personal podría orientar este tipo de proyectos con un nuevo soporte multimedia más creativo y alejado del área de influencia de otro modelo de recursos como los *power points*. ¿Qué aportaba esta plataforma como rasgos diferenciadores y que aumentaban la fuerza estética y la creación de conocimiento en ese momento? La respuesta

3 http://www.mydocumenta.com/index.php?proyecto_token=41BDC73A63F7F85384A25FEA6B6B2FCC

se centraba en que se abría un cambio de paradigma multimedia ya que ningún otro soporte ofrecía esa fuerza en la integración de cualquier tipo de recurso (vídeos, fotografías, audios o textos) y justo éste era el potencial que tras la práctica anterior del *Moodle* había que experimentar. El nuevo proyecto se iba a centrar en este aspecto dejando para más adelante un cambio más profundo respecto al trabajo en el aula y la tecnología ya que este fresco concepto de creación multimedia también presentaba la opción de crear ritmos diversos de presentación en función de sus receptores así como un trabajo colaborativo en red utilizando los materiales de otros proyectos *Mydocumenta* a través de las bibliotecas públicas de todos ellos. Pero por el momento este variado despliegue quedaba en espera.

Tras seleccionar todos los componentes escritos y audiovisuales que se adaptaran a un perfil de alumnado adolescente de cuarto de secundaria se creó la disposición estética. La composición del mosaico final que se puede visualizar consta de dieciséis celdas que narran varios itinerarios todos interconectados para acercarse y reflexionar sobre la amistad. El proyecto ofrece una visión subjetiva que expone intertextos escritos y visuales de la propia investigadora y que pretende ser el punto de partida a otros proyectos personales de los estudiantes con la colaboración mediadora del profesorado.

En una de las celdas aparecen las *instrucciones para navegantes de la amistad*quesuponen las pistas informativas iniciales para adentrarse y moverse entre las otras celdas que aparecen en la pantalla. Describen unas premisas iniciales con sugerencias de lluvia de ideas para iniciar el tema, a continuación una breve introducción general y finalmente las propuestas generales del proyecto que hablan de la conexión de todos los recursos escritos y audiovisuales como el espíritu básico de trabajo.

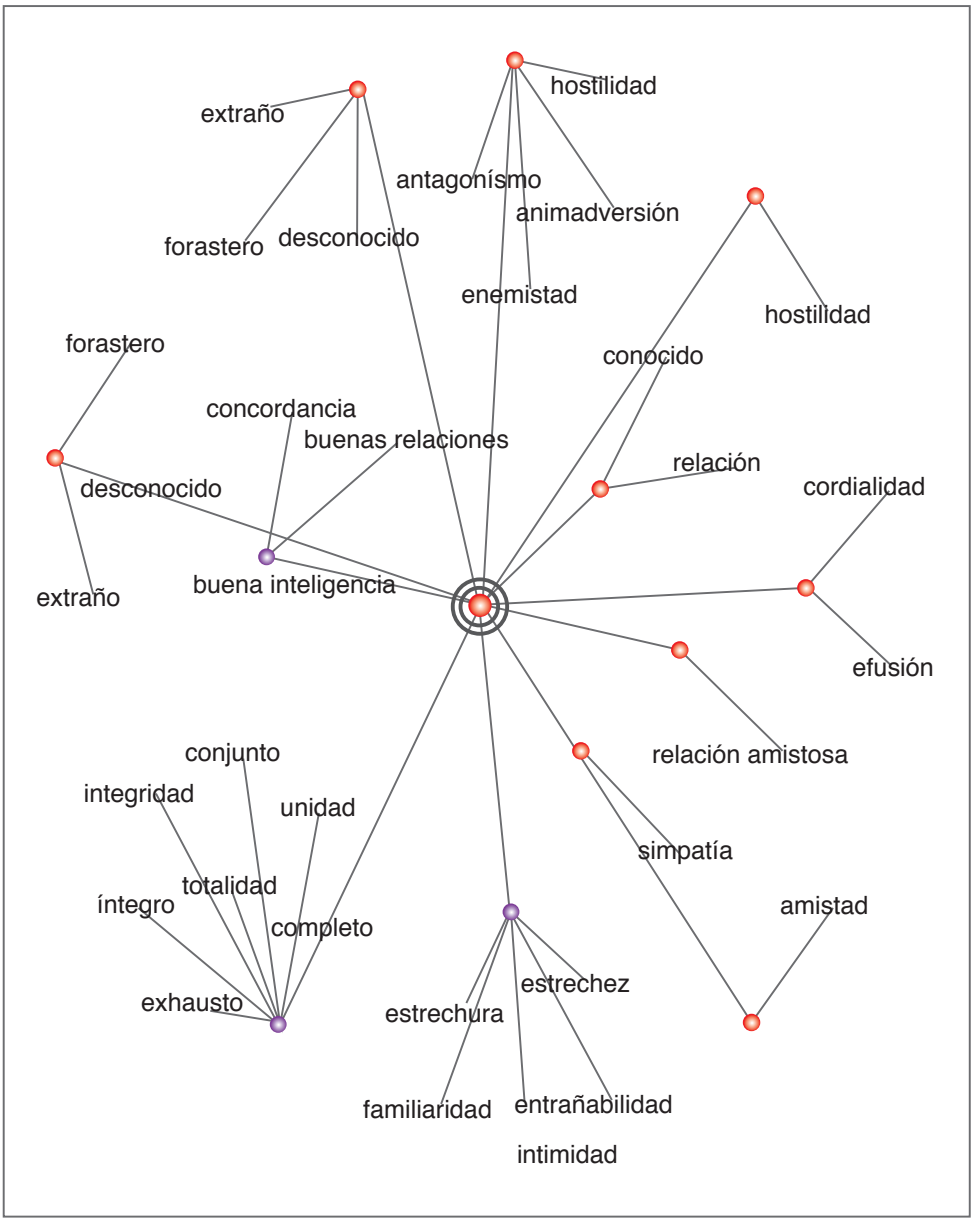
Las celdas que se abren a archivos de texto siempre ofrecen propuestas abiertas de reflexión y trabajo alrededor de las múltiples perspectivas que nos pueden aportar los fragmentos escritos de la amistad. El principio que intenta guiar estas preguntas es el de la diversidad y brevedad; en general, se pueden encontrar cuestiones orales, escritas, individuales y grupales. Por otro lado las celdas que se configuran con los archivos audiovisuales –tráiler, fotografías, imágenes, canciones, ilustraciones pictóricas– suponen la correspondiente conexión visual a los textos ya presentados pero sin cuestiones concretas por escrito.

Después de la lectura de "*instrucciones para navegantes de la amistad"* no existe una única vía de acercamiento, todo lo contrario. Por ejemplo, una posibilidad para empezar el viaje podría ser con el tráiler de la película *Bon appétit* ya que supone un guiño al tema anterior de las miradas, relacionando amistad y amor. Pero se debe insistir que las etapas son libres e intuitivas, cada navegante buscaría su ritmo y su grado de profundización.

Las casillas de color verde están dedicadas a fragmentos narrativos de literatura universal –en catalán– y literatura castellana. Ambas nos muestran historias de amistad entre chicos, *Reencuentro,* de Fred Uhlman, y entre chicas, *Nada*, de Carmen Laforet. Las preguntas anexas intentan llegar desde varios itinerarios y estímulos a la vida de nuestro adolescente.

Las casillas violetas pertenecen al mundo poético, un enlace nos trae la web http://www.viulapoesia.com/ y, en concreto, la poesía *L'adolescent trist*, de Maria Josep Escrivà i Vidal, y el otro espacio lila nos remite a *Elegía*, de Miguel Hernández. En ambos casos las cuestiones nos arrastran a sentimientos de pérdida, soledad y tristeza en el entorno de la amistad. Esta descripción cromática finaliza con el color naranja que supone un breve acercamiento filosófico a Epicuro y a sus reflexiones.

Los mapas conceptuales con texto e imágenes pretenden ser un referente para que el alumnado cree su propio mapa conceptual basado en su experiencia personal sobre la amistad. Los documentos que se encuentran a pie de página aportan archivos complementarios sobre definiciones de amistad, sinónimos, frases hechas, refranes y frases célebres que podrían ayudar en el apartado léxico de este mapa.



Fuente: Lexipedia —red semántica visual en línea—



Banco de imágenes shutterstock.

Las secuencias de imágenes perseguían que el alumnado eligiera algunas y las relacionara con los textos, indicando los motivos de su elección. Las representaciones de poesía visual provienen de www.viulapoesia.com (J.L. García Muedra, *El encuentro*; Abel Figueras, *Guerra*; Antonio Gómez, *Pan para todos* y Joan Brossa, *Objector*.) Para el resto de las ilustraciones se han utilizado direcciones de los bancos de imágenes libres de copyright, como, por ejemplo:

http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/, http://www.shutterstock.com/cat.mhtml?searchterm=friend&x=0&y=0&search_group=&lang=se&search_source=search_form, http://www.freestockimages.net/, etc.



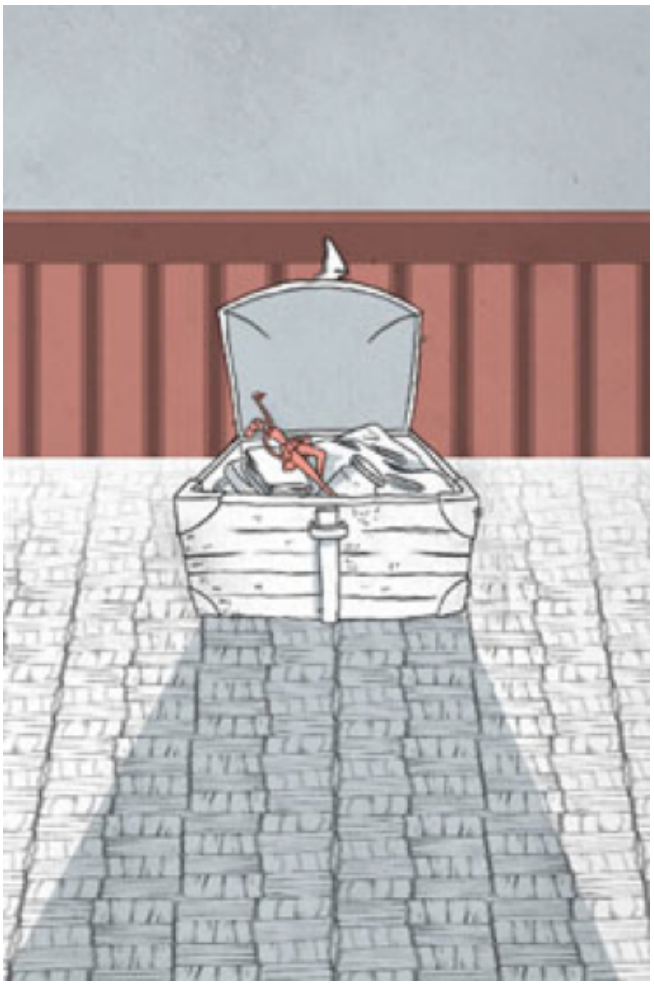
Ilustrador: Aurelio Lorenzo Pérez. Tema inspirado en el relato "La piscina imposible" de Javier Tomeo, 1996.
(recursostic.educacion.es)



Ilustradora: Mar Sáez. Tema inspirado en la poesía de Luis García Montero: "Cabo Sounion", 1998, en la Antología Completamente viernes.
(recursostic.educacion.es)



"Soledad". Fotógrafo: Luis Serrano.(recursostic.educacion.es)

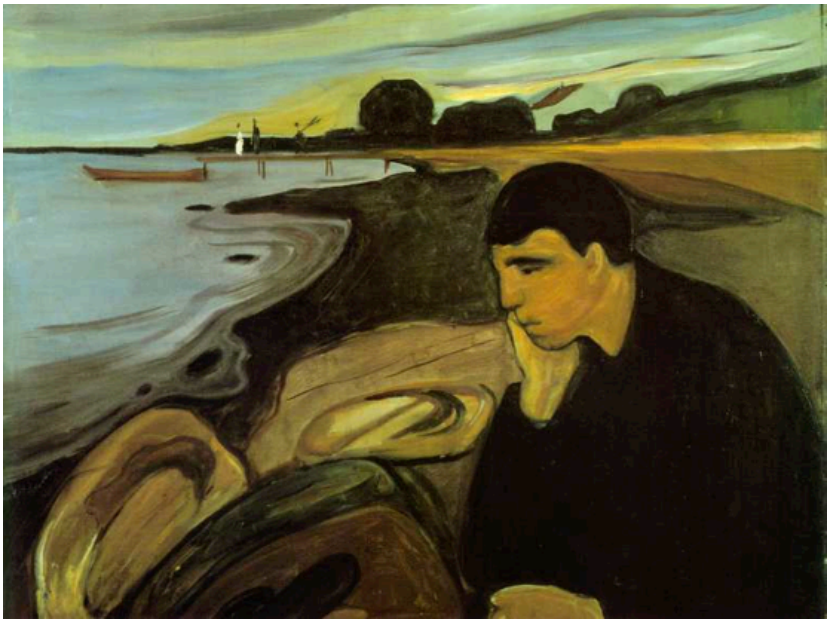


Ilustrador: Abraham Pérez Pérez. Tema inspirado en *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez. (recursostic.educacion.es)

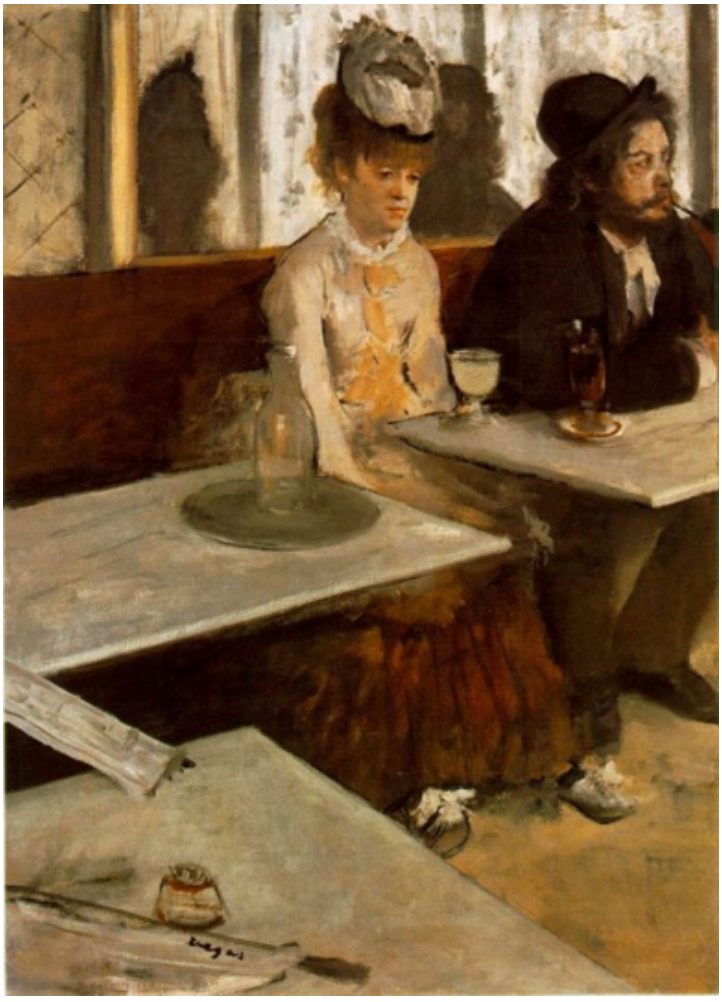
Finalmente, algunos ejemplos del espíritu interdisciplinario del proyecto se encuentran en las correspondencias que podían hallarse entre la amistad y disciplinas como las ciencias sociales, historia del arte y música, quedando el camino libre para la conexión con otras materias. Las ciencias sociales se hallan representadas en un fragmento de prensa "Amistad a prueba de bombas y guerras" extraído del suplemento *The New York Times*, del diario *El País*, 7 de abril del 2011. La relación con el arte se visualiza con los cuadros de Pablo Picasso, *Amistad y* cuadrosde la época azul, *Dos figuras y Las dos amigas*; Edgar Degas, *En un café, también llamado La absenta*, Edward Munch, *La melancolía* y Edward Hopper, *Habitación de un hotel.* La música que acompaña este tapiz y que busca la interrelación amistosa con el resto de lenguajes son las canciones El *gran salt*, del grupo musical Manel; *Son mis amigos,* del grupo pop Amaral y *You've got a friend,* de Carole King. Con este recurso también se ha buscado la diversidad lingüística.



Pablo Ruiz Picasso, *La amistad.* (1908)



Edvard Munch, *Atardecer. Melancolía.* (1891)



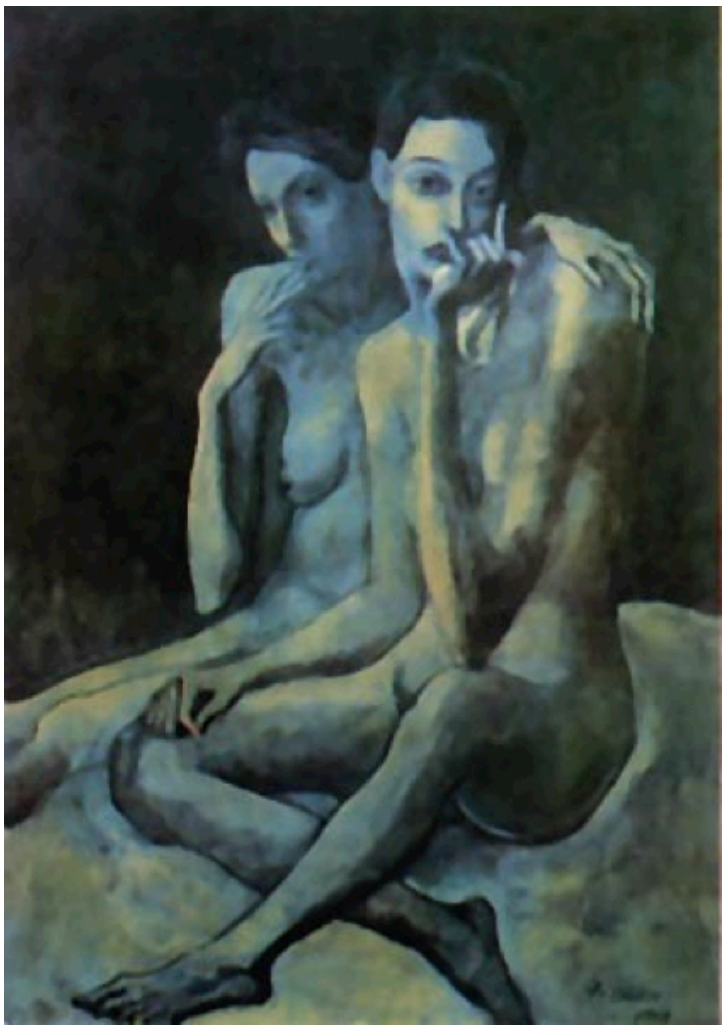
Edgar Degas, *En un café,* también llamado *La absenta.* (1873)



Edward Hopper,*Habitación de hotel.* (1931)



Pablo Ruiz Picasso, *Dos figuras*. (1904)



Pablo Ruiz Picasso, *Las dos amigas*. (1904)



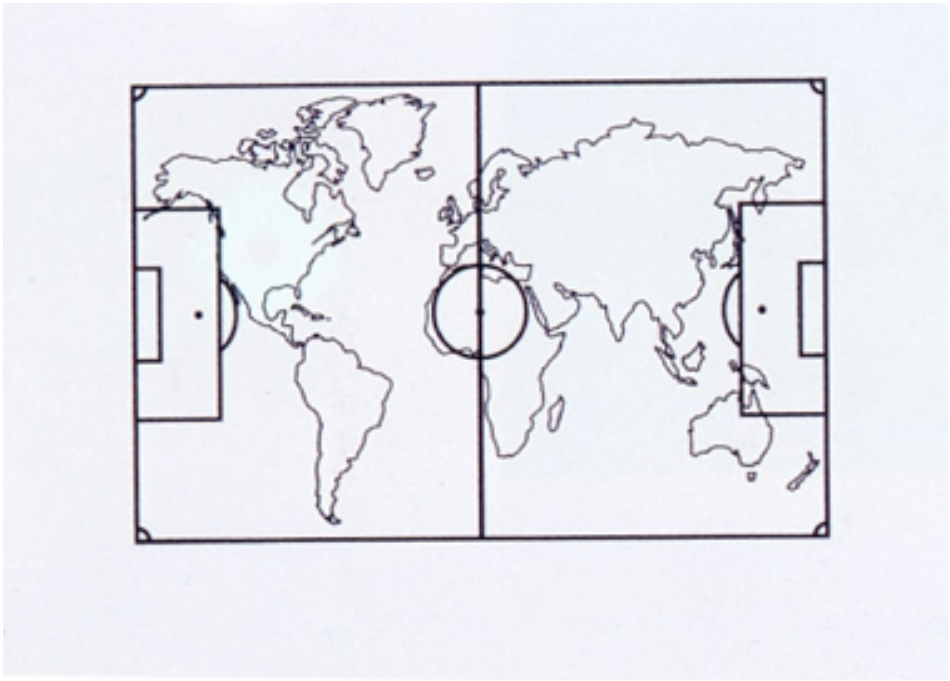
Nigel Van Wieck, 'Q Train' (1990)



Remedios Varo, "Papilla estelar" (1958)

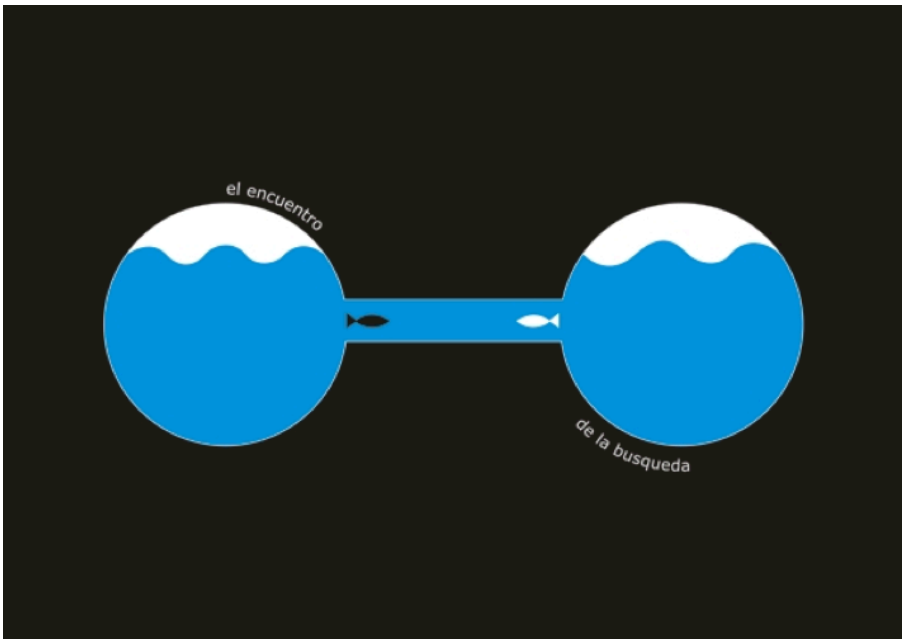


Giorgio de Chirico, "las musas inquietantes" (1918)



Abel Figueras. *Sense títol*, 1998. (Poesía visual)[4]

4 FIGUERAS, Abel. Centre d'art Santa Mónica.



José Luis García Muedra. *El encuentro*…,2004. (Poesía visual)[5]



Antonio Gómez. *Pan para todos*, 2007. (Poesía visual)[6]

5 Poema visual presentado en un recital en la galería PERFOR-ART en el año 2004.
6 GÓMEZ, Antonio: "Sangre de colores". De acá para allá. León: Universidad de león. Plástica & Palabra, 2007.



Joan Brossa. *Objector*, 1989.[7] (Poesía visual)

El espíritu de confección de los proyectos de MyDocumenta es vivo, se puede actualizar constantemente, al igual que la vida sentimental y emocional de nuestro alumnado, en constante proceso de cambio. Incluso esta orientación hace que las bibliotecas públicas de contenidos de la red *MyDocumenta*, citadas anteriormente, se puedan compartir en futuras propuestas. Más que nunca el profesorado puede aprovechar esta fuerza libre, pero a la vez participativa, colaborativa y, por qué no, también divertida que nos ofrece el trabajo en red.

7 Objeto escultórico. Escopeta y apagavelas sobre base de madera. 114 x 29 x 18 cm. Museo de arte Jaume Morera, de Lleida.

4.3. INTERVENCIONES DE DINAMIZACIÓN CURSO 2011-12

4.3.1. Autobiografías lectoras

A principio de curso se pretendía conocer al alumnado de toda una promoción, y al mismo tiempo conectar este hecho con el descubrimiento de pistas, para conseguir un camino de estimulación lectora y emocional que se adaptara a ellos a lo largo del curso académico. Ahora la situación había cambiado ya que la investigadora formabaparte del equipo docente responsable de todos los cuartos de secundaria como profesora de lengua y literatura castellanas. Este hecho contrastaba con el curso anterior donde la experimentación sólo se había realizado puntualmente en algunas clases, previamente consensuadas, a lo largo de los dos primeros trimestres.

Se les quería hacer partícipes del proceso de planificación de lecturas, de la decisión final y, al mismo tiempo, crear un itinerario de lectura para todo el año escolar. Por lo tanto era necesario conocer su retrato personal —en algunos casos se presentó con formato multimedia—, su historial lector así como sus recuerdos de lecturas especiales, momentos, personas importantes en ese proceso, preferencias en el mundo de los libros pero también predilecciones cinematográficas y musicales, obstáculos en el camino lector, etc. Esta autobiografía finalizaba con cuestiones enmarcadas en el contexto de la asignatura y referidas a inquietudes, necesidades y expectativas ante el nuevo curso y dinámicas de trabajo preferidas en las clases de lengua y literatura. El resumen obtenido de la información básica se reflejará a continuación, pero, hay que añadir como suma informativa y de interés, la vida cotidiana de los grupos a lo largo del curso ysus conflictos concretos, la orientación del equipo docente y el contraste de ideas de todos los participantes que también han ayudado a encauzar además de los itinerarios de lectura otros proyectos emocionales desarrollados hacia final de curso y que serán descritos más adelante.

En el anexo 7.4. aparece una muestra significativa de estas autobiografías lectoras representativas de toda la promoción de cuarto de secundaria del curso 2011-12. A continuación se muestra el modelo que contiene la información básica solicitada:

AUTOBIOGRAFÍA LECTORA. Curso 2011/12.

1. DATOS PERSONALES:

- Nombre y apellidos:
- Curso:

2. RETRATO MULTIMEDIA:

- ¿Cómo me retrataría o cómo me identificaría, utilizando recursos multimedia?
- Establezco conexiones con determinadas escenas de películas, imágenes, canciones o videojuegos y, a continuación, argumento por escrito mis elecciones.

3. MI FORMACIÓN EN LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA:

- ¿Qué destaco y cuáles son mis modelos a lo largo de todos los cursos que he realizado?
- Similitudes y diferencias entre mis vivencias en las clases de catalán y castellano durante mi escolarización.

4. MIS LECTURAS:

- Clasificación subjetiva de lecturas tanto de la escuela como personales.
- ¿Qué lecturas me han llegado por mis padres, hermanos, amigos, profesorado, etc.?
- ¿Recuerdo algún momento *especial* o anécdotarelacionado con el mundo de la lectura?
- ¿Han cambiado mis gustos lectores?
- ¿Podría citar, específicamente, algún libro que me han recomendado?
- ¿Quién me ha ayudado más en este proceso a lo largo de los años?
- ¿Qué grado de implicación lectora tengo fuera de clase?
- ¿Por qué no leo?
- ¿Cómo leo mejor?

5. INQUIETUDES, NECESIDADES Y EXPECTATIVAS ANTE EL NUEVO CURSO:

- ¿Qué espero?
- ¿Qué me falta?
- ¿Qué me inquieta?
- ¿Qué deseo profundizar?
- ¿Qué puedo aportar?

4.3.2. Temas destacados en las autobiografías lectoras de toda la promoción de cuarto de secundaria

Una vez encarrilado el curso, a mediados de octubre se presentaron en el aula las preguntas alrededor de las que giraba la autobiografía lectora y se les expuso el papel que sus respuestas tendrían en el diseño de un camino lector para todo el curso. Las cuestiones se proyectaron en la clase, se explicaron y hubo incluso algún ajuste expresivo mínimo en algunas de ellas. Cuando su trabajo personal e individual estuvo claro, este documento se colgó en su *Moodle* del curso cuyo título era *Gustavo Adolfo Bécquer*[8].

Las instrucciones eran muy claras, suponía el primer trabajo del curso y debían responder con sinceridad a los puntos planteados sobre su mundo lector y sobre sus vivencias respecto a la propia asignatura de lengua y literatura castellanas. Disponían de veinte días para su entrega

8 http://moodle.weeras.com/plaifarreras/course/view.php?id=56

que se presentó tanto en papel como en un fichero informático. Podían seguir el orden y los apartados propuestos y debatidos en clase, pero también se admitían otras versiones que pudieran alterar el orden o cuya redacción fuera realizada de forma global sin ir presentando paulatinamente cada pregunta concreta.

Tras la lectura de todas las autobiografías de cuarto se extrajeron los aspectos más relevantes de sus escritos; centrados fundamentalmente en las respuestas entorno a sus lecturas y temas preferidos así como a sus rechazos lectores. El análisis se realizó simplemente anotando los títulos de los libros que citaban así como los comentarios sobre ellos para entresacar las tendencias lectoras de mayor éxito. A partir del comentario, afianzamiento y contraste de estos resultados con los propios protagonistas se pactaron unas líneas temáticas y unas orientaciones en las futuras lecturas del curso. En el *Moodle* del curso se colgó una enumeración de los temas prioritarios que habían surgido de sus propias autobiografías lectoras.

AUTOBIOGRAFÍA LECTORA. CURSO 2011-12.

TEMAS DESTACADOS

- Lucha y superación propia. Lecciones sobre la vida (adolescencia, anorexia...)
- Amor
- Intriga
- Amistad
- Fantasía. Magia
- Música
- Aventuras
- Timidez. Introversión
- Baile
- Optimismo. Disfrute de la vida. Visión del lado positivo.
- Tranquilidad
- Ayuda
- Familia
- Dolor. Pérdida.
- Viaje
- Caos
- Soledad
- Manías
- Besos

- Curiosidad
- Libertad
- Indecisión
- Dureza
- Ternura
- Melancolía
- Sueños
- Infidelidad
- Autoayuda
- Violencia de género
- Pereza
- Espíritu de control
- Trabajo en equipo
- Vampiros
- Confianza en uno mismo
- Crecimiento personal
- Miedo al fracaso
- Deportes
- Cocina
- (Cariño, amistad, alegría, naturalidad, autenticidad, confianza, ternura y seguridad)

SELECCIÓN DE SUS ANÉCDOTAS EN EL MUNDO DE LA LECTURA:

- Leer con la luz del móvil a altas horas de la madrugada.
- Soñar con los personajes y el argumento de tu novela.
- Notar la insistente mirada de algún viajero en el tren para conocer qué estás leyendo.
- Encontrar entre las páginas de un libro una antigua nota.
- Recordar lecturas realizadas en verano al lado de tus abuelos; ahora ya fallecidos.
- Sentir la poesía: "L'alegria" de Joana Raspall. En primaria las poesías inspiraban dibujos y este poema ayudó a superar un momento triste ante la pérdida de un familiar.
- Aludir a novelas concretas como *El niño con el pijama de rayas*, destacando el vacío interior que produjo.
- Enumerar familiares que recomiendan lecturas como determinadas tías lectoras de diversas familias.

- Vivir con angustia una lectura en lugar de estudiar para un examen.
- Llevar la ficción de la narrativa a tu vida cotidiana. *"¿Hay una carta de Hogwarts para mí?* "Tras leer algún libro de Harry Potter.
- Visualizar coincidencias entre la propia realidad y la ficción de una novela.

Esta enumeración un tanto caótica se dividió en tres bloques fundamentales. Por un lado se hallaban los temas clásicos de lecturas que, en una proporción adecuada, suponían un argumento con un probable éxito. Por ejemplo, todos los matices del amor, intriga, curiosidad, amistad, aventuras, valor de equipo y superación de obstáculos diversos con sus correspondientes dosis de juego entre frustración y optimismo.

Otro bloque, destacado entre sus comentarios, lo formaba el que suponía una ayuda a su introspección personal: superación particular, timidez, orgullo, dolor, equilibrio, seguridad, sentimientos de pérdida, violencia de género, caos, soledad, manías, indecisión, dureza, autoayuda, pereza, espíritu de control, libertad, melancolía, sueños y miedo al fracaso.

Y, finalmente, el tercer apartado, ahora más disperso en sus respuestas, se centraba en asuntos relacionados con la fantasía, la magia, la música y el baile, la familia, los viajes, los deportes y la cocina.

Respecto a sus valoraciones sobre la propia materia, destacaban numerosas respuestas que planteaban inquietud y dudas en torno a la literatura, en general no sabían ni dónde ni cómo situarla y desconfiaban sobre lo que el curso podía descubrirles de ella.

Una gran mayoría describía anécdotas sobre su experiencia lectora particular, pero no la relacionaban con la literatura de la escuela, a excepción de introducir en clase comentarios sobre sus libros preferidos. Comentaban situaciones, que ellos mismos sentían, transgresoras como leer a escondidas con la luz del móvil o la sensación de culpa entre el tiempo dedicado al placer lector y la exigencia académica antes de un examen. Otras esbozaban coincidencias entre la propia realidad cotidiana y la ficción de una novela, como recibir una carta de Hogwarts, al puro estilo de Harry Potter o la cercanía de personajes y argumentos de novelas, que, en algunos momentos, les habían ayudado a superar sus vacíos. Y, finalmente, describían a personas presentes o ausentes que habían formado parte de su impulso lector como abuelos ya fallecidos o tías que recomendaban libros, etc.

4.3.3. Presentación de un itinerario lector compuesto por tres lecturas: obra clásica relacionada con la historia de la literatura programada para cuarto de secundaria, novela contemporánea y finalmente obra de teatro actual que aglutina un tratamiento transversal con otra materia del curso

La lectura del apartado anterior, referido a las autobiografías lectoras del alumnado realizadas a principio de curso, conducía de forma casi automática al establecimiento de una ruta lectora para la promoción de cuarto de secundaria del curso 2011-12.

El espíritu de este intento se fundamentaba en justificar con anterioridad, ante todos los gru-

pos de cuarto, los nexos de unión entre las posibles lecturas trimestrales con sus respuestas autobiográficas y con los objetivos generales del curso.

El primer trimestre continuaba con su avance y estaban inmersos en el siglo XIX y más concretamente en el Romanticismo. El personaje de Don Juan ofrecía atractivos que encajaban con numerosos temas que el alumnado de cuarto había considerado atractivos en las sugerencias temáticas de las autobiografías: amor, amistad, aventuras, descubrimiento personal, timidez, dureza, diversos grados de violencia, orgullo, control, libertad, melancolía, sueños, pérdida y el apartado sobrenatural que correspondería al tercer bloque temático. Siguiendo esta teoría se podía defender la primera opción literaria.

Primero se explicó en clase este mito universal y se buscó la complicidad de los grupos para iniciar la lectura en voz alta en clase de la obra de teatro *Don Juan Tenorio*, de José Zorrilla y comprobar si funcionaba la seducción. Previamente a la lectura dramatizada se situó el contexto y se profundizó en la caracterización de los personajes para intentar empatizar con la trama y dar a cada personaje de ficción la fuerza que le correspondiera en cada momento. Los personajes de Don Juan y Doña Inés cumplieron su papel y la obra se leyó entera.

El curso seguía progresando, ahora se profundizaba en el realismo y naturalismo a partir de cuentos de Emilia Pardo Bazán y Leopoldo Alas "Clarín" asimismo leídos en clase. Por lo tanto se podría dar cabida a un contrapunto con literatura no canónica que contuviera temas que propiciaran un gusto por la lectura. Ahora le tocaba el turno a la novela *Marina*, de Carlos Ruiz Zafón. De nuevo, se evidenció sus nexos temáticos con las autobiografías lectoras en los siguientes términos: amor, amistad, familia, superación de obstáculos, intriga, aventuras, curiosidad, valor de equipo, dolor, sueños, sentimientos de pérdida, melancolía y, finalmente, el apartado fantástico se centraría en el terror.

Antes de las vacaciones de Navidad se realizó en clase el mismo proceso que con *DonJuan Tenorio*. Ahora la escenificación suponía la lectura en voz alta de los primeros capítulos de la novela *Marina* para entrar todos juntos en ese nuevo universo argumental y dejar todo bien claro para una lectura en solitario, a poder ser, a lo largo de las vacaciones de Navidad. Este calendario permitió al regreso de vacaciones que los lectores más débiles pudieran solicitar ayuda si se habían quedado estancados en su progreso lector. Los pactos eran bien claros, nadie desvelaría ni el final ni cualquier detalle que pudiera desmotivar en el avance de la lectura; se debían respetar los ritmos diversos de lectura.

Finalmente se presentaban los objetivos del tercer trimestre, la literatura del siglo XX entraba en acción y el aula daba cobijo a su teatro y a su poesía. Faltaba concretar la última lectura del itinerario lector y se pretendía que el equipo docente tomara partido en esta última elección. Ahora la justificación del título se centraría en la transversalidad entre materias. Coincidía en el momento álgido de sus preocupaciones sobre su toma de decisión respecto a sus estudios, su elección entre Bachillerato o Ciclos Formativos y también su futura inclusión en el mundo del trabajo. Esa misma realidad estaba ahí y el equipo docente validó la conexión entre la lectura colectiva del tercer trimestre con la asignatura de orientación personal y profesional. En esta

ocasión también se repetían los temas que habían demostrado que eran de su agrado aunque en una obra de teatro contemporánea; *El método Grönholm,* de Jordi Galcerán. El intento de sugestión inicial, la presentación de la trama y los personajes así como la lectura dramatizada se realizaron siguiendo los mismos pasos que en la obra de *Don Juan Tenorio* del primer trimestre.

Así que las tres lecturas trimestrales obligatorias que conformaron un ejemplo de *itinerario lector* para cuarto de secundaria fueron: *Don Juan Tenorio*, de José Zorrilla; *Marina* de Carlos Ruiz Zafón y *El método Grönholm*, de Jordi Galcerán.

Ya se ha explicitado que los contenidos de literatura castellana se iban sucediendo a lo largo del curso escolar, pero paralelamente se incidía especialmente en los tres títulos señalados anteriormente. El terreno ocupado por este itinerario lector debía constituir la máxima unión con la esfera personal del alumnado, por lo tanto en esta parcela se concentraron los trabajos individuales y grupales de todo el curso. Las tres lecturas debían marcar y establecer el espíritu global de la materia así que también se erigieron en los puentes trimestrales de unión de la asignatura de literatura castellana.

Esta esencia literaria, tanto canónica como no canónica, siempre ha buscado la implicación subjetiva del alumnado, por lo tanto que el adolescente sintiera la vida de los personajes y los argumentos próximos a su cotidianeidad e incluso cercanos a sus propias experiencias lectoras o audiovisuales. El ambiente de motivación, interés y estímulo lector también debía conectar los textos literarios con otras artes como música, pintura, cine y otros lenguajes más actuales como la publicidad, la televisión o el videoclip. Este permanente objetivo literario consistía en crear esta red de referencias y conexiones que atrapara al oyente y que le hiciera sentir que tanto las clases de literatura generales como las tres lecturas obligatorias le atañían y podían llegar a formar parte de su vida.

A todos los objetivos señalados en el párrafo anterior, además había que conjugar las competencias referidas a comprensión lectora, expresión escrita, comunicación oral, literaria y actitudinal. Los tres proyectos se aderezaron con una puesta en escena, de gran fuerza audiovisual, a través de la nueva plataforma *Mydocumenta*.

De cada una de las lecturas, que conforman el itinerario lector objeto de estudio, se expondrá, de forma exhaustiva, toda la programación didáctica cuya serie se mostrará desde los aspectos más generales hasta pormenorizar los recursos más específicos como la dinamización de lectura individual, los trabajos concretos en grupo, las exposiciones orales, los materiales de apoyo y el espíritu colaborativo e interdisciplinar con otras áreas de un mismo equipo docente.

El patrón concreto de secuencias se repetirá en las tres lecturas y consistirá en una descripción de la propuesta, objetivos de aprendizaje, enumeración de las competencias relacionadas, instrucciones señaladas en los respectivos trabajos, pero esta vez bajo el soporte de la plataforma de *MyDocumenta,* y aspectos metodológicos finales.

Evidentemente, y a partir de las premisas señaladas anteriormente, se pueden marcar otras rutas lectoras que deberán disponer de la suficiente flexibilidad para adaptarse a promociones,

perfiles de alumnado, contenidos, otros proyectos de Centro e intereses concretos de diversos alumnos.

El cierre de esta presentación deriva hacia lo que supuso, de nuevo, el cierre de otro círculo reflexivo y fue el deseo de compartir materiales de todo docente. Este objetivo final se centra en la opción de consulta online abierta de todo este itinerario lectoren *ARC*[9] *–Aplicació de Recursos al Currículum— en "Innovació" de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya.* Esta plataforma constituye un espacio colectivo para intercambiar propuestas didácticas asociadas al currículum y por lo tanto enriquecer la práctica docente. Concretamente la búsqueda de estos tres proyectos[10] se realiza en el sector de Educación Secundaria Obligatoria, cuarto curso, dimensión estética y literaria y más concretamente en la materia de lengua castellana y literatura.Allí se presenta, en primer lugar, un resumen, descripción detallada y descriptores claves conla correspondiente documentación tanto para el profesorado como para el alumnado.A continuación se describe la conexión con otras áreas relacionadas como, por ejemplo, ciencias sociales o educación visual y plástica.Y finalmente se detallan las competencias relacionadas, por ejemplo, las de comunicaciones lingüística y audiovisual, artística y cultural, autonomía e iniciativa personal y la social y ciudadana, sin olvidar los enlaces con las redes sociales. Incluso adentrándose en losdocumentos complementarios de las tres lecturas se hallan ejemplos concretos de los trabajos realizados por el alumnado que constituyen el elemento más valioso en el que se han inspirado los tres proyectos*Mydocumenta* que seguidamente se analizarán.



Don Juan Tenorio, de José Zorrilla. (Siglo XIX)

"Buscando donjuanes". Imagen que preside el proyecto en la plataforma colectiva de *ARC*, Departament d'Ensenyament. Sugiere el espíritu de búsqueda y de actualización de este mito.

9 http://apliense.xtec.cat/arc/
10 http://apliense.xtec.cat/arc/node/29435(Don Juan Tenorio)
http://apliense.xtec.cat/arc/node/29417 (Marina)
http://apliense.xtec.cat/arc/node/29583(El Método Grönholm)



Marina, de Carlos Ruiz Zafón.

Imagen que preside el proyecto en la plataforma colectiva de *ARC,*Departament d'Ensenyament. Sugiere la conexión de la trama argumental tanto con la literatura universal como con el cine.



El Método Grönholm, de Jordi Galcerán.

Imagen que preside el proyecto en la plataforma colectiva de *ARC*, Departament d'Ensenyament. Sugiere todo un despliegue de conexiones de la obra de teatro tanto en el mundo laboral actual como en la literatura universal y, en definitiva, en la condición humana.

4.3.3.1.Don Juan Tenorio, de José Zorrilla (Siglo XIX)

Si un círculo se cerraba en el apartado anterior cuando se daba a conocer todo el trabajo de este acercamiento multidisciplinar y emocional utilizando los cauces oficiales del Departament d'Ensenyament, otro se abre aquí ante este inicio de lo que conformó el primer proyecto y las primeras expectativas de seducción hacia el alumnado con la plataforma *Mydocumenta*.



Portada visual que preside el proyecto. Los compartimentos suponen puertas de entrada al trabajo en las aulas, a lecturas particulares del mito por parte de los alumnos, a otros mundos audiovisuales que se inspiran en el estereotipo del don-juán y a su relación con otras materias del currículum.

a) Descripción de la propuesta:

Esta secuencia didáctica, a partir de la lectura de *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla, se trabajó exclusivamente en cuarto curso de secundaria.

Las clases previas a esta lectura se centraron en situar las bases del espíritu de la época del Romanticismo desde todas las vertientes posibles: historia, arte, música, etc., sin dejar de mirar hacia todo lo que se vivía en Europa. La literatura de cuarto de secundaria se iniciaba en este momento de la línea del tiempo literario, así que también era necesario refrescar brevemente las épocas literarias estudiadas el curso pasado reflexionando al mismo tiempo sobre el constante vaivén de la evolución humana.

La paulatina lectura de fragmentos y poemas de la época condujo al reconocimiento de temas, ambientes, espacios, personajes y motivos recurrentes. Constantemente se realizó la implicación subjetiva de estos contenidos con algunas de las vivencias actuales del alumnado, como la rebeldía o la desesperación, que podrían ser plenamente románticas.

Paralelamente, y con el deseo de establecer una conciencia de cercanía y el estímulo de la literatura como compañera de viaje, la profesora mediadora propuso otras lecturas extraídas

de la prensa[11] del momento que, o bien hacían referencia a títulos concretos de obras románticas, o bien respiraban un sentir romántico.

Una vez creado este ambiente se inició la lectura dramatizada de *Don Juan Tenorio*, de José Zorrilla. El calendario de la lectura en clase se ajustó a su finalización alrededor del Día de Difuntos. Se había organizado asistir a una lectura dramatizada en el Teatro-Auditorio de nuestra ciudad, así se participó en la tradición de representar esta obra por la festividad de Todos los Santos; costumbre fuertemente enraizada en el teatro catalán desde mediados del siglo XIX.

Al mismo tiempo los alumnos estaban ultimando la presentación de sus autobiografías lectoras donde, entre otras cuestiones, relataban sus preferencias lectoras, pero que entregarían prácticamente coincidiendo con la misma fecha que la salida teatral. Era necesario demostrar la conexión temática de la obra de teatro con su universo lector, así que se fueron realizando anticipaciones orales en clase de lo que serían sus trabajos individuales. De esta manera sintieron todavía más, como suya, la trama que estaban leyendo.

Tras la lectura surgió el posterior debate colectivo en el aula sobre el mito eterno de don Juan y otros temas relacionados como: "doña Inés", "la salvación por amor", "el héroe romántico", "anteriores recreaciones del personaje", "la seducción amorosa", "el honor", "la cena macabra", "satanismo", "fantasía", "el poder y el placer", "el mundo de ultratumba y la muerte".

Como punto final, el propio alumnado sugirió los temas de su trabajo en grupo cuyo objetivo era rastrear los personajes de don Juan y doña Inés en nuestro siglo. La investigación argumentó por escrito sus conexiones y se planteó un soporte multimedia para su exposición oral: imágenes, audio, vídeo, gráficos, estadísticas, etc. También se aceptaron otras propuestas que solicitaban realizar sus propias creaciones o reportajes audiovisuales como adaptar escenas o preguntar a pie de calle sobre los valores que representaba el estereotipo del seductor. Sólo un grupo de alumnas decidió ofrecer una visión contraria a la interpretación sumisa de la doña Inés del escritor José Zorrilla. El resumen de sus trabajos se encuentra en el itinerario de lecturas de *www.emocions.mydocumenta.com*. También se halla una muestra en el anexo 7.2.5. de este trabajo.

b) Objetivos de aprendizaje:

- Acercar los textos literarios clásicos al alumnado y mostrarles su pervivencia como fuente de placer y como conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.
- Conocer, entender, apreciar, disfrutar y vivir una obra literaria.
- Comprender, analizar y contextualizar períodos y autores de la literatura castellana, en-

11 "Todo empezó en esta tierra". Discurso pronunciado por Leonard Cohen en la entrega de premios Príncipe de Asturias el 22 de octubre del 2011. Las alusiones descritas en el texto se podrían argumentar desde un punto de vista totalmente romántico.

"Los discursos". Artículo de Juan José Millás publicado el 2 de diciembre del 2011 en El País. El texto podría relacionarse fácilmente con el artículo de Larra "El día de Difuntos de 1836" publicado en El Español el 2 de noviembre del 1836.

"Vacas". Artículo de Rosa Montero publicado el 20 de diciembre del 2011 en El País. Se puede leer en esta columna de opinión una cita directa de la obra de teatro *Don Juan Tenorio*, de José Zorrilla.

tendiendo el fenómeno literario como una actividad comunicativa estética en un contexto histórico determinado.

- Tomar conciencia de la tradición literaria y de la permanencia de tópicos, motivos y arquetipos de otras épocas en nuestro siglo.
- Justificar la actualidad de los personajes de don Juan y doña Inés examinando la visión contemporánea de estos estereotipos y comprobando su alcance en la construcción de identidades femeninas y masculinas.
- Relacionar de forma vivencial el sentido de la obra y la teoría literario-artística del Romanticismo con su propia experiencia, estimulando su sensibilidad personal y potenciando la expresión de su subjetividad.
- Reconocer las conexiones entre la literatura, historia, prensa, sociedad, música, cine, televisión, publicidad y pintura alrededor de la figura de don Juan y, en general, conocer y reflexionar las constantes interconexiones entre las diferentes manifestaciones artísticas.
- Analizar comprensivamente el texto teatral realizando un especial hincapié en las fórmulas y el vocabulario típico del siglo XIX y, en general, del léxico de las creaciones literarias románticas.
- Estimular la lectura en voz alta, cuidando la entonación y las inflexiones propias de cada personaje: lectura dramatizada en clase.

c) Competencias básicas relacionadas con este proyecto:

- Leer obras y conocer los autores y los períodos más significativos de la literatura catalana, castellana y universal.
- Expresar, oralmente o por escrito, opiniones razonadas sobre obras literarias, identificando géneros, e interpretando y valorando los recursos literarios de los textos. Indagando, al mismo tiempo, en temas, motivos y tópicos literarios que tengan relación con la lectura que se está realizando y observando, de forma paralela, las concomitancias con otros lenguajes estéticos relacionados con la literatura: canción, cine…
- Escribir textos literarios para expresar realidades, ficciones y sentimientos cuidando las esenciales propiedades textuales: coherencia, cohesión, adecuación y corrección lingüística.
- Adquirir el hábito de la lectura como un medio para acceder a la información, al conocimiento y al placer personal; y valorar la escritura como un medio para estructurar el pensamiento y comunicarse con los demás…
- Implicarse activamente y de forma reflexiva en interacciones orales con una actitud dialogante y de escucha.

d) Detalle pormenorizado de la estructura del proyecto MyDocumenta titulado *Don Juan Tenorio.*
Pervivencia del mito de Don Juan en nuestros días

Instrucciones para navegantes en el proyecto *Mydocumenta* de *Don Juan Tenorio*.

Parte de estas instrucciones se hallan en una de las celdas del proyecto *Mydocumenta* y suponen la carta de presentación de todo el trabajo. Todo navegante o visitante debería, en primer lugar, leerlas para situarse en el contexto y así poder trazar su ruta, qué celda activará en primer lugar y por dónde continuará su expedición. La descripción de todos los trabajos siempre tendrá este punto de partida.

Los alumnos de cuarto de la ESO habían leído y analizado en clase la obra de teatro Don *Juan Tenorio*, de José Zorrilla. También se habían establecido las correspondientes conexiones literarias con el Romanticismo europeo y se había reflexionado sobre las etapas más significativas de la difusión europea del mito de Don Juan desde el siglo XVII: *El burlador de Sevilla*, de Tirso de Molina (1630); *Dom Juan ou le Festin de Pierre*, Molière, (1665); la ópera *Don Giovanni – El libertino castigado* o *Don Juan*, de Wolfgang Amadeus Mozart (1787); ElPoema épico *Don Juan*, de Lord Byron (1819-1824); *El convidado de piedra*, de Aleksandr Pushkin (1830); etc.

Habían sentido que se encontraban ante uno de los mitos esenciales del mundo moderno y no sólo por los aspectos de burlador con las mujeres, de búsqueda rápida del placer y del poder, de huidas, insatisfacción, vacío, soledad, sino como símbolo de un constante desafío al principio de autoridad.

A partir de este contexto, restaba, por un lado, consolidar el arquetipo con la ayuda de diversas manifestaciones artísticas y, por otro, acercarlo a la sensibilidad y al mundo adolescente. Las primeras impresiones lo relacionaban con su desprecio hacia cualquier ley, su ausencia de ideología, su cinismo e indiferencia. Asimismo tras la lectura se dieron cuenta que no les atraía la visión sumisa de la mujer, que aparece en la obra; esa ciega entrega que creían erróneamente fuera de sus vidas y del mundo actual.

Rastrearon su entorno para conocer el alcance de esa ética y de ese constante deseo de éxito y en este proyecto de *Mydocumenta* se ofrecen los resultados de su particular investigación.

La navegación, a través de la cuadrícula del proyecto, se inicia con una fotografía inicial que remite al día 8 de noviembre del 2011, fecha en la que un grupo de esta promoción de cuarto asistió de forma voluntaria a una lectura dramatizada de esta obra en el Teatre-Auditori de nuestra ciudad. Vivieron un ejemplo actualizado de las clásicas representaciones que durante muchos años se realizaron alrededor del Día de Difuntos, tanto en teatros como en la televisión de la época; desconocían que esta representación había constituido una tradición tan enraizada en el teatro.

A partir de este momento estallaba la creatividad y los estudiantes se empezaban a encontrar al personaje de Don Juan por todas partes: películas, estereotipos, "latin lover", seductores profesionales, Don Juan en versión femenina, series de televisión, canciones, anuncios, best-sellers, usos léxicos, cuentos infantiles, en opiniones espontáneas cotidianas, etc. Incluso se atrevieron a adaptar y representar alguna escena.

La navegación por el proyecto no tiene un destino único, compartir este trabajo ayudaría a crear otras conexiones para, entre todos, continuar encontrando nexos entre el ayer y el hoy, y para afianzar el camino del conocimiento. Sólo así se sentirá la literatura de una forma más cercana y se alcanzará una mayor consciencia de nuestra historia, de todos los tópicos y temas universales que nos rodean.

A continuación se enumerarán los materiales que aparecen en este trabajo, la justificación de su inclusión y el trayecto recorrido para llegar a plasmarse en este tapiz multimedia de *MyDocumenta.* De manera conjunta todos ellos surgieron de los trabajos en grupo del alumnado y de los debates y reflexiones en clase. La profesora responsable de esta investigación se limitó a agruparlos por afinidades y les dio una uniformidad audiovisual apta para *MyDocumenta*. Cuando comenzó el transvase con la selección audiovisual, ya todos los alumnos habían finalizado sus exposiciones orales y habían defendido sus enlaces subjetivos. El espíritu de los trabajos de todos los grupos de cuarto de secundaria quedó reflejado en esta traslación multimedia.

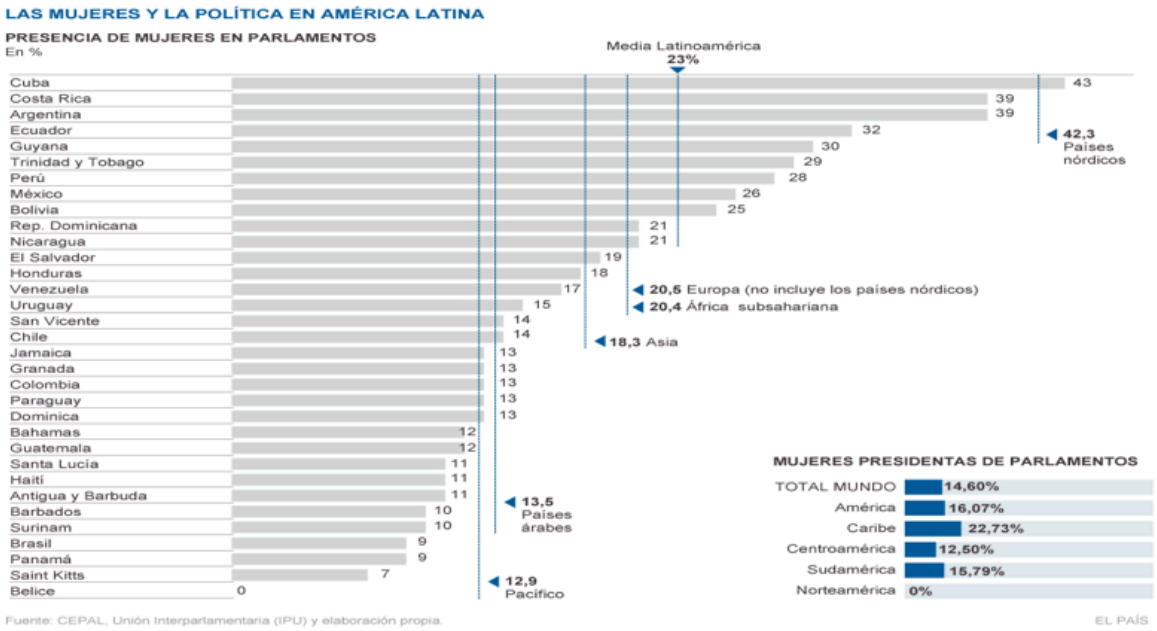
Todos los trabajos grupales debían partir del texto escrito y a partir de ahí se edificaban sus creaciones, como muestra se eligió una antigua grabación en blanco y negro del programa Estudio 1 de Televisión Española y, más en concreto, una escena emblemática que no alteraba los versos originales.

La interdisciplinariedad con la asignatura de ciencias sociales y música se centró en una subjetiva selección de mujeres dinámicas y trascendentales en diversos ámbitos de la sociedad frente al papel sumiso de Doña Inés. Se desplegó una lista de nombres que intentaba abarcar mujeres desde la Antigüedad o en áreas de influencia dentro de la Ciencia, la Política, el Activismo desde cualquier motivo, la reivindicación del papel de la mujer en la Iglesia, el Cine, la Canción y, en especial, en el mundo de la Cultura. Desde Virginia Woolf, Jane Austen, las hermanas Brontë, Emilia Pardo Bazán, Gabriela Mistral, Simone de Beauvoir, Clara Campoamor, Jane Goodall y muchas más como María Zambrano, Maria Montessori, Marie Curie o Rosa Parks, entre otras. Todas ellas aparecen en una celda del proyecto mezcladas, sin barreras, en sus múltiples campos de acción y lentamente van surgiendo acompañadas por la melodía de la ópera *Don Giovanni*, de Mozart.

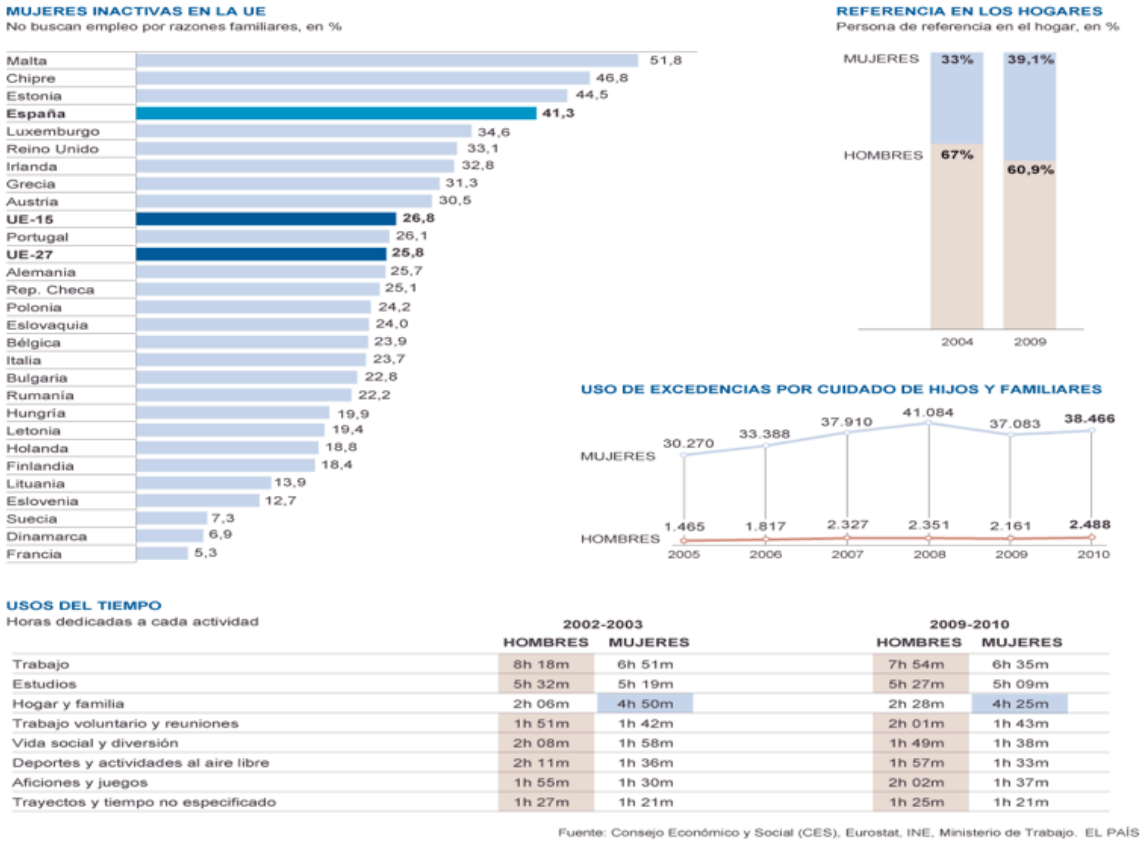
Tanto desde tutoría como, de nuevo, desde Sociales se había debatido sobre la igualdad de género y por lo tanto en otro apartado del trabajo se muestran gráficas que esos días había aparecido en la prensa[12] sobre la igualdad en el trabajo doméstico[13] entre hombres y mujeres,

12 Prensa
13 Prensa

la incidencia del paro en el sector femenino y finalmente más datos sobre mujeres presidentas, etc.



12



13

Se ha citado anteriormente la contribución desde la asignatura de Música con la ópera *Don Giovanni*, pero el resto de melodías que acompañan las imágenes del proyecto fueron elegidas por el propio alumnado. Son canciones actuales cuyas letras sugieren algunos momentos o vivencias representadas en la obra; ellas son "Te esperaré", de Cali& El Dandee, "Qué hago yo", de Ha Ash, "La suerte de mi vida", de El canto del loco y "Lo mejor de mi vida eres tú", de Ricky Martin.

La multiplicidad de materiales también se vio refrendada desde la materia de Historia del Arte que contribuyó a enlazar la obra con esa vertiente artística desde la selección de determinados cuadros como:

- Escena de cortejo amoroso de Antoine Watteau, *El desliz (Le faux-pas)*. (1717)
- *Don Juan y la estatua del comendador*, Alexandre-Evariste Fragonard (1830-1835)
- Haidea encuentra a Don Juan (Finding of Don Juan by Haidee), Ford Madox Brown (1873)
- Don Juan desenvainando la espada, Max Slevogt (1912)
- *Doña Inés*, Raimundo Madrazo (1891)
- *Don Juan,* de David Lechuga (1950)
- *Don Juan*, boceto de Salvador Dalí realizado en 1949.
- *Don Juan*, Carlos Sáenz de Tejada y de Lezama (1897-1958)



Alexandre-Evariste Fragonard,
Don Juan y la estatua del Comendador. (1830-35)



Carlos Sáenz de Tejada, *Don Juan*. (1938)



Carlos Sáenz de Tejada, *Don Juan*. (1946)



Carlos Sáenz de Tejada, *Rapto de Doña Inés*. (1946)



Salvador Dalí,
boceto de *Don Juan.—figurín—*. (1949)



David Lechuga, *Don Juan.* (1950)



Raimundo Madrazo,
La actriz María Guerrero como Doña Inés. (1891)



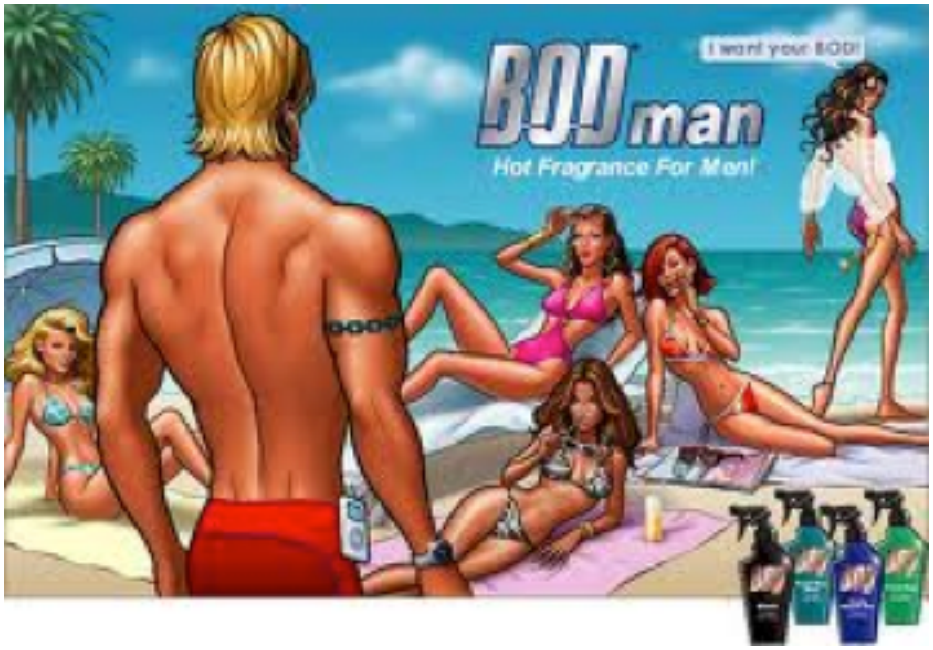
Eugène Delacroix, *El naufragio* de Don Juan. (1840)

Todas las visiones personales y subjetivas de la obra que presentaron los grupos de trabajo mostraban el predomino de la fuerza audiovisual, así que ese ímpetu también debía verse doblemente reflejado en el proyecto de *Mydocumenta*.

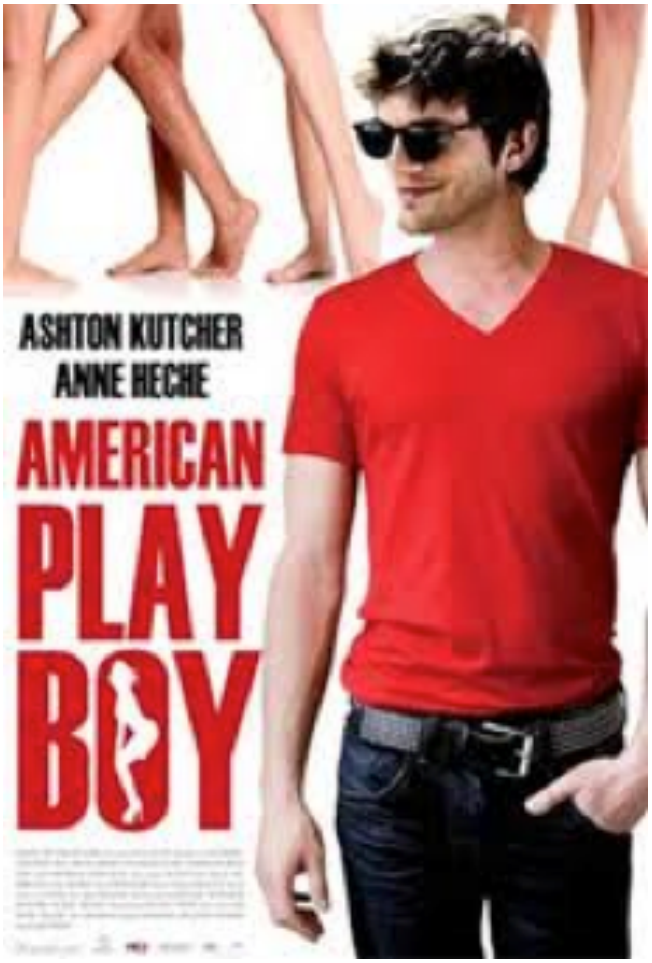
En un sector de la cuadrícula aparece una sucesión de imágenes relacionadas por un lado con las series que veían en ese mismo momento del año como "Dos hombres y medio", "Gossip girl", "Cómo conocí a vuestra madre" y la nacional "Aída", con un capítulo paródico titulado "Don Juan Tanatorio". Otras influencias provenían de diversas versiones del personaje James Bond, películas comerciales actuales que reflejaban los mismos estereotipos que Don Juan y Doña Inés, anuncios televisivos, películas Disney o representaciones de cuentos populares.



Actor Sean Connery. *James Bond* desde 1962 a 1983. En películas como *Agente 007 contra el Dr. No* (*Dr.No*, 1962) de Terece Young; *Desde Rusia con amor* (*From Russia with love,* 1963) de Terence Young; *James Bond contra Goldfinger* (*Goldfinger*, 1964) de Guy Hamilton; *Operación trueno (Thunderball*, 1965) de Terence Young; *Solo se vive dos veces (You only live twice*, 1967) de Lewis Gilbert; *Diamantes para la eternidad, (Diamonds are forever*, 1971) de Guy Hamilton; *Nunca digas nunca jamás (Never say never again*, 1983) de Irvin Kershner.



Publicidad sobre diversas fragancias masculinas.



Cartel publicitario de la película *American Play Boy (Spread*, 2009) de David Mackenzie.



Cartel publicitario de la serie *Gossip Girl*, emitida en televisión desde 2007 a 2012, de Stephanie Savage y Josh Schwartz.



Escena de la serie de televisión *Aída*. Temporada 9. Capítulo 160. Año 2012 de Nacho García Velilla.



Cuento popular *Caperucita Roja*.

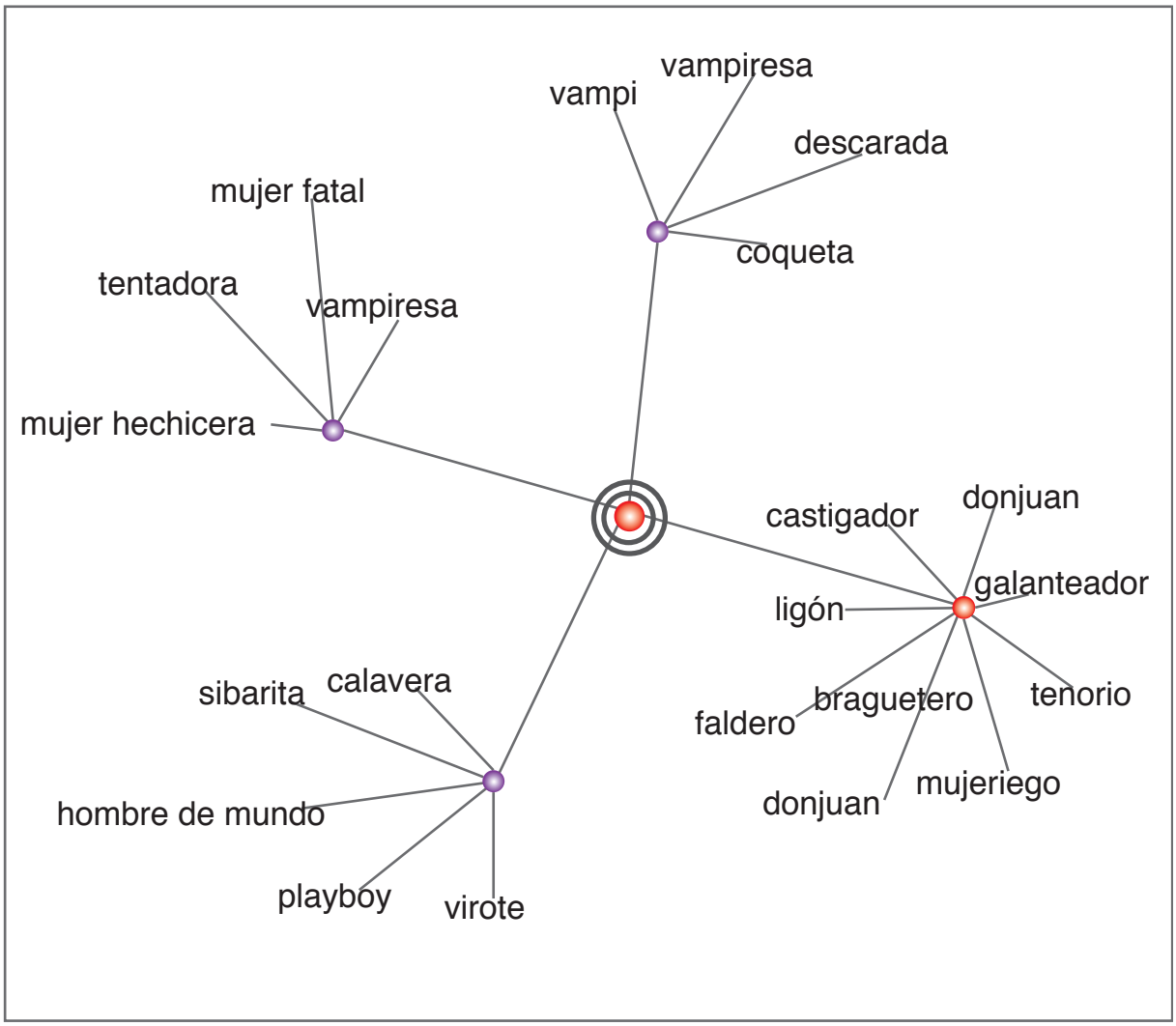


Escena de la película *La Bella y la Bestia (*B*eauty and the Beast* 1991) de Walt Disney dirigida por Gary Trousdale **y** Kirk Wise. Aquí aparece el malvado personaje de Gastón.

Igualmente se contemplaron breves muestras publicitarias que utilizan habitualmente esos calcos fijos de hombre o mujer, pero el único que se ofreció entero se refiere a una fragancia masculina "The secret" de Antonio Banderas y con él mismo representando ese hombre seductor a quien desean todas las mujeres.

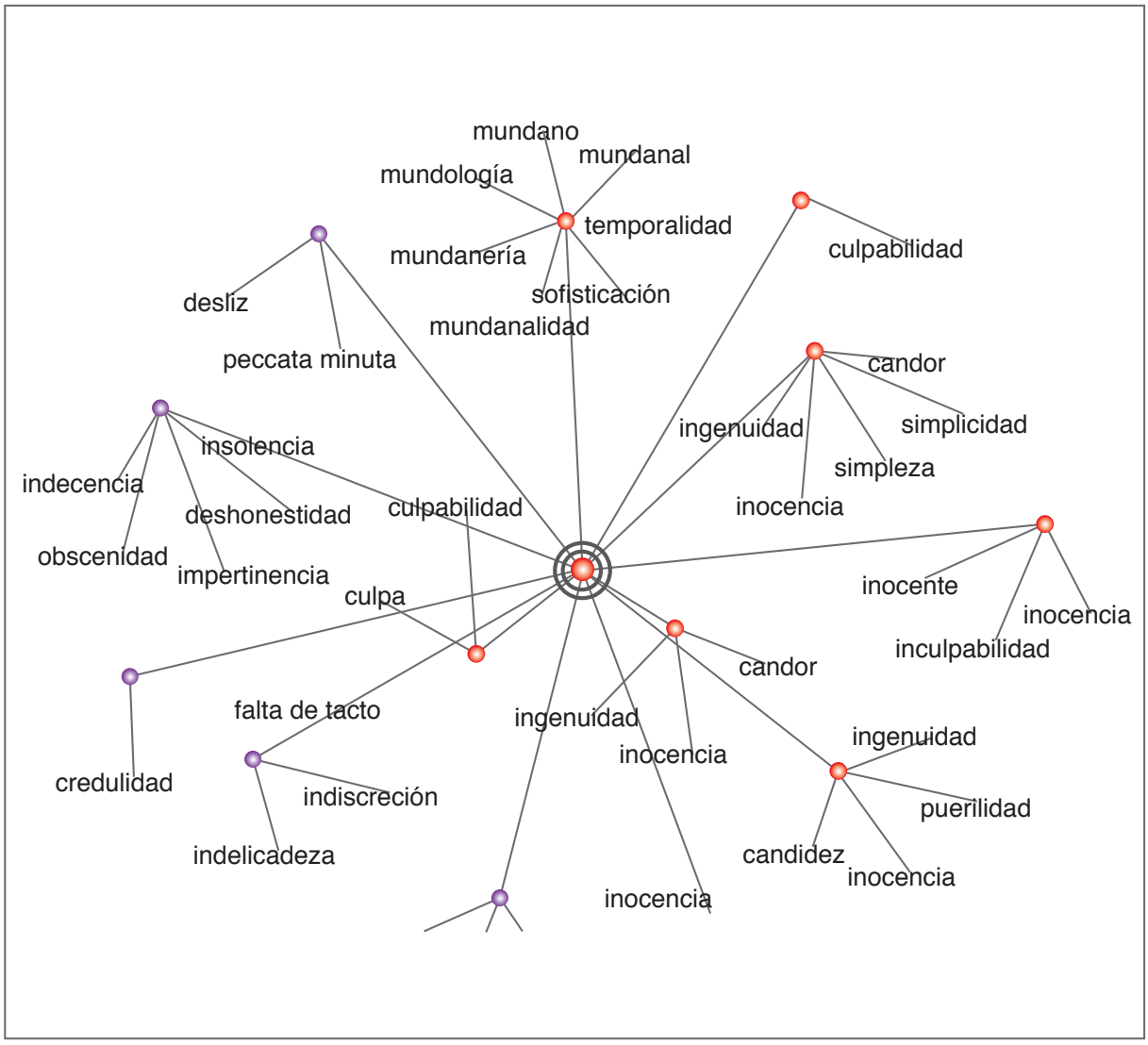
El punto final a esa búsqueda de lazos audiovisuales se ejemplificó con la comparación entre la obra clásica y la película *Don Juan deMarco,* del año 1995, producida por Francis Ford Coppola, dirigida por Jeremy Leven y protagonizada por Johnny Depp, Marlon Brando y Faye Dunaway. Los parecidos y las semejanzas surgen siguiendo un relato audiovisual montado con escenas de la película.

En cualquier acercamiento a una obra literaria no podía faltar el tratamiento del léxico que aquí emerge con una muestra de relaciones semánticas cercanas a lo que representan los dos personajes principales. Para esta conexión se contó con la ayuda de dos estructuras animadas extraídas de *Lexipedia*[14]; instrumento que se define como una red semántica visual en línea. Primero se realizó en el aula una actividad colectiva donde surgieron numerosos términos entorno al concepto de donjuán y a la candidez de Doña Inés y a continuación se mostró el funcionamiento de esta web y cómo a través de ella se creaba un mapa con fuerza visual.



Lexipedia: red semántica alrededor del término de *donjuán*.

14 http://www.lexipedia.com/



Lexipedia:
red semántica alrededor del concepto de *inocencia* representado por Doña Inés.

La descripción finaliza con dos adaptaciones teatrales de *Don Juan Tenorio,* una intenta ser fiel al texto y a la situación y la otra ofrece una visión paródica titulada "Jonha Tenorio. El origen". Finalmente la última fuerza creativa del proyecto la ofreció la decisión de un grupo de alumnos que optó por grabar un reportaje por las calles cercanas al Instituto y en el centro de Barcelona. Sus entrevistas utilizaban como hilo conductor las dos preguntas siguientes:

¿Qué representa la figura de Don Juan? y ¿Si habían leído la obra?

El producto final resume con gran dinamismo las respuestas y enlaza una muestra variopinta de definiciones del personaje desde el desconocimiento diciendo que representaba un "pájaro" hasta visiones como "ligón","sobrado","personaje literario","hombre perfecto" "romance","el perfecto caballero", etc. Como colofón, en la producción de este video, incluso aparecen todas las tomas falsas de sus entrevistas a pie de calle.

e) Aspectos metodológicos y recursos utilizados

Además de la lectura dramatizada del texto original, que se había realizado en clase, también se adaptaba el desarrollo de esta secuencia didáctica en los grupos de refuerzo. En este caso, la estrategia estaba apoyada en textos y recursos adaptados de *Don Juan Tenorio*que el propio alumnado hallaba en el*moodle* de su curso[15]. También se complementaba la inmersión en la historia con resúmenes por escenas para los grupos con mayores dificultades de comprensión y, al mismo tiempo, se ajustaban determinados diálogos.

En los momentos previos a la lectura era fundamental la actitud de cooperación y respeto para entender entre todos el desarrollo argumental, la vida de cada personaje y también para argumentar, oralmente, hipótesis sobre la evolución de la historia.

En la exposición oral debía quedar reflejado el debate interno del grupo, se valoraba la agilidad en enlazar el texto con imágenes, el registro adecuado y finalmente era básico exponer, explicar, argumentar, resumir, organizar y comentar las ideas con claridad.

Por último, para completar la secuencia y la evaluación se realizaba un control de comprensión y expresión escrita. En el caso de los grupos de refuerzo el control también contaba con preguntas basadas en imágenes inspiradas en algunas escenas de la obra.

4.3.3.2.Marina, de Carlos Ruiz Zafón



Portada visual que preside el proyecto *Mydocumenta*. Las diversas celdas presentan la "vida" que surgió entre los grupos de secundaria tras la lectura de la obra. En ellas aparecen las creaciones del alumnado que partían de su recepción de la novela y del análisis de múltiples interconexiones artísticas.

15 http://moodle.weeras.com/plaifarreras/course/view.php?id=56
Otros recursos utilizados:
http://apliense.xtec.cat/arc/node/29435 (*Don Juan Tenorio)*
http://www.emocions.documenta.cat
http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01327264299682059422680/p0000001.htm#I_3
http://www.edu365.cat/eso/muds/castella/literatura/teatro/seductores/index.htm

a) Descripción de la propuesta

Esta secuencia didáctica, a partir de la lectura de la novela *Marina* de Carlos Ruiz Zafón, se trabajó en cuarto curso de secundaria, a lo largo del segundo trimestre.

Antes de las vacaciones de Navidad se preparó en el aula el ambiente previo a la lectura. Primero se navegó por la web oficial del escritor, revisando tanto aspectos biográficos como de su obra. Después se mostraron las portadas de dos editoriales, Edebé y Planeta, y se leyeron sus respectivas sinopsis; esto condujo a lanzar hipótesis sobre la futura lectura alrededor de las imágenes que ilustraban las diversas ediciones. La intención era que surgieran el máximo número de preguntas sin respuesta, en definitiva, que se creara cierto halo de misterio respecto a la posible trama argumental. Al mismo tiempo se iba haciendo hincapié en la relación entre lo que se iba insinuando de la novela con la selección de aquellos temas, siempre presentes, de sus autobiografías lectoras. Para completar este inicio de sugestión se había ensayado previamente la lectura en voz alta de los tres primeros capítulos.

Con la intención de respetar diversos ritmos o "tempos" de lectura, no se concretó cuántos capítulos exactos se leerían en vacaciones, aunque lo que sí debía quedar claro era que tras adquirir su ejemplar, todos avanzarían más allá del tercer capítulo leído en clase. Se insistió en que era necesario leer con un lápiz cercano, para señalar léxico que, aunque se entendiera por el contexto, pudiera considerarse difícil o marcar frases, momentos que consideraran interesantes, que sugirieran premoniciones o que simplemente no entendieran.

El día establecido para lectura presentaba un heterogéneo seguimiento, así que un pacto sellado entre todos obligaba a que nadie desvelara, ni avanzara por iniciativa propia ningún detalle de la novela.

Se pactó un calendario mínimo semanal de lectura. Las clases se organizaban de la siguiente manera:

- La primera parte se centraba en preguntas sobre los capítulos previamente adjudicados, la lectura de fragmentos significativos y el intercambio de dudas y opiniones. Aquí se cedía el protagonismo a los lectores con más experiencia que ayudaban en la comprensión.
- La segunda parte era de lectura silenciosa.
- En la tercera se definían los capítulos para la próxima sesión. En este punto el propio alumnado se convertía en el principal aliado para motivar a los que se iban quedando rezagados.

Tras finalizar todo este proceso ya podíamos plantearnos los temas que podían desprenderse de la lectura. La profesora mediadora iniciaba la lista para futuros debates en el aula, pero ésta se acababa de completar con las intervenciones del alumnado:

"El bien y el mal. Enfermedad y esperanza. Enfermedades degenerativas. Investigación y ciencia. Amistad. Amor. Supervivencia. Tolerancia. Soledad. Abuso de poder. Dominio. Rebeldía. Barcelona: historia, barrios, etc."

Cada grupo de dos o tres integrantes elegía uno de los temas para preparar una argumentación oral sin ningún soporte tecnológico. Su exposición sería libre, pero debía contener momentos de la novela donde se observara el pensamiento del grupo sobre su propio tema, análisis de personajes o espacios y finalmente era necesario que imaginaran cómo hubieran actuado ellos mismos ante determinadas situaciones planteadas en el argumento. Tras cada muestra oral, el resto de grupos ofrecían sus propios contraargumentos.

Finalmente para completar la secuencia sólo quedaba un control de comprensión y expresión escrita y un trabajo voluntario individual para completar su calificación. Este último esfuerzo partía del proceso anterior para llegar a establecer libremente nexos con argumentos o personajes de la literatura universal, por ejemplo: *Frankenstein*, películas, series de televisión, arte, lecturas personales, música, imágenes, prensa, etc. Debían argumentar por escrito sus opciones y mostrar el resultado final a sus compañeros.

El espíritu creativo se había activado y una parte del alumnado propuso otros caminos como, por ejemplo, realizar un proyecto audiovisual inspirado en la obra o ejercer de director cinematográfico en la selección de actores y actrices para los papeles protagonistas en una futura película de *Marina*.

Una selección de sus aportaciones se ofrece en www.emocions.mydocumenta.com en el itinerario de lecturas. Un ejemplo para orientarles en su investigación personal lo podían encontrar en esta misma web y también en el itinerario de lecturas. Otros proyectos similares, como, por ejemplo, el centrado en la *Amistad* mostraba un estilo de conexiones multimedia y de textos escritos que podría orientarles.

b) Objetivos de aprendizaje:

- Fomentar un hábito lector.
- Potenciar la búsqueda y análisis de todo tipo de relaciones de la obra, en su sentido más amplio, con el mundo más cercano a nuestro alumnado.
- Buscar conexiones significativas de la novela con otros textos, narraciones, artículos, imágenes, música, películas, etc.
- Sugerir correspondencias con otras obras literarias tanto canónicas como no canónicas.
- Proponer el acercamiento a temas y argumentos de la literatura universal desde nuestra lectura concreta.
- Reconocer temas de actualidad en la prensa y en otros medios de comunicación que re-

mitan a la obra leída.

- Estimular creaciones audiovisuales propias inspiradas en la lectura.
- Defender y argumentar oralmente y por escrito las opciones elegidas.
- Facilitar el acceso y uso de las nuevas tecnologías.

c) Competencias básicas relacionadas con este proyecto:

Las competencias de este proyecto coinciden plenamente con la descripción anterior referidas a *Don Juan Tenorio*.

d) Detalle pormenorizado de la estructura del proyecto MyDocumenta alrededor de la novela *Marina*

***I**nstrucciones para navegantes* en el proyecto *Marina* de Mydocumenta.

TODOS TENEMOS UN SECRETO

ENCERRADO BAJO LLAVE

EN EL ÁTICO DEL ALMA...

En la Barcelona de 1980 Óscar Drai sueña despierto, deslumbrado por los palacetes modernistas cercanos al internado en el que estudia. En una de sus escapadas conoce a Marina, una chica audaz que comparte con Óscar la aventura de adentrarse en un enigma doloroso del pasado de la ciudad. Un misterioso personaje de la posguerra se propuso el mayor desafío imaginable, pero su ambición lo arrastró por sendas siniestras cuyas consecuencias debe pagar alguien todavía hoy.

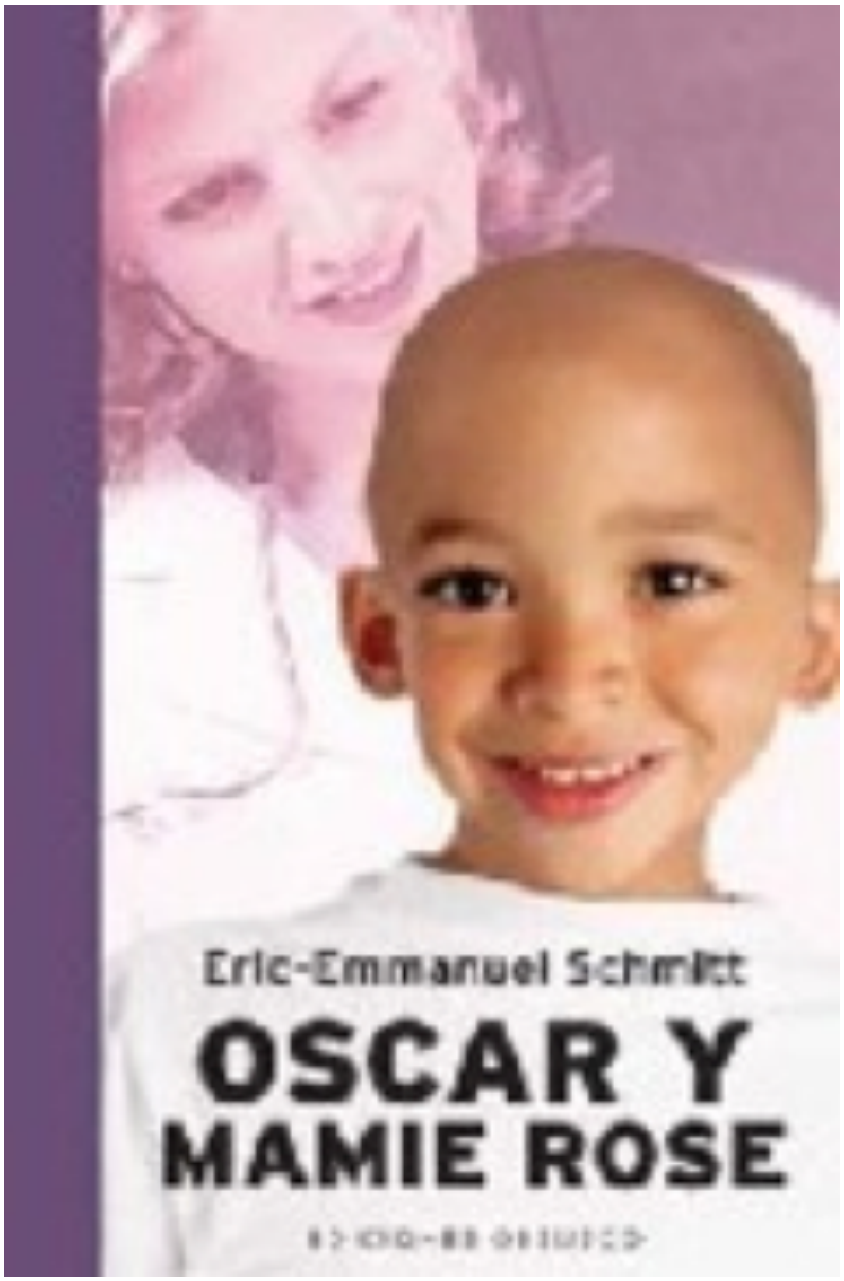
Óscar Drai se marchó huyendo de sus recuerdos, pensando ingenuamente que, si ponía suficiente distancia, las voces de su pasado se acallarían para siempre. Ahora ha regresado a su ciudad para conjurar sus fantasmas y enfrentarse a su memoria. La macabra aventura que le marcó en su juventud, el terror y la locura que rodearon, curiosamente, la más bella historia de amor.

Marina me dijo una vez que sólo recordamos lo que nunca sucedió. Pasaría una eternidad antes de que comprendiese aquellas palabras. Pero más vale que empiece por el principio, que en este caso es el final. En mayo de 1980 desaparecí del mundo durante una semana. Por espacio de siete días y siete noches, nadie supo de mi paradero.[16]

El alumnado sugirió todo este mundo de connotaciones, que se presentará a continuación, alrededor de la lectura de *Marina*, de Carlos Ruiz Zafón.

16 Frases y párrafos entresacados de la novela *Marina* en la 10.ª edición de la editorial Edebé, 1999.

En primer lugar se relatan las conexiones relacionadas con el intertexto lector de los alumnos de cuarto. Por ejemplo, se reseña la novela titulada Óscar y Mamie Rose, de Eric-Emmanuel Schmitt, (2007) ya que a una alumna esa antigua lectura le recordó aspectos como enfermedad terminal, amistad, amor y apoyo incondicional, que también aparecen en *Marina*.



Edición de la editorial Obelisco.

Y, por descontado, la directa influencia de la novela clásica del siglo XIX *Frankenstein* de Mary Shelley. En este caso otro trabajo expuso fragmentos de Frankenstein a través de los que se podía seguir el mismo hilo conductor que en *Marina* ante el conflicto de crear vida a partir de lo que pudiera considerarse rechazado e inservible; incluso uno de los personajes de *Marina* se llama María Shelley en honor a las fuentes literarias en las que se inspiró Ruiz Zafón.



Selección de imágenes de *Frankenstein* en cómic.



Imagen de la película *El doctor Frankenstein* (*Frankenstein*, 1931) de James Whale.

Los apartados audiovisuales ofrecen una multiplicidad de perspectivas en su tratamiento. Si leemos el proyecto como si fuera un libro se halla en primer lugar una escena de los *Simpsons* cuyo argumento recordaría detalles del ambiente de escavitud, maltrato y control de los hermanos Glazunow hacia Eva Irinova, personajes de la trama de *Marina*. El alumno, que seleccionó este material, argumentó en clase el porqué de su elección y lo hizo extensivo a numerosas situaciones de representantes o agentes inhumanos y contratos falsos. Otro bloque está dedicado al intertexto cinematográfico, en esta ocasión, se establece la conexión con la película *Elephant man*, de 1980, dirigida por David Lynch; tanto en la novela como en el film unos personajes padecen abusos y humillaciones debido a su deformidad física y ya nunca encajarán en ningún ambiente social, sintiéndose siempre solos y perdidos. Entre el alumnado y la profesora se barajaron diversas relaciones argumentales con películas y fueron los alumnos quienes eligieron la opción concreta que se comenta en el párrafo anterior.



Cartel publiciario de la película *El hombre elefante*
(*The Elephant Man*, 1980) de David Lynch.
Historia inspirada en la historia real de Joseph Merrick -Londres, siglo XIX-

Todavía en este importante núcleo audiovisual, se rastrearon imágenes que bien podíanrepresentar ambientes de la novela; barrios de Barcelona desde El Raval a Sarriá, cementerios, pasadizos subterráneos etc., incluso otro trabajo creativo realizó una grabación personal sobre lo que para esta alumna eran los escenarios de la novela recreando desde espacios dinámicos a otros más oníricos acompañados directamente con su voz y de algunos fragmentos de la obra.



Fuente: www.taringa.net. Imágenes góticas.

La última fuerza creativa consistió en la muestra de los resultados de un hipotético casting para una futura filmación sobre la novela ya que no existe ninguna adaptación; el autor no ha dado nunca su permiso comercial.

A continuación se enumeran el director y los actores y actrices que fueron seleccionados y cuyas preferencias habían sido argumentadas por el alumnado:

- Director: Tim Burton
- Marina: Mia Wasikowska, Candice Accola
- Óscar: Mario Marzo, Josh Hutcherson
- Germán: Pepe Ruiz, Jeremy Irons
- Mijail Kolvenik: Julián Mcmahon, Ben Barnes
- Eva Irinova: Rachelle Lefevre, Bailee Madison, Selena Gómez
- JF: Mario Marzo
- Benjamín Sentís: Jesús Ferrer i Baza
- Dr. Joan Shelley:Ken Jenkins
- Maria Shelley:Rachel McAdams
- Luis Claret: Santi Pons
- Víctor Florián: Robert Downey
- Sergei: Donald Faison

- Tatiana: Rihanna
- Kirsten Auremann: Elizabeth Banks
- Quim Salvat: Johnny Depp
- Padre Seguí: Jorge Cao
- Damián Rojas: Colin Morgan
- Doña Carmen: Emma Penella
- Isabel Llorente: Susan Sullivan
- Valeria Astor: Priscila Delgado
- Lulú: Alexandra Daddario
- Kafka, el gato.

El apartado multidisciplinar y transversal se centró en las asignaturas de ciencias con una serie de artículos periodísticos que relataban el mundo de los trasplantes y de los últimos avances científicos que auguran un futuro prometedor en la ciencia y en la vida de numerosas personas que sufren y esperan un remedio en su día a día. En este caso la figura que destacófue la del Dr. Pedro Cavadas, especialista en reconstrucción microquirúrgica desde 1994. Además se habló en clase de la Fundación que lleva su nombre y que se dedica a la cirugía reconstructiva gratuita en África Oriental.



Pedro Carlos Cavadas Rodríguez
(Valencia, 1965)

Las melodías del apartado musical que aparece entremezcladas con las imágenes del proyecto aludían al amor, con un toque triste y melancólico tal como aparece en el argumento de la novela. En primer lugar se escucha la canción "*A Thousand Years*" de Christina Perri; en segundo lugar la banda sonora de la película *El hombre elefante*, creada por John Morris y como guiño final de interconexión la canción "*O Cerebro do Morto*" del grupo musical de rock portugués Dr. Frankenstein.

e) Aspectos metodológicos y otros recursos empleados[17]

En primer lugar es importante clarificar todo el proceso de lectura y dejar bien claro que los objetivos primordiales eran disfrutar del argumento, sentir la vida de los personajes y conectar todo ello tanto con vivencias propias, así como que descubrieran otros nexos audiovisuales y escritos, de los que no eran conscientes pero que llegaron a sentir como parte de su experiencia lectora.

La secuencia didáctica combinó lectura individual, espíritu colaborativo, (los lectores más experimentados ayudaron a salvar escollos a los lectores más inexpertos y contribuyeron a crear un ambiente de estímulo lector) trabajo en grupo –oral–, (análisis argumentado de temas que surgieron de la propia historia) y, como conclusión, trabajo individual voluntario que aunó expresión escrita y oral.

La evaluación tuvo en cuenta todos los aspectos anteriormente citados y también contó con un control escrito de comprensión y expresión escrita.

4.3.3.3.El método Grönholm, de Jordi Galcerán



Portada visual del proyecto *Mydocumenta*. Toda la cuadrícula se abre a un mundo repleto de correspondencias: vida laboral actual, creaciones del alumnado, cortometrajes, programas de televisión, películas, visiones paródicas, adaptación cinematográfica del texto original, literatura universal y muchas más sugerencias interpretativas y de reflexión.

17
www.carlosruizzafon.com
www.planetalector.com
http://planetalector.com/system/files/libro/guias/g_marina03.pdf
http://planetalector.com/system/files/libro/solucionario/s_marina03.pdf
www.emocions.documenta.cat
http://apliense.xtec.cat/arc/node/29417 (Marina)

a) Descripción de la propuesta

La Secuencia didáctica para cuarto de secundaria, que se desarrolló en el tercer trimestre, se inspiró en la obra de teatro *El Método Grönholm*, de Jordi Galcerán. Se pretendió estimular la conexión entre áreas de un mismo equipo docente; en este caso, la interacción fue con la materia de Orientación. La lectura en clase de esta obra tenía como objetivo enfrentar al alumnado a posibles escenarios en el ámbito de la selección de personal para un puesto de trabajo; punto de partida del argumento de la misma obra de teatro.

Se jugaba con la provocación que planteaba esta obra literaria para estimular una reflexión personal, un análisis de las múltiples perspectivas que allí aparecían y para que surgiera un posicionamiento argumentado ante situaciones similares que pudieran encontrarse en su vida futura.

El ambiente de sugestión previa, la lectura dramatizada, la búsqueda de la implicación de los grupos había funcionado igual que en los proyectos anteriores.

b) Objetivos de aprendizaje:

- Fomentar un hábito lector.
- Conocer, entender, apreciar, disfrutar y vivir una obra literaria.
- Entender el fenómeno literario como una actividad comunicativa estética en un contexto histórico determinado.
- Buscar conexiones significativas de la novela con otros textos, narraciones, artículos, imágenes, música, películas, etc. Sugerir correspondencias con otras obras literarias, tanto canónicas como no canónicas.
- Proponer el acercamiento a temas y argumentos de la literatura universal desde nuestra lectura concreta.
- Reconocer temas de actualidad en la prensa y en otros medios de comunicación que remitan a la obra leída.
- Defender y argumentar oralmente y por escrito las opciones elegidas.
- Facilitar el acceso y el uso de las nuevas tecnologías.
- Conectar diversas áreas del currículum; en este caso con la materia de Orientación, de cuarto de secundaria.
- Trasladar todo el proceso de lectura y reflexión a la propia experiencia personal.
- Estimular la lectura en voz alta, cuidando la entonación y las inflexiones propias de cada personaje: lectura dramatizada en clase.

c) Competencias básicas relacionadas con este proyecto

De nuevo se repiten las mismas cinco competencias que en los dos proyectos anteriores.

d) Detalle pormenorizado de la estructura del proyecto MyDocumenta alrededor de la obra de teatro *El método Grönholm*

Instrucciones para navegantes en el proyecto *El método Grönholm*, de Mydocumenta.

El método Grönholm es una obra de teatro escrita por Jordi Galcerán. Los protagonistas son Mercedes, Fernando, Carlos y Enrique. Los cuatro son aspirantes a un importante puesto en la empresa Dekia, concretamente de director comercial. La historia transcurre en la sala de entrevistas de la empresa, donde los protagonistas son sometidos a diferentes pruebas muy distintas a las que estaban acostumbrados. La primera prueba consiste en averiguar quién de los cuatro candidatos no es real y por lo tanto, miembro del mismo departamento de selección de personal de la empresa.

A continuación se expondrán las diversas connotaciones que nos brindó el alumnado a partirde la lectura en clase de esta obra de teatro y tras un posterior análisis y reflexión tanto individual como colectivo.

Los aspectos que destacaron en sus subjetivas conexiones se orientaron hacia las siguientes direcciones: las dudas frente a cualquier realidad, la incertidumbre entre la verdad o lamentira, los silencios, el trabajo de los psicólogos en la selección de personal, la invención de una personalidad para conseguir un puesto de trabajo, el mundo de lasentrevistas, el efecto "sorpresa"ante cualquier situación, la debilidad humana, la humillación, el control, los infiltrados, la autoestima, las falsas apariencias, la constante superaciónde pruebas, la lucha, los depredadores, la venganza, la frustración, la desigualdad, la crueldad, la opresión de los recintos cerrados, etc.

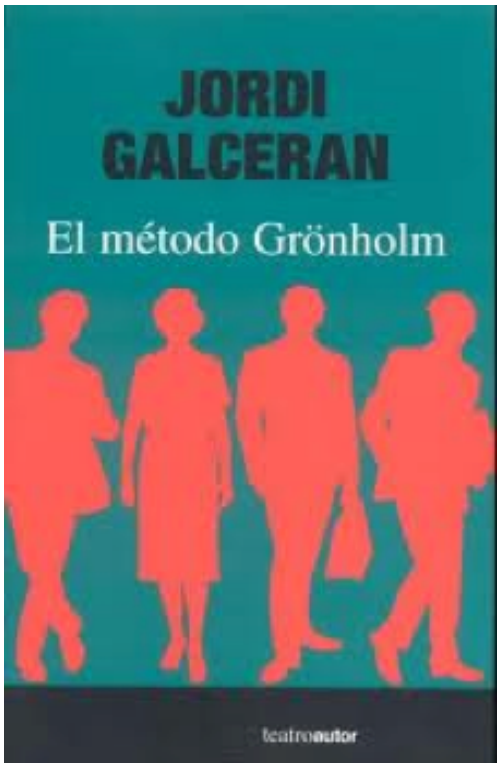
Todos estos temas los habían ido hallando en argumentos de películas, cortos, publicidad, videojuegos, libros, imágenes, televisión, programas de cámara oculta e, incluso, enfichas de inscripción a castings donde las preguntas personales podían superar todas las fronteras íntimas.

La cuadrícula del proyecto se divide en celdas de las que surgen textos, imágenes y vídeos aderezados con músicas cuyas letras también conectan con los núcleos temáticos que se quieren presentar.

Las casillas destinadas a textos se centran por un lado en fragmentos de la obra que el alumnado había seleccionado previamente porque contenían elementos clave para el desarrollo de la trama y por otro en textos divulgativos extraídos de la prensa respecto a las primeras entrevistas, a la elaboración de currículums y, en general, a la inteligencia emocional.

Los temas sobresalientes de las celdas centradas en la imagen tenían que ver con la ocultación de la personalidad, los enigmas, los juegos con acertijos y, en definitiva, con las injusticias, las apariencias y las falsedades. El propio alumnado había conducido el proyecto hacia estos derroteros a partir de la lectura teatral.

Un recurso que les sorprendió fue una narración visual de diez minutos donde destacaba una gran mesa con los protagonistas sentados a su alrededor y a quienes se les planteaba la primera prueba; un hipotético dilema en un mundo devastado con un único refugio atómico. Suponía el primer juego, en esta selección de candidatos a un puesto de trabajo, ya que entre todos debían decidir quién no tendría acceso a ese imaginario refugio, quién se quedaría fuera.Este momento pertenecía a la adaptación cinematográfica de la obra titulada *El Método*, 2005, de Marcelo Pyñeiro. Dio mucho juego interpretativo ya que no se ajustaba al texto original pero mantenía paralelismos que la clase podía detectar y contrastar.



Edición: Fundación Autor, 2006.



Adaptaciones teatrales.



Cartel publicitario de la película *El Método*, año 2005.
Dirección: Marcelo Piñeyro.

Dos ventanas audiovisuales se decantaron, en un caso, por un cortometraje titulado "*Recursos Humanos*" donde se desarrollaba una entrevista para un trabajo. En éste subyacía la terrible crítica a una mala praxis por parte del entrevistador hacia una mujer candidata. El segundo corto titulado "La entrevista" presentaba la triste realidad en las contrataciones nacionales donde la preparación de los candidatos es excelente pero las condiciones laborales son pésimas y casi insultantes.

El contrapunto paródico se ofrecía a través del relato paródico de los Monty Python – grupo de nacionalidad británica y referente mundial en el humor con gran influencia en épocas pasadas– que presentaba situaciones absurdas en una selección de aspirantes; de nuevo se aludía a momentos confusos e humillantes.

El mundo de la publicidad aparecía representado con un anuncio de un coche[18] que aludía a una metáfora respecto a los candidatos a un trabajo.Se trataba de la lucha por la supervivencia y hacía referencia a los depredadores frente a sus presas. El mismo concepto surgía en la lectura ya que el que desarrollara mejor su actuación sería el aspirante con más opciones al puesto y por lo tanto el ganador. Durante la obra se iba descubriendo cuáles eran los más fuertes y capaces de adaptarse a las situaciones que les proponían, y cuáles eran los más débiles y, por lo tanto, devorados por sus depredadores. Pero podía ocurrir que los de apariencia más débil fueran finalmente los más astutos.

18 www.youtube.com/watch?v=14FwU1pmbIM



Campaña publicitaria coches Hyundai, 2006. "Cambia tu percepción".



Imagen extraída de una publicación de la UOC
"Control del estrés en entrevistas de trabajo
y otras actividades de cara al público" (territori.blogs.uoc.edu)



Fuente: revista digital de Honduras "Noti Bomba"
Fuente: desmotivar.com.



Fuente: alternativateatral.
Espectáculo cómico de Martín Bossi titulado "M. El Impostor".



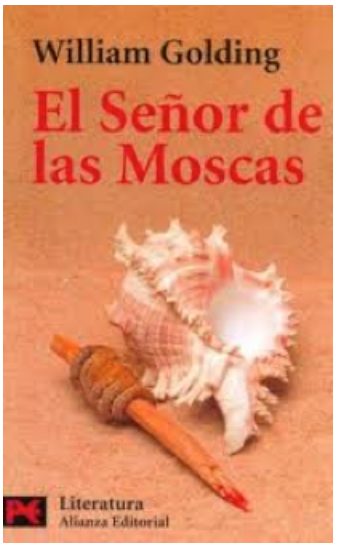
Fuente: Psicoblog.

Todas las imágenes anteriores referidas al mundo de las apariencias y de posibles impostores están inspiradas en fotografías de Phillippe Halsman (1906-1979)

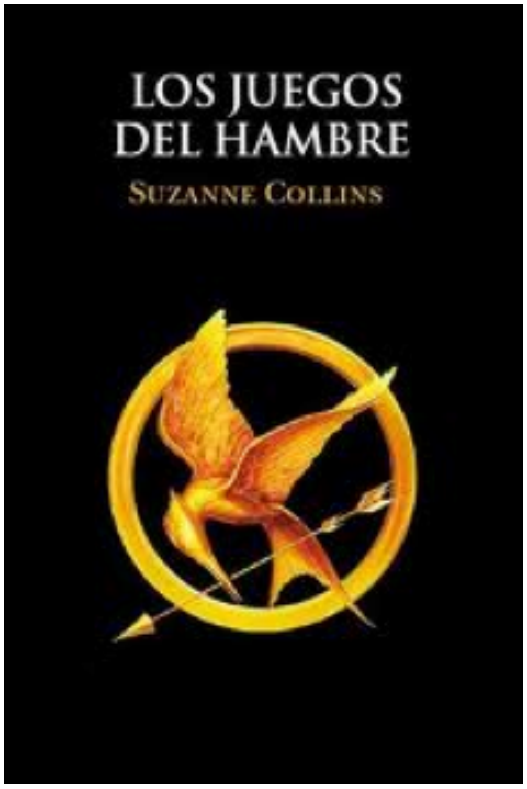
Asimismo aparecieron títulos de películas o libros cuyos argumentos giraban alrededor de dobles personalidades, pruebas, enigmas o acertijos que debían superar como *Los juegos del hambre*, *La habitación de Fermat*, etc. u otros films que desplegaban argumentos de infiltrados como, por ejemplo, *Celda 211*. Otras novelas que planteaban temas similares y que también surgieron fueron*Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, de Robert L. Stevenson, 1886, *El Señor de las moscas*, de W. Golding, 1954, etc. Unos alumnos quisieron añadir la novela juvenil *Les noies de filferro*, de Jordi Sierra i Fabra, por su relación con no pasar por alto los pequeños detalles en cualquier investigación; matiz también presente en la trama argumental.



Cartel publicitario de la película *Dr.Jekyll and Mr. Hyde*, 1931, de Rouben Mamoulian.



Fecha de publicación: 1954.



Fecha de publicación: 2008.



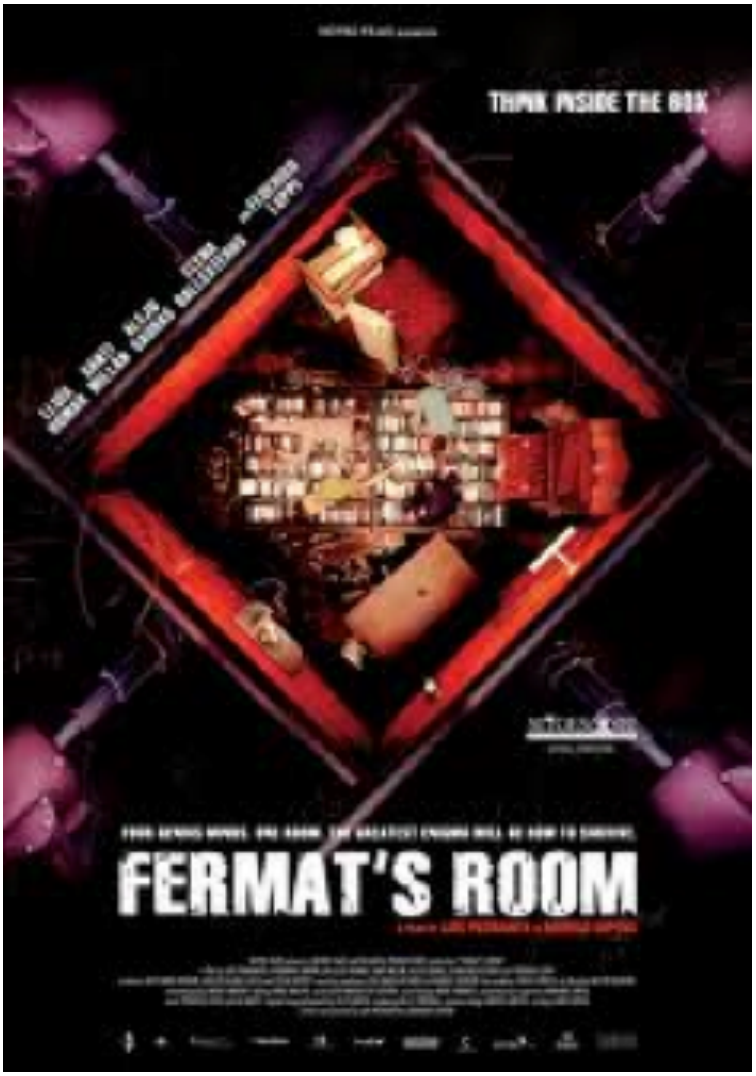
Les noies de filferro,
de Jordi Sierra i Fabra. 2012.



Cartel publicitario de la película*Celda 211* dirigida por Daniel Monzón, año 2009.



Cartel publicitario de la película *Infiltrados* dirigida por Martin Scorsese en el año 2006.



Cartel publicitario de la película *Fermat's Room*
dirigida por Luis Piedrahita y Rodrigo Sopeña en el año 2007.

Un nuevo momento surgía con otro tráiler, esta vez, inspirado en un programa de televisión que mostraba al responsable de una empresa multinacional infiltrado entre sus trabajadores para comprobar el impacto de su gestión.

El punto final audiovisual en este camino de engaños, intimidades y dinero lo firmaba una alumna con una grabación personal que comparaba la obra teatral con *Saw*, conjunto de películas de terror iniciadas en el año 2004. Aquí también había juegos, cronómetros, pruebas y decisiones terribles sobre quién sobreviviría.

Como colofón se describían las canciones que ratificaban estos mismos temas, en primer lugar la canción de Estopa, "Me quedaré", nos hablaba sobre la vida y sus obstáculos, las mentiras y las preguntas sin respuesta; Nico Touches the walls, con su canción "Matrioshka", se centraba en el juego de muñecas que escondían la verdadera esencia humana y las bandas sonoras de películas ya citadas anteriormente como *El Método* , del compositor Frédéric Bégin, y La *habitación de Fermat*, en este último caso con música del grupo Los Planetas. Una frase de las

canciones seleccionadas para la película nos dice "Al decir las palabras adecuadas, se abrirán ante ti laberintos y ventanas"; esto mismo sugerían todos los materiales con los que se jugaba en este proyecto.

Como conclusión a esta "introducción para navegantes" en este proyecto, se muestran una selección de frases que fueron seleccionadas por los propios alumnos en relación a algunos de los planteamientos analizados anteriormente:

- "Las personas no son ridículas sino cuando quieren parecer o ser lo que no son".Giacomo Leopardi(1798-1837) Poeta y erudito italiano.
- "Hay mucha gente en el mundo, pero todavía hay más rostros, pues cada uno tiene varios". Rainer María Rilke(1875-1926) Escritor austríaco.
- "Fingimos lo que somos; seamos lo que fingimos".Pedro Calderón de la Barca (1600-1681) Poeta y dramaturgo español.
- "En los pequeños detalles y cuando se está desprevenido es cuando el hombre pone de manifiesto su carácter"Arthur Schopenhauer (1788-1860) Filósofo alemán
- "Cada cual es como Dios le ha hecho, pero llega a ser como él mismo se hace" Miguel Servet (1511-1553) Teólogo y científico español

e) Aspectos metodológicos

El alumnado ya había trabajado previamente en las clases de Orientación aspectos como el espíritu de la participación, la implicación y la motivación, los conceptos de toma de decisiones, autoconocimiento e información sobre el sistema educativo y sobre el mundo laboral.

En los momentos clave de la dramatización en clase se detenía la lectura e intervenía el análisis reflexivo con la ayuda de un material complementario en forma de seis fichas de trabajo con preguntas alrededor de la trama, el espacio o los personajes. No se realizaban exhaustivamente todas las actividades planteadas, sino que únicamente se leían en voz alta para que se entendieran y se pudieran cumplimentar al final de la obra. En estos intervalos, las propuestas que sí se contestaban, eran aquellas que sugerían hipótesis en el desarrollo de la trama, o sobre la evolución de los personajes o las que obligaban al alumnado a manifestar su opinión ante los hechos que estaban sucediendo ante sus ojos.

Tras la lectura aparecía, como siempre, el espacio de trabajo grupal. Cada equipo completaba las actividades pendientes de las fichas para su corrección en voz alta. A continuación todo el grupo-clase pactó los cuatro o cinco fragmentos más representativos de la obra y los temas para trabajos voluntarios individuales. Debían conectarlos con imágenes, secuencias, música u otras lecturas de su intertexto lector. Algunas sugerencias sobre temas de investigación partían de: el trabajo de los psicólogos en la selección de personal, las permanentes elecciones en la

vida, los infiltrados de todo tipo, personas con dos caras, la competitividad, similitudes con algunos programas de televisión, la observación del mundo de losdetalles de todo tipo y que bien podrían pasarnos desapercibidos, las mentiras, las apariencias, comentarios sobre la adaptación cinematográfica de la obra, entrevistas de trabajo y preguntas de índole personal,autocontrol, humillación, publicidad, lucha por la supervivencia, etc. Finalmente la evaluación se completó con un control y el trabajo personal que se ha detalladoanteriormente. Uno de los controles se presentó bajo el formato de test y fue elaborado a partir de las sugerencias de preguntas del propio alumnado; las calificaciones finales señalaron unos notables logros en todos los grupos. Este material de trabajo se encontrará en el apartado de la descripción de materiales del enlace http://apliense.xtec.cat/arc/node/29583.

f) Recursos empleados:

• Material relacionado con el acceso al mundo laboral:

http://www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu_recursos/orientacio_transicions/projecte_vida_professional/materials_didactics

http://apliense.xtec.cat/arc/sites/default/files/19_Proces_de_Seleccio_CAT_Intranet_P22_tcm9-9819.pdf

http://apliense.xtec.cat/arc/sites/default/files/competencies%20claus.pdf

http://apliense.xtec.cat/arc/sites/default/files/entrevista%20de%20feina.pdf

• Trabajos del alumnado:

http://apliense.xtec.cat/arc/node/29583.

La búsqueda se centra en el apartado que indica documentación para el profesorado.

• Interdisciplinariedad, transversalidad, relaciones con el entorno. Artículos de la prensa:

http://apliense.xtec.cat/arc/sites/default/files/Buscar%20trabajo%20_El%20Pa%C3%ADs.pdf

http://apliense.xtec.cat/arc/sites/default/files/se_busca_empleado_para_humillar.pdf

• Asignatura de Orientación de cuarto de secundaria:

http://apliense.xtec.cat/arc/sites/default/files/Orientaci%C3%B3%204t%20ESO%20PRESENTACI%C3%93.pdf

4.3.4.Proyectos Emocionales como colofón práctico reflexivo al curso 2011-12

a) Descripción de la propuesta

Con la pretensión de cerrar, de nuevo, otro círculo práctico reflexivo del curso 2011-12se volvió la mirada hacia las autobiografías lectoras de principio de curso y, en concreto, a aquellos

temas que todo el alumnado había acordado como destacados; esas referencias constituirían el punto de partida del engranaje emocional que se avecinaba. Se retomó aquella lista inspirada en sus propias memorias, colgada en su *Moodle* de cuarto, y que ya había sido presentada, discutida y finalmente consensuada en las aulas a principio de curso.

En todas las clases de cuarto se crearon grupos de trabajo de tres o cuatro integrantes como máximo. El mismo alumnado los creó y al mismo tiempo eligió su parcela temática preferida.

En clase vieron y sintieron cómo todos sus trabajos de grupo centrados a lo largo del curso en *Don Juan Tenorio, Marina* y *El Método Grönholm*habían desembocado y se habían encajado en tres proyectos multimedia globales a través del soporte de MyDocumenta. Su misma profesora había aglutinado todas sus aportaciones en tres tapices con la intención que fueran arrastrados visualmente, que identificaran sus aportaciones y que, en definitiva, los sintieran como propios. Tras la sorpresa inicial tomaron consciencia de la fuerza plástica de esta plataforma educativa y de qué manera tan versátil había contribuido a interactuar todos aquellos recursos que ellos mismos habían ido hallando a lo largo del curso; su profesora sólo los había ordenado para que respondieran mejor a su intrínseco espíritu de relación e interacción.

En este momento, las instrucciones expuestas en clase volvían a recordar esos centros de interés cuyo origen provenía de la redacción de sus propias autobiografías lectoras y se les indicaba que no se podían repetir temas así que por lo tanto se primaría su orden de elección. Era el momento de que cada grupo se sumergiera directamente en esta nueva red de creatividad. Hasta ese momento sus búsquedas se habían centrado sólo en determinadas parcelas de conexión entre sus referentes musicales, literarios o audiovisuales y las tres lecturas del curso, pero actualmente había llegado el momento de ponerlo todo en juego, de elaborar una auténtica tela de araña alrededor de la elección de su emoción particular.

Se presentaron en clase los videotutoriales de *MyDocumenta* ya que ahora sí que debían utilizar este apoyo tecnológico como eje vertebrador e integrador de sus materiales. Hasta ese momento sólo habían visto su plasmación estética como resumen a sus trabajos pero ahora se les planteaba organizar su investigación documental y su presentación en función de esta nueva plataforma educativa que les permitiría llegar a un nivel máximo de integración de texto, sonido e imágenes además de una versatilidad a la que no estaban acostumbrados. A continuación se dejó una semana para que tomaran sus decisiones respecto a sus compañeros de tarea y en cuanto a sus materias de análisis. Sabían que el curso finalizaría con este impulso final.

El reparto temático se desarrolló sin incidencias, excepto en aquellas partes relacionadas con la fuerza optimista del verano, la felicidad y la juventud; quizás ya sentían cercanas las vacaciones, porque entorno a estos temas se acumularon la mayor parte de las peticiones. Se dirimió la pugna aceptando tres opciones similares aunque con algunos matices de diferencia entre los tres grupos.

Cada equipo empezó a seleccionar sus experiencias traducidas en textos, películas, imágenes y música. También debían pensar en su bagaje académico y relacionar su tema con algún otro campo del saber o bien de cuarto de secundaria o bien de otros cursos anteriores.

Se partía de la asignatura de lengua y literatura castellanas así que los textos debían tener una fuerza impulsora inicial en la arquitectura de este edificio. Les fueron facilitados algunos fragmentos que arrancaban del propio intertexto de la profesora mediadora y cuyo principal objetivo era estimular el flujo de ideas. Estas sugerencias textuales respondían a una preferencia subjetiva de la investigadora y no presentaban un equilibrio en su número de aportaciones, ya que podía aconsejar más cantidad de textos, o recursos diversos, según el tema elegido por el alumnado. Evidentemente no era obligatorio utilizarlos, ni éstos ni otros posibles recursos audiovisuales, también proporcionados por la profesora, ya que podían no ajustarse al criterio u orientación de rastreo del equipo. Únicamente pretendían constituir un empujón, otra perspectiva; un nuevo planteamiento a tener en cuenta. En líneas generales los grupos prefirieron trabajar con sus propios referentes, fundamentalmente en los centrados en música y cine, aunque el apartado de textos ha supuesto la mayor fuente de propuestas aceptadas en comparación con los otros sectores audiovisuales facilitados previamente. Grosso modo admitieron algunos de estos ofrecimientos de materiales si los sentían realmente próximos.

El producto final se presentó en clase mediante una exposición oral que constituyó su último esfuerzo del curso. Debían estar preparados ya que sus compañeros de clase les realizarían preguntas, les cuestionarían sus enlaces y en sus respuestas se jugaban el remate de su calificación definitiva.

El mismo día de la exposición oral también presentaron sus dos valoraciones finales, una individual respecto al proceso del proyecto presentado, una especie de autoevaluación, y el último documento solicitado se refería a una valoración del trabajo de todo el grupo que analizara también los pactos y las conexiones entre los propios componentes del equipo. Así que los documentos que enmarcaron este proyecto en su inicio y su final se inspiraron en las cuestiones base planteadas en las autobiografías lectoras al principio y, como remate final, los cuestionarios de valoración individual y colectiva de todo el equipo.

La muestra representativa de todos los proyectos emocionales se ofrecerá a partir de doce trabajos cuyos títulos son: cicatrices del amor; alzhéimer: una vida sin recuerdos; verano; felicidad; juventud; besos; utilización del móvil; amor irracional; miedo; lágrimas y tristeza; envidia y soledad. Esta es la enumeración que ejemplifica mejor tanto los productos finales de todo cuarto así como lo que ocurrió esos días a través de los documentos de valoración de todo el proceso. Los doce temas ilustran los que ostentan más fuerza en la interconexión de vivencias y son los que mejor ejemplifican el sentir emocional de toda una promoción. Estos proyectos han sido denominados como "emocionales" porque partían, se inspiraban y se habían dejado arrastrar por la voz del propio alumnado focalizándose en emociones concretas.

En este apartado de la tesis, centrado en el desarrollo de la práctica reflexiva, se han tomado como ejemplo el análisis de dos proyectos emocionales, alrededor de las emociones de *tristeza* y *soledad*, y se mostrarán los diez restantes en el anexo7.5. del estudio. El análisis de cada uno de ellos ha partidode la enumeración de los materiales ofrecidos como punto de partida por la profesora y a partir de aquí se han especificado y se han comentado los resultados de su propia elección y producción: descripción del diseño estético como, por ejemplo, los colores utilizados y la distribución de todos los materiales en el espacio virtual y, por último, la valoración de todos los recursos aportados y su grado de profundización y de entrelazamiento.

b) "Tristeza" y "Soledad":
descripción de dos proyectos emocionales representativos

La misma indefinición que puede asociarse a las esencias humanas de *tristeza* y *soledad* también aparece en el intento de justificar los motivos de la inclusión, en este apartado de experimentación, de estos dos proyectos como ejemplos representativos de todos los que se desarrollaron en el último trimestre del curso.

Resulta difícil argumentar un porqué objetivo a esta incorporación, ya que bien podrían haberse elegido otros proyectos, por qué no el *alzhéimer*, también con otro tipo de soledad implícita de la condición humana, o por qué no el *miedo*, que también muestra otras dimensiones de la soledad, o finalmente por qué no buscar el contraste con otros proyectos repletos de colorido y de optimismo. No existe una respuesta clara y sistemática. Se ha creído que tanto la *tristeza* como la *soledad* demostraban, de forma contenida, todas las características expuestas en la descripción general de los proyectos emocionales y al mismo tiempo, también permitían justificar que toda emoción o sentimiento despliega una gran diversidad de matices o ambigüedades, incluso para una visión adolescente. Además este tinte de aflicción, esos destellos de soledad o tristeza del hombre contemporáneo se vislumbran de forma más o menos explícita en ocho de los proyectos emocionales, por lo tanto ese marcado influjo podría señalarse como la justificación más clara.

4.3.4.1.Proyecto emocional: "Lágrimas y tristeza"

a) Introducción

Un tema recurrente en diversas autobiografías lectoras remitía a un sentimiento de tristeza; alusiones a ayudar a alguien que estuviera triste, sentimientos de soledad o vacío adolescente, todo un mundo de lágrimas, recuerdos tristes sobre la ausencia de seres queridos; por ejemplo, la pérdida de los abuelos aparecía de forma reiterada en sus escritos. A partir de estas premisas algunos grupos investigaron la tristeza en diversos ámbitos artísticos, incluso esta emoción aparecía entremezclada con otros temas que habían sido elegidos como prioritarios y que, en principio, se alejaban de esta connotación melancólica.



Portada visual de este proyecto Mydocumenta. http://emocions.mydocumenta.com/

- Integrantes del grupo:

Lidia T.

Julia R.

José G.

b) Material ofrecido como punto de partida por parte de la profesora:

Textos:

- *Una història d'amor i de foscor*, autobiografía novelada de Amos Oz, RBA Libros, 2003.
- *Vive como puedas*, Joaquín Berges, Tusquets, 2011. (p.140, 141, 245, 291).
- *El Club de la Buena Estrella*, Amy Tan, Planeta, 1989.(p. 230-231)
- *Inés y la alegría*, Almudena Grandes, Tusquets, 2010. (p.382-383)

Arte:

- Vincent Van Gogh, *El anciano afligido*, 1890.

Música:

- Beethoven, L. Siete variaciones sobre el dueto *Bei Männern, welche Liebe fühlen* de la ópera *La flauta mágica*, de Mozart, 1801.
- Vivaldi, A. Concierto de mandolina en Do 1725.

c) Proyecto final. Selección elaborada por el grupo:

Textos:

- Mantuvieron en su proyecto los fragmentos propuestos de Amos Oz, Joaquín Berges y Amy Tan.
- Se ha completado este apartado con las historias mitológicas de Píramo, Tisbe y de Eco, Narciso. Ambas aparecen con sus componentes de tristeza, desencuentro, incomprensión o lágrimas.

Divulgación científica respecto a las lágrimas y el acto de llorar:

- "Llorar con la canción de Adèle "Some like you" tiene una razón científica. La clave es una nota llamada "appogiatura", de Martin Guhn, psicólogo de la Universidad de British Columbia, 2007[19].
- "¿Por qué lloramos?", Oren Hasson, Revista *Muy Interesante*, procedente de *Evolutionary Psychology*. 31/08/2009[20].
- "¿Y de qué sirve llorar?", Karelia Vázquez, El País, 22/11/2009 en un reportaje sobre salud y lágrimas de género[21].

Películas:

- *Titanic*, 1991, Director: James Cameron.
- *Bambi*, 1942, Director: David Hand.
- *La Vida es Bella* (La vita è bella), 1997¸Director: Roberto Benigni.
- *ET El extraterrestre (*E.T.: The Extra-Terrestrial), 1982, Director: Steven Spielberg.
- *Noviembre dulce* (Sweet November), 2001, Pat O'Connor.
- *Una pareja de tres* (Marley & Me), 2008, Director: David Frankel.
- *Dumbo*, 1941, Director: Ben Sharpsteen.
- *A.I. Inteligencia Artificial* (A.I. –Artificial Intelligence-), 2001, Director: Steven Spielberg.
- *Querido John (Dear John)*, 2010, Director: Lasse Hallström.
- *Posdata: Te quiero (P.S. I Love You)*, 2007, Director: Richard LaGravenese
- *El Rey León* (The Lion King), 1994¸Director: Rob Minkoff y Roger Allers.
- *Siempre a tu lado* (*Hachiko: A Dog's Story (AKA Hachi: A Dog's Tale*), 2009, Director Lasse Hallström.
- *Un puente hacia Terabithia* (Bridge to Terabithia), 2007, Director: Gabor Csupo.

19 http://sabiens.blogspot.com.es/2012/02/llorar-con-la-cancion-de-adele-some.html
20 http://www.muyinteresante.es/salud/articulo/ipor-que-lloramos
21 http://elpais.com/diario/2009/11/22/eps/1258874821_850215.html (Las tres webs citadas han sido consultadas el 3/1/2017)

- *El diario de Noa* (*The Notebook)*, 2004, Director: Nick Cassavetes.
- *Un paseo para recordar* (A Walk to Remember), 2002, Director: Adam Shankman.
- *Nunca me abandones* (*Never let me go*), 2010, Director: Mark Romanek.
- *Soy leyenda (I am legend),* 2007, Director: Francis Lawrence.

Imágenes:

- Secuencias de imágenes acompañadas por la música de la canción "*Jueves*" de La Oreja de Van Gogh. Éstas nos muestran escenas de guerras mundiales u otras como Vietnam o Irak, la explosión de Hiroshima, cementerios, ataques terroristas como, por ejemplo, el ataque a Las Torres Gemelas de Nueva York el día 11 de septiembre del 2001, persecuciones, abrazos, madres, niños, tragedias, lágrimas, desesperación, abatimiento, caras que imploran ayuda, recuerdos, equipos de salvamento, rescates, etc.
- Otra cadena de imágenes se refiere a ese mismo espíritu pero con tardes lánguidas de lluvia, refugios interiores, paisajes nostálgicos, payasos tristes y también ese mismo reflejo en cuadros de Pablo Picasso y Van Gogh.
- Se unen escenas de películas para destacar la tristeza ante la muerte de un ser querido, aunque en estos casos sea un animal: león, ciervo o perro. *El Rey León, Bambi, Pareja de tres y Soy leyenda.*

Música:

- *Tears in Heaven*, de Eric Clapton, 1992.

Esta canción nos habla de unas lágrimas en el cielo y la esperanza final de un padre por ver a su hijo, muerto trágicamente, en el cielo. Seguirá con gran entereza su camino en la vida para conseguirlo.

"¿Sabrías mi nombre si te viera en el cielo?
¿Sería lo mismo si te viera en el cielo?
Debo ser fuerte y continuar,
Porque sé que no puedo estar aquí en el cielo.

¿Cogerías mi mano si te viera en el cielo?
¿Me ayudarías a recuperarme si te viera en el cielo?
Buscaré mi vía, de noche y día,
Porque sé que no puedo quedarme aquí en el cielo."

- "*My Heart Will Go On*", (Mi corazón seguirá latiendo), interpretada por Céline Dion, cuya melodía fue compuesta por James Horner y escrita por Will Jennings. Banda sonora de la película *Titanic,* 1997.

"Every night my dreams
I see you, I feel you
That is how I know you go on.
Far across the distance
And spaces between us
You have come to show you go on
Near...
Far...
Wherever you are
I believe that the heart does go on
Once more...
You open the door
And you're here in my heart
And my heart will go on and on"

"Cada noche en mis sueños
te veo, te siento,
así es como sé que sigues latiendo
Más allá de la distancia
y los espacios que hay entre nosotros,
has venido a mostrar que sigues latiendo.
Cerca,
lejos,
donde quiera que estés,
creo que el corazón sigue latiendo,
una vez más abres la puerta,
y estás aquí, en mi corazón,
y mi corazón seguirá adelante".

- "Jueves", de La Oreja de Van Gogh, 2008. Esta canción se inspira en la tragedia de los atentados en Madrid, el día 11 de marzo del 2004.

Si fuera más guapa y un poco más lista
Si fuera especial, si fuera de revista
Tendría el valor de cruzar el vagón
Y preguntarte quién eres.

Te sientas en frente y ni te imaginas
Que llevo por ti mi falda más bonita.
Y al verte lanzar un bostezo al cristal
Se inundan mis pupilas.

De pronto me miras, te miro y suspiras
Yo cierro los ojos, tú apartas la vista

Apenas respiro me hago pequeñita
Y me pongo a temblar

Y así pasan los días, de lunes a viernes
Como las golondrinas del poema de Bécquer
De estación a estación enfrente tú y yo
Va y viene el silencio.
De pronto me miras, te miro y suspiras
Yo cierro los ojos, tú apartas la vista
Apenas respiro, me hago pequeñita
Y me pongo a temblar.

Y entonces ocurre, despiertan mis labios
Pronuncian tu nombre tartamudeando.
Supongo que piensas que chica más tonta
Y me quiero morir.

Pero el tiempo se para y te acercas diciendo
Yo no te conozco y ya te echaba de menos.
Cada mañana rechazo el directo
Y elijo este tren.

Y ya estamos llegando, mi vida ha cambiado
Un día especial este once de marzo.
Me tomas la mano, llegamos a un túnel
Que apaga la luz.

Te encuentro la cara, gracias a mis manos.
Me vuelvo valiente y te beso en los labios.
Dices que me quieres y yo te regalo
El último soplo de mi corazón.

- "Someone Like You" (*Alguien como tú*), de Adele, 2011. Canción que transmite dolor, desgarro, pérdida y tristeza por un desengaño amoroso.

- "How to save a life" y "Never say never", de The Fray, 2006. De nuevo, un tono triste en un desencuentro amoroso.

"Dónde fue que me equivoqué, perdí a una amiga. En algún lugar lejos, en la amargura…"

"Some things we don't talk about	"Algunas cosas sobre las que no hablamos,
Rather do without	preferimos no hacerlo,
Just hold a smile	solo manteniendo una sonrisa.
Falling in and out of love	Enamorándonos y desenamorándonos,
Ashamed and proud of	avergonzados y orgullosos de ello,
Together all the while	juntos todo el rato.
You can never say never	Nunca puedes decir nunca,
Why we don't know when	no sabemos el porqué, cuando
Time and time again	el tiempo, el tiempo una y otra vez,
Younger now then we were before	más jóvenes ahora que lo que éramos antes,
Don't let me go"	no me dejes marchar."

Arte:

- Anciano en pena (En el umbral de eternidad), Vincent van Gogh, 1890.
- *Blue nude,* de Pablo Picasso, 1902.
- *Los Niños Llorones* del pintor Bruno Amadio (1911-1981).

d) Valoración global del proyecto

Esta creación respira orden, reflexión, espíritu metódico y está perfectamente estructurada y organizada por temas que aparecen situados en una alternancia de franjas horizontales: películas, literatura y mitología, divulgación científica, etc. Las celdas de la pantalla se podrían leer como si fueran un libro y el círculo de la lectura se abre y se cierra con el mismo apenado lazo que se ancla en sus conexiones cinéfilas. En la primera y la última casilla se amalgaman las típicas películas Disney con otras exitosas del cine comercial americano; todas ellas con el correspondiente toque desconsolado.

La gama de colores que enmarca su creación se mueve entre los negros, grises, lilas y azules-verdes oscuros, así que también se ha logrado un acompañamiento cromático en el despliegue visual.

En el texto introductorio, que podría considerarse el prólogo del trabajo, aluden a una idea que preside las conexiones que han establecido y es que primero siempre partían de una tristeza

visible y unas lágrimas evidentes pero que posteriores análisis les llevó a explorar el vacío interior como el elemento clave en la esencia de su investigación sobre la pena y el desconsuelo.

Si se observa su proyecto como si se leyera un libro se observaría la búsqueda inicial en su vida cotidiana que empieza con una encuesta realizada en su entorno más cercano. Esa indagación pretendía averiguar las películas, que sus compañeros, consideraban más tristes y en las que incluso hubieran llorado. Mostraban los resultados y al mismo tiempo se destacaba la película *Titánic* como la más votada desde esta perspectiva emocional. En todas las presentaciones cinematográficas prevalecía la permanente combinación entre películas comerciales, fundamentalmente americanas, y algunos de los referentes clásicos de Walt Disney como *Dumbo, Bambi y El Rey León.*

En el apartado de textos, han partido de los que se les había propuesto, pero añadiendo por su cuenta las alusiones mitológicas que habían leído en la asignatura de Cultura Clásica. El hilo que une todas las celdas está muy pensado y equilibrado ya que buscan la simetría entre las lágrimas de hombres y mujeres tanto en el sector literario como en los referentes sociales. Los fragmentos literarios hablan sobre el hecho de llorar, tanto a favor como en contra, desde una filosofía oriental de contención sentimental al estereotipo a extinguir sobre la ausencia del lloro en los hombres. Además de estas diversas visiones también se sugiere el contrapunto paródico a esa misma carga emocional citando el fragmento de la novela *Vive como puedas*, de Joaquín Berges. Los textos del proyecto remiten a otras lecturas clásicas como *Miguel Strogoff*, de Jules Verne, y a "Instrucciones para llorar", de Julio Cortázar.

Cabría destacar especialmente el papel de la música que impregna todo este recorrido emocional ya que está totalmente integrada en el ritmo de las imágenes, de las secuencias que han creado e incluso en su conexión con los estudios científicos que aúnan música y un estado de ánimo concreto. En este apartado musical no han seguido ninguna sugerencia externa, se han basado exclusivamente en su universo melódico.

Para finalizar, únicamente se querrían destacar dos aspectos, por un lado las imágenes de "los niños llorones" en la conexión artística, la mezcla de cuadros de Picasso y Van Gogh con sus referentes visuales de desconsuelo, la alusión a un sentimiento de pérdida centrada en la ausencia de animales queridos y el impulso final de divulgación científica alrededor del hecho de llorar como conclusión de su trabajo.

4.3.4.2. Proyecto emocional titulado "Soledad"

a) Introducción

En las autobiografías lectoras de inicio de curso, todas las integrantes de este equipo femenino se mostraban capaces de reflexionar en profundidad sobre sí mismas y se daban cuenta de sus vaivenes interiores y del aislamiento en sus mundos; por ejemplo, aludían a la seducción de los videojuegos de simulación social -tipo SIMS- e incluso eran capaces de argumentar sus propias

contradicciones en este tema de la soledad. Eloísa escribía claramente sobre su espíritu solitario. Esperanza hablaba sobre sus sueños,describía cómo se bloqueaba ante la presión y cómo necesitaba que la ayudasen a tranquilizarse.

Además de sus inseguridades e inquietudes también aparecía otra vertiente de sensibilidad en sus escritos centrada en la atenta observación de lo que acontece a su alrededor y en el deseo de ayudar a sus semejantes.



Portada visual de este proyecto *Mydocumenta.* http://emocions.mydocumenta.com/

• Integrantes del grupo:

Eloísa O.

Esperanza E.

Aurelia P.

Sandra K.

b) Material ofrecido como punto de partida:

Textos:

• *El verano sin hombres*. Siri Hustedt. Anagrama. (p. 43 a 47, 124-125, 131 a 137). En estos fragmentos aparecía de forma fragmentaria la historia, los recuerdos de los miedos y la soledad frente a un acoso.

• *El cel és blau, la terra blanca. Una història d'amor*. Hiromi Kawakami. Quaderns Crema. (p. 35-36, 70-71) Se describen situaciones de incomunicación en nuestra vida cotidiana e incluso con nuestros seres más queridos. Silencios e incomprensiones.

• *La química secreta de les trobades.* Marc Levy. Columna (p.176,177). Los íntimos deseos de estar solo.

• Poemes de Rosa Leveroni: (*Epigrames i cançons* (1938): Pòrtic, Absència, Presència i record, Haikais)

• Poema de José Corredor Matheos ¿Qué soledad aflige a la mujer del cuadro?[22]

• Cuentos sobre el miedo a perderse o ser abandonado. Por ejemplo, Grimm J; Grimm W. *Pulgarcito, Hansel y Gretel*. Círculo de lectores, 1996.

Arte:

• Edward Hopper. "Edward Hooper: el cine también es usted. Y la soledad", Carlos Boyero, publicado en El País, 08/06/2012.

• Edward Hopper. *Habitación de hotel.*

Cine:

• *Solas*, de Benito Zambrano.

• *53 días de invierno*, de Judith Colell.

22 CORREDOR MATHEOS, J. *Un pez que va por el jardín*. Barcelona: Tusquets editores (Marginales, 246), 2007. (En las propuestas didácticas de www.viulapoesia.com del poema citado se alude a las sensaciones de soledad ante los cuadros de Edward Hopper y también a la novela de Juan José Millás, *Lasoledad era esto*, Destino, 2003)

c) Proyecto final. Selección elaborada por el grupo:

Textos:

- Mantienen el poema de José Corredor Matheos *¿Qué soledad aflige a la mujer del cuadro?,* que había sido propuesto inicialmente.(2007)
- Novela juvenil *Chats*, de Andreu Martín, 2008. Temática: libro de narrativa policíaca. Novela negra.

Resumen de *Chats*:

Eva había dicho que iba a hacer los deberes, pero tras una hora encerrada en el estudio, su madre la encuentra hablando por el Messenger con cinco o seis conversaciones abiertas, entre ellas la de Supermask. Y empieza la bronca de cada día, pero Eva no lo puede evitar. En el instituto, Elisenda y sus amigas las Tiburonas le hacen la vida imposible, y todo el mundo la ignora, incluido Ernesto. En cambio, en la red todo es distinto, porque en los chats encuentra la válvula de escape que necesita, y es querida y popular. Todavía no es consciente de los peligros que le esperan

- Historia mitológica de la ninfa *Eco* donde resalta su soledad y, finalmente, su vida como una sombra.
- Frases tanto generales como de personajes célebres sobre la soledad, por ejemplo, de: Carlo Dossi, escritor y diplomático italiano (1849-1910), Friedrich Nietzsche, filósofo alemán (1844-1900), Víctor Hugo, escritor francés (1802-1885), Gustavo Adolfo Bécquer, poeta español (1836-1870), Alejandra Pizarnik, poeta argentina (1936-1972), Carmen Martín Gaite, escritora española (1925-2000) y Noel Clarasó, escritor catalán (1905-1985).
- Artículos periodísticos centrados en la soledad y el acoso escolar.

Arte:

- También retoman la propuesta artística de Edward Hopper. *Habitación de hotel,* 1931, Museo Thyssen Bornemisza, Madrid.

Películas:

- *Jane Eyre*, tráiler 2011. Director: Cary Fukunaga, inspirada en la novela del mismo título de Charlotte Brontë, 1847. Se centran en los aspectos de seres solitarios y páramos desolados.
- Inspiración en la película *Blancanieves y los siete enanitos (Snow White and the seven dwarfs, 1937)* de David Hand. Escena en la que la protagonista huye de su madrastra y se siente sola y asustada; todo le da miedo y llora desconsoladamente. El bosque que le rodea cobra vida y aparece oscuro y amenazador.

Imágenes:

- Conjunto de imágenes que muestran en una gama de colores negros y grisáceos a personas solitarias, abatidas, mirándose a sí mismas, aisladas, cabizbajas, solas o rechazadas…;también aparece entremezclado algún cuadro típico del romanticismo que representa ese sentir tan romántico que enarbola la soledad del individuo frente a la Naturaleza.
- Han creado una secuencia de imágenes con fotografías de recuerdos centradas en antiguas etapas escolares: libros de textos, juguetes, cromos, etc. Todo ello acompañado con el ritmo de la canción "Soledat" del grupo de rock catalán *Teràpia de Shock, 2008*.
- Imágenes del mar al atardecer con música de Vivaldi y con frases superpuestas acerca de la soledad desde diversas perspectivas.

Divulgación científica:

- Ecuaciones lineales: Mediante una fotografía de estas ecuaciones quisieron representar la soledad en la aislación de la incógnita "X", conectando así con el propio sentir de vacío del grupo ante las matemáticas.

Música:

- Vivaldi. *Las cuatro estaciones* –invierno–, 1725.
- "Lonely" (Soledad), de Akon, 2004.

"Lonely I'm Mr Lonely,	Solitario, soy el señor solitario,
I have nobody,	No tengo a nadie,
For my owning	para mí
I'm so lonely, I'm Mr. Lonely	Estoy tan solo, soy el señor solitario.
I have nobody,	No tengo a nadie,
For my owning	para mí
I'm so lonely,"	Estoy tan solo

Grupo de rock catalán *Teràpia de shock*. Disco: "Escapa't amb mi". Canción: "Soledat", 2008.

Com un dia que plou i et quedes a casa,
estàs tot sol i no hi ha ningú
Només hi ets tu amb els teus records,
que s'han perdut.

I recordes el bo, recordes el millor,

histories amb amics, històries d'amor,

Que et van passar ja fa molt de temps,

quan hi havia amor.

Intentar rectificar…

Intentar-ho arreglar…

Però ja és massa tard, ens va afectar.

El que vas dir no va estar bé,

El que vas fer va ser *rastrer*

I ara ja no hi pots fer res…

I cridar més fort

I no ser contestat

I sentir-se buit

Plorar d'amagat

Caminar tot sol

amb ningú al costat

és la soledat

jo ja l'he passat

I amb el pas del temps els records vas perdent,

Se'ls emporta el vent, te'ls esborra de la ment.

Però en el teu cor perduren, eternament…

Tens por de que s'aturi el temps,

Que et quedis sol en aquest moment.

Sense on anar sense on dormir,

Ni amb qui parlar…

No dius el que sents,

No vas amb ningú,

Estàs tu tot sol,

Estàs perdut..

Camines tot sol,

Mirant el passat..

Ja no tens res..
Tot s'ha acabat...
Si pregunten per mi,…
Els diré que ja has marxat
Que ja mai més no tornaràs,
Ja has passat la soledat…
Ja l'he passada…

Ja he caminat, ja he recordat,
Ja ho he plorat…
Però ara tot ja s'ha acabat…
Tot s'ha acabat…

d) Valoración y conclusión global del proyecto

La estructura visual de este proyecto sigue el enfoque hacia el que el grupo ha orientado la *soledad*, tanto en los diversos matices desde los que puede abordarse así como en los colores y en la riqueza de conexiones con variados campos del pensamiento y del arte.

El grupo ha dividido los compartimentos siguiendo la reflexión que se proponían en el título y que orientaba sus tres vías de acción: en primer lugar el deseo voluntario de soledad como única compañía para conseguir un bienestar emocional, en segundo lugar la soledad como resultado de una exclusión o aislamiento por parte de otras personas y finalmente la realidad de una soledad involuntaria y no deseada. Resulta difícil marcar unas líneas rígidas entre estos tres campos ya que en este mundo solitario abunda la indefinición y la ambigüedad. Incluso su búsqueda personal entorno a un repertorio de frases sobre la soledad presenta la multiplicidad de perspectivas a favor y en contra.

La traslación de los tres supuestos de soledad, citados anteriormente, a la concreción del acoso escolar está presente en su proyecto, pero de forma enmascarada. Da la sensación que ellas mismas reflejan sus particulares miedos a hablar claramente sobre este tema.

El color de la pantalla se muestra preferentemente en la gama de los oscuros con tonos negros, grises y azulados así que no desentona con la orientación general de los materiales seleccionados. También se observa un espacio virtual comprimido como un símbolo del reducto de la soledad.

El grupo decidió tomar pocos apoyos de las propuestas que se les habían presentado, se nota que han discutido sus posturas antes de llegar a un consenso y a decidir un camino. Resulta curioso observar que han mantenido algunas de las líneas de profundización respecto a la soledad de los fragmentos propuestos, como el deseo de estar solo, la incomunicación y el acoso, pero no los textos en sí. Por ejemplo, respecto al tema del acoso, existía unapropuesta a partir de la novela El *verano sin hombres,* de. Siri Hustedt, pero el grupo se decantó por un fragmento

de sus novelas juveniles. Han buscado su propia aproximación, dando rienda suelta a sus gustos personales en películas, textos, música, etc.

Cabe recordar, una vez más, en esta conclusión a los proyectos emocionales, que en el anexo 7.5. se hallan los diez restantes relacionados con sensaciones, vivencias, emociones como *cicatrices del amor; alzhéimer: una vida sin recuerdos; verano; felicidad; juventud; besos; utilización del móvil; amor irracional; miedo yenvidia.* En este apéndice se han presentado siguiendo la misma estructura que los dos elegidos como representativos: introducción, materiales ofrecidos como punto de partida, proyecto final con sus nuevos recursos añadidos y valoración global.En todos ellos fluía una gran libertad creativa inspirada en sus vidas de jóvenes junto a sus sueños y sus miedos: protesta, lucha, superación, solidaridad, voluntariado, alegría y optimismo. Sus apreciaciones y matices personales daban fuerza al listado de estos doce proyectos, sus creadores se mostraban tal como son, sin ninguna impostura. Se observaban sus reflexiones y sus pausas cuando ellos mismos hablaban de su crecimiento personal; en sus trabajos no todo se presentaba bajo el aura de la alegría y el optimismo sino que siempre aparecía algún contrapunto de dolor contenido. También habría que añadir otra positiva visión general tras el análisis de sus materiales de trabajo y es que el respeto e interés por su entorno y la defensa de la libertad de toda identidad sexual estaban siempre presentes y prestos a manifestarse. En algunos trabajos, pertenecientes a los grupos de cuarto orientados a Ciclos Formativos, se notaba que sus conflictos de clase a lo largo del curso estaban también ahí representados, por ejemplo, todo lo relacionado con sus juegos de prestigio malentendidos, determinadas alianzas femeninas y también la envida y los celos. En definitiva, en todos los grupos, sus líneas de trabajo se presentaban como su declaración de principios.

En general se sentían más cómodos entre sus referentes audiovisuales, sus preferencias cinematográficas y su propia selección de publicidad. Tampoco manifestaban pudor, bien al contrario, en añadir fotografías personales y sus artesanales grabaciones o montajes en video. Se notaba que necesitaban la cercanía musical de sus gustos en todos los recursos donde podían incluirla.

El impacto visual temático y cromático ya estaba asegurado como explicación global; faltaría por completar que en todas sus conexiones las gamas de colores, vivos o sus opuestos oscuros, acompañaran y acentuaran la fuerza expresiva de la interacción. Las alusiones anteriores no pueden hacer olvidar cuál es en realidad la fuente de inspiración de sus trabajos y que la constituyen las lecturas enteras o fragmentadas que aparecen en todos los trabajos. Estos textos enmarcan todas las conexiones ulteriores, conforman el inicio y la conclusión de todos los proyectos. Tras observar su forma de actuar, resultaba evidente que tenían presentes numerosas de sus lecturas juveniles ya que las incluían de forma espontánea así que sólo se quedaban con un porcentaje mínimo de los textos literarios que se les habían propuesto como punto de partida, a excepción de los grupos de Ciclos Formativos que recurrieron a la seguridad de los textos facilitados. Dependiendo de la composición del grupo, la abertura a otras conexiones conceptuales relacionadas con el currículum se presentó de forma más evidente o incluso hubo creaciones donde estuvo ausente.

4.3.4.3. Resumen de sus autoevaluaciones individuales y grupales respecto a sus proyectos emocionales

En el anexo 7.6. de la tesis se muestran los detalles pormenorizados de los sondeos, contestados por los alumnos tanto los que se referían a su aportación individual como los cuestionarios respecto a sus grupos y finalmente el análisis global de todo cuarto de secundaria respecto a estos últimos trabajos emocionales.

Valoración individual y grupal del trabajo colectivo:
Proyecto Emocional y Vivencial

1. ¿Te has sentido bien con tu grupo?	
2. ¿Te resultó fácil ponerte de acuerdo respecto al tema que habéis desarrollado?	
3. ¿Planificasteis, de forma general, el camino a seguir? ¿Cómo?	
4. ¿Os adjudicasteis diversas tareas individuales? ¿Cuáles?	
5. ¿Algún integrante del grupo realizaba una supervisión global? ¿Quién o quiénes?	
6. En el apartado escrito, ¿quién escribía?	
7. ¿Todo el grupo ha participado en la forma de empezar o continuar las frases?	
8. ¿En qué partes del proyecto habéis dudado más?	
9. ¿Habéis revisado todo el trabajo? ¿Cuántas veces?	
10. ¿Qué apartado se ha rectificado en más ocasiones?	
11. ¿Te satisface el resultado final?	
12. ¿Estás de acuerdo con lo que tu equipo te ha corregido?	
13. ¿Te resultaba difícil rectificar el trabajo de los demás? ¿Qué cambios has propuesto?	
14. ¿Qué has aprendido de este trabajo en grupo?	
15. ¿Qué alterarías de la composición de tu equipo?	
16. Si tuvieras que iniciar otro proyecto ¿propondrías otro sistema de trabajo o de planificación?	

A continuación se justifican las líneas principales de las respuestas a sus autoevaluaciones individuales y grupales optando por seguir un relato descriptivo global y no la secuencia de las dieciséis preguntas que aparecen en el documento anterior. Ya que el detalle de las respuestas concretas se halla en el anexo 7.6. tal como se ha comentado al inicio de este apartado, aquí se reflexiona sobre el resumen final. La mayoría de las reflexiones valorativas del alumnado destacabanpositivamente esta investigación emocional desde el propio autoconocimiento y añadían que les había permitido reflexionar libremente y de forma creativa sobre sus propias emociones activando al mismo tiempo sensaciones, recuerdos e identificaciones. Otras evaluaciones a favor hablaban de su sorpresa ante enfoques que nunca antes hubieran considerado, de ciertos componentes lúdicos implícitos en esta estructura de trabajo y del potencial incremento de su léxico. Asimismo destacaban como efectivo que, a lo largo del proceso, algún integrante hubiera cambiado su visión sobre el sentimiento o emoción objeto de análisis y que hubieran pensado en una posible aplicación práctica en cuanto a mejorar sus propias situaciones de conflicto. Algunas de las frases extraídas de sus cuestionarios, y relacionadas con todo lo expuesto anteriormente, son las siguientes:

- "cambia tu forma de pensar, observas diferentes puntos de vista"
- "una nueva manera de trabajar, creativa, diferente, interesante, nueva, divertida y entretenida"
- "aprendes y te lo pasas bien"
- "me ha gustado tratar temas actuales"
- "Uno de los puntos fuertes de este trabajo es el hecho de comprender y conocer datos que pueden hacer cambiar la concepción que tenemos sobre los temas escogidos"
- "otros enfoques más dinámicos enlazándolos con temas audiovisuales y otros más convencionales"
- "las sensaciones personales, los puntos de vista que se alteran y amplían cuando profundizas en temas de este tipo"
- "recursos que desconocía y que me han impactado"

Por otro lado también se señalaban las dificultades que habían sentido en el progreso de su idea emocional y se centraban en la valoración sobre lo difícil que resulta trabajar con el mundo de las emociones, ya que les supuso un trabajo adicional el llegar a acuerdos entre las propias vivencias de los componentes del equipo. Asimismo se quejaban de aspectos de dificultades técnicas centradas en el poco dominio de la plataforma *MyDocumenta*. Prácticamente todas las observaciones negativas se podrían resumir en que se hubiera podido trabajar mejor sin la presión del final de curso y si se hubiera dispuesto de un calendario de trabajo menos ajustado.

Las últimas observaciones finales, que no entrarían en valoraciones positivas ni negativas, son igualmente producto de las evaluaciones del alumnado. Primero cuando indicaban que este proyecto emocional trascendía la propia asignatura de lengua y literatura castellanas. Asimismo

encontraban que este método podría aplicarse a otras materias del curso pero constataban que las materias de lengua y literatura eran más versátiles para propuestas de este tipo tan novedosas y transversales. También insistían en señalar la contraposición entre la extrañeza y la fuerza que suponía reflexionar sobre textos y otros recursos que sentían tan cercanos proponiendo al mismo tiempo futuros temas de reflexión que les preocupaban. Y finalmente, ante la constatación efectiva del poco tiempo de maduración del que se había dispuesto ante la proximidad del final de curso, se observaba que el trabajo en grupo había quedado desdibujado y que, en consecuencia, hubiera necesitado un mayor control y supervisión.

5. CONCLUSIONES

5. CONCLUSIONES

> …assenyalar algunes de les raons per les quals, al nostre entendre, encara és avui necessari ensenyar i aprendre literatura a les aules de secundària. En primer lloc, per la seva decisiva contribució a la conformació d'un nou tipus de ciutadania; en segon lloc, perquè la literatura arriba on no arriben altres disciplines acadèmiques i ens permet endinsar-nos en el més profund de la condició humana; i en tercer lloc, perquè en aquests temps en què la paraula i la imaginació ens han sigut arrabassades per les noves formes de construcció de la mirada i del discurs dels mitjans de comunicació de masses, és la literatura allò que potser encara ens pot ajudar a recobrar-les. (Jover, 2007:37)

Este estudio no responde a interrogantes planteados en otras investigaciones ni supone un avance teórico determinante sino que se instaura en el campo de la práctica reflexiva y más concretamente en una parcela docente de la propia profesora investigadora que presenta esta tesis. Este humilde punto de partida ha generado multitud de reflexiones, dudas, incertidumbres, reelaboraciones llegando ahora al final a unas conclusiones que a su vez vuelven a generar un microcosmos de posibilidades didácticas que bien podrían adaptarse a diversos contextos educativos.

Se ha llegado al final del trayecto de ese ciclo de investigación-reflexión-acción, que se inició en el año 2008, y que nacía para aunar dos intereses, el primero se concentraba en dar respuesta a una demanda emocional concreta del alumnado del Instituto Joaquima Pla i Farreras (Análisis DAFO) y el segundo objetivo surgía ante una serie de inquietudes de la propia profesora investigadora respecto a lo que creía sobre necesarios planteamientos de cambios tanto en sus clases de literatura como, en general, en la educación literaria. Las líneas de trabajo del Instituto de referencia, desde el año 2008 hasta el 2012, han partido de un plan estratégico que a su vez se había fundamentado en el estudio citado anteriormente sobre las **D**ebilidades, **A**menazas, **F**ortalezas y **O**portunidades de toda una Comunidad Educativa representada en el Instituto de referencia.

La literatura se erigía como la primera materia del Centro que intentaba contestar a una de las debilidades emocionales del Instituto, según la voz del alumnado. Su arma de acción se basaría en la cercanía sentimental que podía asumir esta materia. Cualquier conexión, imbricación, perspectiva, intertexto o alusión a su mundo cercano no podía ser descartada ya que contribuiría positivamente a la inmersión literaria como fuente de crecimiento personal, estímulo comunicativo, diálogo cultural y autonomía en su diálogo expresivo.

La presente indagación deseaba trascender este ámbito experiencial concreto para establecer puentes con la constante multiplicidad de contextos escolares. El avance en la docencia de la lengua y la literatura necesitaba entrelazar el mundo de las aulas de la enseñanza secundaria con una reflexión analítica que se alejara de la cotidiana precipitación diaria. Por lo tanto se ha partido de todas estas cuestiones apuntadas en los párrafos preliminares y se han formulado preguntas básicas, se ha buscado apoyo teórico y se han propuesto acciones didácticas con sus

correspondientes análisis para elaborar este proyecto alrededor de los sentimientos y la literatura en las aulas de secundaria con la intención de atender unas demandas previas del alumnado, mejorar su situación en un contexto concreto y dibujar una forma de hacer trasladable a otras realidades educativas.

El primer resultado de este trabajo ha sido devolver el protagonismo al alumnado; el verdadero receptor de todo este proceso. Como ya se ha argumentado en el apartado metodológico, de índole cualitativo, la fuerza de la tesis surgió inductivamente del análisis de las respuestas de los alumnos, en el primer curso de investigación, a través de una estructura de cuestionario y, en el segundo curso, bajo la forma de sus autobiografías lectoras. Los códigos de análisis resultantes buscaron apoyo en un marco de pensamiento que iba corroborando los progresos prácticos. Los ámbitos de estudio teórico fundamentales se han centrado en tres campos de actuación: el Aprendizaje Reflexivo, la Educación Emocional y la Literatura como estímulo de reflexión vital y dimensión social.

A partir del análisis interpretativo de los datos ofrecidos por los participantes en el estudio surgió la elaboración de todas las propuestas didácticas desarrolladas en dos cursos escolares y con un alumnado receptor distinto en cada curso. La permanente fuerza motivadora en este círculo de investigación ha sido que tanto la construcción de significado inicial como los posteriores ajustes partían de la negociación en las aulas, del rol mediador de la profesora y de la evaluación continua de las actividades propuestas. Por lo tanto los replanteamientos han sido constantes tras los repetidos intercambios de opiniones; por ejemplo, al eliminar algunos textos, aumentar la fuerza de la lectura en voz alta en la propia clase o determinar cambios de estrategias.

La traslación didáctica de unir las vivencias personales del alumnado a la literatura se ha focalizado en dos aproximaciones; una ha consistido en la creación de un itinerario lector, dinamizado desde la materia de lengua y literatura, y la otra en la elaboración de un proyecto emocional transversal. En ambas propuestas se ha contado con la versatilidad multimedia que ha aportado la plataforma educativa *MyDocumenta*. Esta utilización de las TIC sólo se había planificado como una seducción inicial de imágenes o cortometrajes en un curso *Moodle* pero finalmente, tras la observación y replanteamiento del proceso, pasó de ese acompañamiento secundario a un lugar principal e incluso como herramienta de hibridación de todas las dimensiones y lenguajes de los adolescentes de las dos promociones educativas que han participado en este estudio.

El camino no ha finalizado y la modulación de la práctica docente literaria sigue presentando grietas e incertezas que podrían articular más trabajos y más reflexiones.

Las evaluaciones de los receptores se mostraban positivas sobre el proceso en el que se hallaban inmersos, fundamentalmente al valorar el diálogo próximo de los textos, de las historias y de los personajes. Tanto sus risas y comentarios en el aula, tal como reflejan las transcripciones de las observaciones en las aulas, como sus valoraciones por escrito coincidían al sentir los fragmentos trabajados como anclados en algunas experiencias de sus vidas o como integrantes de conflictos, pasados o futuros, en sus grupos. Igualmente manifestaban que como contrapo-

sición las clases tradicionales de literatura las sentían según sus propias palabras "lejanas y sin sentido". Les atraía poder comentar con libertad los fragmentos leídos en clase y, en general, disfrutaban de las ambigüedades que ofrecían sus líneas narrativas. Aunque también observaban que este empuje superaba el marco de la propia asignatura de lengua y literatura.

Las actuaciones en el aula resultaban más provechosas si otras materias también participaban en el proyecto de una forma consensuada, sistemática, sin precipitación y sin cortapisas externas. Desgraciadamente, este deseo de aunar transversalidad y lentitud no ha alcanzado la amplitud deseada. Tampoco se han elaborado propuestas de calendario sobre aspectos centrados, por ejemplo, en la coeducación.

Otros elementos que no han podido desarrollarse en la tesis, otros interrogantes sin respuestas, se han centrado en el papel de la literatura como activadora objetiva del inconsciente colectivo, ya que es muy difícil medir la frontera entre lo público y lo privado en un contexto académico y el verdadero papel de la literatura como andamiaje en ese particular reducto emocional del adolescente. En las respuestas del alumnado sólo se han podido constatar, de forma objetiva, algunos impactos emocionales, como su sorpresa ante textos que han sentido realmente cercanos y que les brindaban planteamientos personales desconocidos, que nunca antes se habían cuestionado, o finalmente sentir la diversidad de matices que pueden generar unas simples líneas. Pero de ahí a poder medir cualitativamente otros resultados queda un buen trecho. Seguramente se tendrá que confiar en esa fuerza de la literatura que, a lo largo de los cursos, les habrá dejado instauradas en forma de permanentes semillas en su interior y cuyo resultado sólo podrá comprobarse cuando estén fuera de la influencia escolar.

Finalmente ese intento de proximidad e identificación entre la literatura y sus conexiones multimedia no debe contribuir al alejamiento de los textos escritos, base de la investigación, o a su dispersión entre una maraña de enlaces audiovisuales. El rol mediador del docente aprovechará su entusiasmo vivencial para regresar siempre el punto de partida, para focalizar la verdadera fuerza expresiva. Se ha constatado la atracción del enfoque hipertextual pero esta realidad objetiva no puede tiranizar todas las acciones didácticas.

Se llega al final de un proceso de práctica reflexiva y la literatura ha demostrado que puede convertirse en este motor inicial afectivo que persigue la búsqueda de caminos de nuestros adolescentes tanto en la construcción de uno mismo, como en una expresión particular a través de la negociación en el aula. En definitiva este apoyo literario puede contribuir a una mayor conciencia en la percepción de todas las posibles aristas en los entornos personales y académicos de nuevas promociones de secundaria.

Igualmente, con su flexibilidad, la literatura sabe adaptarse a todas las biografías personales o colectivas del alumnado. Asimismo su área de influencia puede incidir desde múltiples perspectivas como temáticas, cronológicas, canónicas y no canónicas. El currículum oficial de la materia siempre continuará su camino, pero este espacio emocional se podría crear en la intersección de varias áreas y con el impulso de un equipo docente tal como justifican las reflexiones teóricas, las acciones didácticas y los análisis que se han ido presentando a lo largo del estudio.

Sería tarea de todo un Centro Educativo revisar el canon literario de la escuela para definir itinerarios lectores comunes y también individuales.

A pesar de la novedad, los receptores de este proyecto se han implicado en esta exploración y la han guiado con sus propias orientaciones, ayudando a perfilar todas las propuestas didácticas y a impulsar la propia investigación.

Los recursos que han facilitado el trabajo han sido la conexión de todos los posibles incentivos: tanto auditivos como visuales y escritos que han creado un ambiente de persuasión y enlace hacia un tema cercano a sus vidas. Se ha intentado que las propuestas de trabajo fueran variadas, desde el trabajo individual a actividades en pequeños grupos, debates, intervenciones de toda la clase, creaciones individuales o en grupo, etc. El objetivo era ofrecer varios itinerarios de meditación así como potenciar sus capacidades expresivas.

Al mismo tiempo aquí radicaba la dificultad, puesto que se ha ido necesitando asesoramiento en aspectos virtuales, por ejemplo desde el Coordinador de Informática del propio Instituto, a la guía del entorno de *MyDocumenta* y finalmente a todos los compañeros del Centro que siempre ofrecían su colaboración. Antes de llegar al alumnado debían quedar muy claras las herramientas tecnológicas, que iban a ser utilizadas, para que siempre estuvieran al servicio del proyecto y no entorpeciendo ninguno de los aspectos de comunicación, expresividad y creatividad.

Finalmente constatar que se han podido comprobar las diferencias entre formar o no parte activa de un equipo docente. A lo largo del curso 2010-11, época de una licencia de estudios, se notaba que en algunos momentos la investigación ralentizaba el ritmo de los grupos y que, a veces, se sentía como una carga añadida a los objetivos generales del curso. Sin embargo ya a partir del curso 2011-12, ante una mayor libertad de acción al formar parte del equipo docente, ya se percibían cómo todas las actuaciones en el aula se enlazaban casi espontáneamente.

Para concluir esta tesis se retoman las preguntas e hipótesis que enmarcaban la *reflexión-búsqueda-acción* del proyecto para constatar si se han podido encontrar respuestas y concretamente cuáles han sido.

5.1. Preguntas a las que intenta responder esta investigación

La introducción a este trabajo, concretamente en el punto 1.4., planteaba el motor de arranque del estudio entorno a las siguientes reflexiones:

- Una priorización sentimental, conectada a la realidad del alumnado, basada en la creación de proyectos transversales, multimodales, selección de lecturas, actividades y jornadas, ¿constituiría un revulsivo en las aulas?
- ¿Reforzar este enfoque emocional despertaría el inconsciente colectivo de nuestros adolescentes?
- ¿Podemos intervenir desde la educación contra la difusión a gran escala de los arquetipos tradicionales del masculino y del femenino en los medios de comunicación de masas?

- ¿Puede el profesorado, desde el aula, contribuir en aspectos de autoconfianza y autoestima a través de la literatura?
- ¿Podríamos partir de vivencias, por ejemplo, empezando por los cuentos de hadas o cualquier otro tipo de referente audiovisual? ¿Continuando después con toda la experiencia acumulada de años y años de novela popular desde el *folletín* del siglo XIX? Aquellas lecturas creaban lectores. ¿Dónde ha quedado esta realidad? ¿Qué ha sustituido estas lecturas? ¿Las series de televisión? ¿El cine? ¿los videojuegos?

Todas ellas establecieron los cuestionamientos fundamentales del proyecto que en este momento final se vuelven a replantear en forma de las tres preguntas iniciales –apartado 1.4— para señalar nuevos puntos de discusión y de trabajo futuro:

1. ¿La literatura puede convertirse en el motor que canaliza las demandas emocionales y afectivas de nuestro alumnado en un entorno académico?

2. ¿El trabajo literario, y a la vez interdisciplinario, de nuevos espacios, nuevos protagonistas y una alternancia de argumentos desarrolla una conciencia crítica que les hace ver las consecuencias negativas de caer en cualquier tipo de simplificación y conformismo?

3. ¿La selección de lecturas de un Instituto acompañada desde la reflexión a través de varias materias ofrece esta oportunidad de cambio?¿Les ayuda a observar desde una cierta distancia sus sentimientos, a buscar las palabras para expresar sus emociones y, quizás, a reconocer la forma que está tomando su vida?

1. ¿La literatura puede convertirse en el motor que canaliza las demandas emocionales y afectivas de nuestro alumnado en un entorno académico?

El propio alumnado es consciente de la versatilidad de la propia asignatura de lengua y literatura y la siente como vertebradora de cualquier intento que suponga acercarse a su mundo más personal. En la mayoría de sus respuestas, tras las sucesivas evaluaciones finales expuestas en el anexo, tanto en el curso 2010-11 como en el 2011-12 no consideran idóneo un reducto aislado emocional sino orquestado por las materias de lengua y literatura. Partiendo de esta premisa citan otras materias como tutoría, orientación o ciencias sociales, como aliadas en este proceso, pero siempre bajo el paraguas de la literatura.

En primer lugar, se ha detectado, a lo largo de la experimentación, que el propio alumnado se manifestaba sorprendido, pero a la vez estimulado, en las sesiones en el aula, por un corpus de textos cercano a sus relaciones personales. Este comentario se recoge tanto en las valoraciones finales tras realizar el curso *Moodle* sobre las miradas, curso 2010-11, como en las evaluaciones contestadas por el alumnado del curso 2011-12 tras completar los proyectos emocionales; en ambos casos los grupos de alumnos eran diferentes. Por lo tanto uno de los objetivos de la enseñanza de la literatura sería replantear un nuevo canon literario escolar de lecturas y fragmentos que sea cómplice con sus sentimientos de adolescente.

Para atraer su atención y, al mismo tiempo, contribuir en su crecimiento, construcción personal y desarrollo de su competencia comunicativa, el canon tendrá que seguir los principios de adaptación a las promociones y grupos de alumnado desde una perspectiva ecléctica que jugara con literatura canónica y no canónica, literatura contemporánea y literatura juvenil.

> La construcció de la identitat és el desafiament més urgent en els anys de l'adolescència, i la comunitat no es pot desentendre dels relats que nodriran de referents l'univers interior dels seus fills i filles. La forma en què percebem i sentim, i la interpretació que donem a sensacions i emocions estan modelades pels relats des dels quals ens llegim. (Jover, 2007: 44)

Asimismo este espíritu mixto podría proponer lecturas para trabajar y compartir en grupo y otras individuales que se adaptaran a diversas biografías lectoras, estableciendo diferentes itinerarios.

Uno de los principales objetivos a inicio de curso sería conocer o revisar su intertexto lector y audiovisual, sus experiencias en ambos campos: qué han leído; qué géneros, subgéneros; qué temas o personajes o espacios les han seducido; con qué dificultades lectoras se han encontrado; cuáles son sus referentes de televisión, cine, revistas, canciones, videojuegos, etc. De esta forma se ampliarán las perspectivas desde las ventanas a sus mundos a las ventanas a otras personas y otras épocas. Interesa conocer ese poder de seducción, similar a lo que ejercía la novela popular en épocas pasadas, y convertirlo en nuestro aliado. Asimismo esta experimentación también se ha puesto en práctica en esta tesis a partir de la elaboración de un cuestionario temático en el curso 2010-11 y de las autobiografías lectoras del curso 2011-12; en ambos cursos este motor se puso en marcha principio de curso en distintas promociones de cuarto.

A lo largo de la experimentación, la cercanía emocional de los fragmentos seleccionados ha supuesto una constante valoración positiva por parte del alumnado objeto de la investigación. Por el contrario, ellos mismos indicaban que los textos de la clase de literatura los sentían lejanos y no les infundían la misma seguridad y motivación que los primeros; señalaban que ante textos, que pudieran sentir como próximos, se manifestaban con mayor libertad. En este punto se debería ajustar un poco más la búsqueda de fragmentos de acuerdo al receptor y su entorno sin perder nunca de vista sus referentes. Este deseo ya se halla impregnado en toda la teoría y didáctica literaria relevante para este proyecto, pero no se desarrolla de forma sistemática en las aulas. En muchas ocasiones, el ritmo trepidante del curso arrastra la práctica docente y no se observa con detenimiento a los verdaderos protagonistas del proceso lector.

> No será fácil adentrarnos en su pasado para planificar el futuro de todo un curso, pero la literatura puede ayudar a encontrar el equilibrio, el intercambio y el contraste de varias interpretaciones y a hacerles sentir protagonistas de nuevos viajes: "subjectes actius en la construcció del coneixee ment, veritables protagonistes de processos mentals desencadenats fonamentalment en situacions d'intercanvi social" (Vigotski, 1934; Coll, Palacios y Marchesi, 2004)

Por lo tanto sí que se cree que la literatura, dentro de un marco académico, ayuda a acceder a espacios personales de los alumnos que de otra manera quedarían desamparados. Potenciar esa cercanía emocional resulta básico para que se sientan escuchados y protagonistas e igualmente para que se establezca ese juego de perspectivas y conexiones tanto con su intertexto lector como con todos sus referentes audiovisuales. De esta forma quedarán anclados a multitud de historias, personajes, ambientes, sueños y deseos y quizás se inicie una sed de búsqueda de otras lecturas y otros mundos. Sólo hará falta integrar esos espacios lentos de descubrimiento personal y lector en el engranaje de un curso escolar.

2. ¿El trabajo literario, y a la vez interdisciplinario, de nuevos espacios, nuevos protagonistas y una alternancia de argumentos desarrolla una conciencia crítica que les hace ver las consecuencias negativas de caer en cualquier tipo de simplificación y conformismo?

La literatura presenta, con palabras mayores, todos los argumentos universales que los estudiantes hayan podido leer, escuchar o ver hasta el momento actual de sus vidas. Los reconocerán y compararán con sus referentes textuales y audiovisuales para comprender más allá, pero además la Escuela mediará en la necesaria distancia reflexiva personal y colectiva. Respecto a las cuestiones planteadas de simplificación y conformismo, el tema de los arquetipos tradicionales de lo masculino y femenino debería tener un lugar asignado en las rutas lectoras para quedarse instaurado como filosofía de Centro.

El espíritu "social" con que finaliza el anterior párrafo conduce espontáneamente a otro punto de las conclusiones: la transversalidad del currículum. El mapa mental de nuestros estudiantes se irá construyendo mediante proyectos que representen e interrelacionen sus ámbitos: personal, social, físico y simbólico. Todo esto sólo se conseguirá desde un contexto multidisciplinario, sólo así llegaremos más allá de unos objetivos cognitivos.

En este punto concreto de la búsqueda, ha fallado una coordinación e implicación más directa con el equipo docente de cuarto de secundaria. En la primera parte de la investigación, curso 2010-11, se alegó que el hecho de no ser profesora directa, y por lo tanto no poder actuar directamente respecto a una sensibilización previa y simultánea del proyecto desde otras materias, contribuyó a esa falta de consenso. Pero ya en el curso 2011-12, y siendo ya una docente inmersa en un equipo tampoco se consiguió plenamente. Un objetivo a conseguir hubiera sido establecer un calendario de actuación general para todo un nivel educativo de forma más ajustada y consensuada y también acabar de completar el círculo de influencia en las tutorías. En consecuencia el siguiente paso sería incluir este tratamiento integrado de varias áreas del currículum en un Proyecto educativo global.

Las conexiones curriculares más automáticas de la literatura estarían en la entorno de las lenguas, ciencias sociales, educación visual y plástica; música; tecnologías de la información y la comunicación; educación para la ciudadanía y tutoría y orientación. Aunque no se descarta que la disciplina científica u otras pudieran tener cabida según el tema o sentimiento del proyecto.

A continuación se presentan de forma esquemática los objetivos manifestados anteriormente respecto a conseguir una plena interrelación de la literatura con diversas materias académicas y con un currículum emocional paralelo.



[1]Posibilidad de extrapolarlo a otros grupos de alumnos de este u otros centros.
[2]Paralelamente la base de datos irá ampliando a partir de sus demandas y tendrán un acceso rápido por medio de un sistema de palabras clave.

El mundo de las nuevas tecnologías ha ofrecido el puente de integración de la fundamentación teórica a la experiencia directa en el aula. Haría falta un replanteamiento metodológico que coordinara el conocimiento, la reflexión, la argumentación, la socialización y que, al mismo tiempo, ofreciera la integración dinámica de varios formatos.

Las sesiones con los grupos de cuarto a lo largo del curso 2010-11 han hecho aprender de determinados errores estratégicos e ir rectificando posteriores planificaciones de trabajo en el aula. Las observaciones en el aula, por parte del profesorado colaborador, así lo ratifican; sus relatos se encuentran en el anexo de este trabajo. Por ejemplo, la reducción de textos y recursos en general; la redacción breve de las propuestas de acercamiento; la necesaria lentitud que requieren determinadas secuencias de lectura para llegar al pensamiento; el fortalecimiento del periodo destinado a la expresividad y el trabajo cooperativo en el aula sin olvidar la necesaria alternancia entre la reflexión y las actividades individuales.

Estas modificaciones han hecho cambiar desde la planificación de un *moodle* inicial alrededor del mundo de las miradas a la plataforma educativa www.MyDocumenta.com La estructura de mosaico o collage que ofrecía *MyDocumenta* se ajustaba a las demandas implícitas del alumnado tal como se puede comprobar en las transcripciones del anexo sobre el desarrollo de las actividades en el aula e igualmente por sus propias evaluaciones presentadas por escrito. Se pretendía una fuerza visual envuelta de palabras y de un contexto. Asimismo se aspiraba a que la simultaneidad de conceptos y a que el impacto visual aglutinara todos los recursos escritos, auditivos y de imágenes para llegar finalmente al pensamiento abstracto: "la civilización democrática se salvará únicamente si hace de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis" (Umberto Eco, 1964).

Al mismo tiempo este planteamiento multimedia se correspondía con la máxima que la educación literaria es también educación ética, estética, lingüística y cultural y permite el diálogo y la interacción de varias formas de expresión. Todo un mestizaje de vida participativa permitiría que nuestros aprendices no se quedasen fuera del mundo lector.

Por lo tanto si se logra el espíritu colaborativo mencionado en los párrafos anteriores sí que la literatura cobrará fuerza en toda la vida de un Centro educativo y dejará ese aislamiento académico que no le corresponde. Más que nunca se necesita construir de forma colectiva en las aulas a través de la vertebración de las diversas voces y perspectivas que nos ofrece la vida literaria.

3. ¿La selección de lecturas de un Instituto acompañada desde la reflexión a través de varias materias ofrece esta oportunidad de cambio?¿Les ayuda a observar desde una cierta distancia sus sentimientos, a buscar las palabras para expresar sus emociones y, quizás, a reconocer la forma que está tomando su vida?

Será fundamental concretar ese espíritu general de transversalidad y solidaridad entre todas las áreas del saber aunque las redes de conexión pueden ser tan amplias que todos nos perdamos. Por lo tanto la concreción se fundamentará en la creación de *itinerarios de lectura*, ellos serán los artífices del cambio en la orientación de las lecturas obligatorias de cada curso. Se entrará en un mundo de seducción y justificación, como en las tres lecturas del *Itinerario lector* propuesto en esta tesis. Cada lectura será su compañera de viaje y no quedará como un hecho aislado sino que todo el equipo docente conocerá qué historias se están leyendo, qué léxico se abre camino y cómo está afectando emocionalmente en los diversos grupos de cada promoción de secundaria. Estos libros deben trascender la propia asignatura e instaurarse en la vida cotidiana de un Centro educativo participando en todas las actividades y Jornadas que se organicen.

Las propuestas de lecturas y el trabajo de los recursos seleccionados para el *moodle* y *MyDocumenta*se intentaban anclar en las vivencias personales del alumnado. En una primera fase, desde el aprendizaje cooperativo con el objetivo de llegar, en la fase final, a una introspección individual. En general, se querían potenciar las destrezas expresivas y comprensivas, orales y escritas,

verbales e icónicas. Desde esta diversidad de estrategias didácticas se intentaba estimular la curiosidad del alumnado y a la vez el profesorado practicaba su papel de mediador, de acompañamiento lector aprovechando una predisposición afectiva si realmente se había escuchado y se había conectado con sus inquietudes, preocupaciones, anhelos y miedos.

Sólo la creación en el alumnado de su propia tradición literaria, a través del reconocimiento de tópicos literarios y de temas cercanos pero a la vez universales, de sus peculiares conexiones como receptores y de la fundamental adquisición de léxico les permitirá analizar y recomponer otras vidas para alcanzar finalmente la suya. La literatura permite ese juego indeciso de nadar entre dos aguas, tanto desde dentro como desde fuera pero aprovechándose de ambas tanto para una construcción personal como para una colectiva con la complicidad de todos los compañeros lectores de su grupo.

La selección de lecturas integradas en itinerarios lectores puede contribuir a consolidar las sucesivas promociones de alumnos en cada curso escolar. Ya desde el primer curso de secundaria se establece una coordinación con los centros de primaria basada en conocer al alumnado en profundidad, por qué desaprovechar esta información sino al contrario, con la mediación de la literatura, integrarla y actualizarla a través de todos los cambios y crisis propios de su crecimiento personal a lo largo de los cuatro años, como mínimo, de permanencia en el Instituto.

5.2. Perspectivas de futuro

El principal objetivo que modularía este apartado sería conseguir que el equipo docente integrara como rutina educativa la competencia socioemocional, traducida en itinerarios lectores, y que ese ímpetu llegara a formar parte del Plan Educativo de Centro.

En general las propuestas de futuro fruto de este trabajopartirán del espacio más cercano que será el Instituto Joaquima Pla i Farreras, donde se ha llevado a cabo la búsqueda y la investigación. Se buscará el asesoramiento del equipo psicopedagógico para que este proyecto se articule en la gestión de las emociones, sentimientos y la expresión de las propias vivencias de los alumnos en un marco educativo más amplio. Este equipo incidiría especialmente en la estructura del Proyecto General de Centro. Una de las primeras líneas de actuación será el establecimiento de criterios de selección de un modelo literario de Escuela: qué lecturas se realizan en todos los niveles de secundaria, cómo se leen, qué estrategias lectoras predominan, qué debates se organizan, qué itinerarios lectores se trazan por cursos, por trimestres, qué itinerarios personales, cómo se gradúa la complejidad de las lecturas y, finalmente si se valora o no la inclusión de alguna lectura en clave de género en determinados niveles de secundaria.

Igualmente el futuro estará en potenciar redes interactivas entre el alumnado, profesorado y Centros Educativos, con propuestas y recursos abiertos, que continúen impulsando el trabajo hecho en las aulas; crear bloques temáticos, aumentar la alfabetización en el análisis de imágenes, aprovechar la utilización de nuestro instituto virtual e incentivar la escritura creativa según las inquietudes emocionales de cada momento. Se tendrá que aprovechar cualquier vía de inte-

gración de este estudio en la vida real del Instituto, fomentando una visión integrada, transversal y multimodal de las diversas áreas del currículum, teniendo presente las dificultades de encaje entre las vivencias del alumnado y los objetivos de las diversas asignaturas. Será indispensable estar al día en todos los nuevos formatos multimedia que supongan cualquier estímulo lector desde los álbumes ilustrados a cualquier otra opción dentro de las redes sociales, por ejemplo, *booktrailers, booktubers, bookstagrammers*, etc.

Y, finalmente, no se puede olvidar una especial atención a la evaluación a largo plazo de diversas promociones de estudiantes que hubieran sido fruto del trabajo conjunto de todo el Centro representado en sus equipos docentes. Habría que valorar cómo los estudiantes van modificando su proceso de comprensión e interpretación desde la óptica de los sentimientos, su espíritu colaborativo con el grupo de referencia y las conexiones con sus propias realidades desde diversos puntos de vista. Tal como en un lejano punto de partida, año 2008, la Evaluación Global Diagnóstica a la que el Instituto de referencia en este estudio se vio sometida y desde dónde surgió la petición mayoritaria del alumnado que demandaba "un camino para la expresión de sus sentimientos" "así como el deseo de actividades cooperativas y creativas" también en un futuro debería medirse el alcance de cambios en esta esfera emocional; considerada, en ese momento, como un punto débil del Centro.

Los comentarios y exposiciones orales del alumnado expresados en el aula sobre los objetivos de la búsqueda y las valoraciones escritas al final de las secuencias didácticas han sido los únicos elementos de evaluación para el aprendizaje y del aprendizaje que han guiado y han ido obligando a alterar y tomar medidas para readaptar determinadas decisiones y rediseñar actividades a lo largo de este proyecto. Pero es necesario un periodo más largo de búsqueda para llegar a detectar cambios profundos en las rutinas de un Centro y en la motivación y la interiorización del proceso en los estudiantes, sin olvidar la información a las familias.

Futuras líneas de búsqueda personales podrían dar impulso a un fondo de material literario, audiovisual y de lecturas de prensa, estableciendo una base de datos sobre los sentimientos con la posibilidad de búsqueda según palabras clave: amor, hostilidad, deseo, rechazo, falsedad, fragilidad, hombre y mujer ideal, venganza, envidia, desequilibrio, aburrimiento, engaño, insatisfacción, éxtasis, astucia, rigidez, seducción, beso, matrimonio, admiración, superstición, intermediario, triángulo amoroso, etc.

El cierre de este círculo reflexivo sobre la propia práctica docente de una profesora supondría paradójicamente el inicio de otras líneas de investigación que ampararan a la literatura como motor y protagonista de nuevas búsquedas emocionales.

6. BIBLIOGRAFÍA

6. BIBLIOGRAFÍA

(Las páginas web referenciadas han sido consultadas por última vez el 29 de enero del 2017)

- ALTABLE, Charo, (1991): *Penélope o las trampas del amor*, Mare Nostrum Ediciones Didácticas, Madrid.
- ALTABLE, R. (2000): *Educación sentimental y erótica para adolescentes*, Miño y Dávila, Madrid.
- ÁLVAREZ, M. (Coord.) et al. (2001): *Diseño y evaluación de programas de educación emocional.* Ciss-Praxis, Barcelona.
- André (Christophe) y Lelord (François) (2002): *La fuerza de las emociones*, Kairós, Barcelona.
- AMO SÁNCHEZ- FORTÚN, J.M. de; SAIZ VALCÁRCEL, J. (2004): "Los textos audiovisuales en la educación literaria". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura,* nº 35, p.102-118, Barcelona.
- BADIA, Joan y CASSANY, Daniel (1994):"La classe de literatura, avui" en *L'ensenyament de la Literatura, avui.* Articles de didàctica de la llengua i de la literatura, Serveis Pedagògics, S. L., Barcelona.
- BARIBEAU, C. (2004) : "*Les profils d'adolescents lecteurs*" en : LEBRUN, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. MultiMondes, Sainte-Foy (Quebec).
- BARÓ, M. MAÑÁ T., MIRET I. y VELLOSILLO (2007):"Biblioteca escolar i lectura", *Articles*, 41 (enero-marzo, 2007), pp. 113-121, Barcelona.
- BETTELHEIM, Bruno (1990): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Ed. Crítica, Barcelona.
- BETTELHEIM, B.; ZELAN, K. (1983): *Aprender a leer,* Grijalbo, Barcelona.
- BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar,* Praxis, Barcelona.
- BISQUERRA, R. (Coord). (2012*)¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu. Disponible en la web:
- Http://faros.hsjdbcn.org/es/cuaderno-faro/como-educar-emociones-inteligencia-emocional-infancia-adolescencia
- BLAXTER, L.; HUGHES, C.; TIGHT M. (2008): *Cómo se investiga*, Editorial Graó, Barcelona.
- BORDONS, Gloria y DÍAZ PLAJA, Anna (1993): *Literatura comparada (catalana icastellana*), Ed. Empúries, Barcelona.
- BORDONS, G y DÍAZ-PLAJA, A. (1997) :*Fantasiant, Amor. L'amor en la literatura de tots els temps*, Ed. 62. Barcelona
- BORDONS, G.; DÍAZ-PLAJA, A. (coord.) (2004**)**:*Ensenyar literatura a secundària: formant lectors crítics, motivats i cultes,* Graó. Biblioteca d'Articles, nº 141. Barcelona.

- BORDONS, G.; COSTA, L.; MANUEL, J.: (2008): "<Viulapoesia.com>, un web per canviar actituds envers el gènere poètic" p.149-165, en *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literaria en entorns plurilingües.* CAMPS, A. y Milian, M. (coords), Graó, Barcelona.
- BORDONS, G. (coord), (2009): *Poesia i Educació. D'Internet a l'aula,* Universitat de Barcelona.
- BORGES, J.L. (1998): *Borges oral*, Alianza, Madrid.
- BORRÀS, L. (2005b): "Teorías literarias y retos digitales", en *Textualidades electrónicas,* p. 23-79, UOC, Barcelona.
- BRUNER, J. (1996): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Gedisa, Barcelona.
- CAIRNEY, Trevor.H. (1992): *Enseñanza de la comprensión lectora* (Teaching Reading comprehension. Meaning makers at work), Ediciones Morata, Madrid.
- CALVINO, I. (1992). *Por qué leer los clásicos,* Tusquets, Barcelona.
- CAMPS, Anna (1996): "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica" en *Cultura y Educación*, n°.2, pp. 43-57.
- CASSANY, D. (2006) *: Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*, Empúries, Barcelona.
- CENTERWALL, E. (2000): *El amor en la adolescencia. Hablando de sexualidad y de relaciones personales en la escuela*. Ediciones del Serbal, Barcelona.
- CERRILLO, Pedro; CAÑAMARES, Cristina (2004): "Algunas consideraciones sobre el concepto de animación a la lectura". *Primeras noticias: literatura infantil y juvenil***,** n°.203, Barcelona**.**
- CERRILLO, Pedro (2007)**:** "Los nuevos lectores: la formación del lector literario" Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante.
- http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcxw4w6
- CHAMBERS, A. (1993): *Dime: los niños, la lectura y la conversación*, Fondo de Cultura Económica de España, México.
- CIDE (2003*): Los hábitos lectores de los adolescentes españoles,* CIDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Madrid.
- COLM HOGAN, P. (2003): *The Mind and its Stories*, Cambridge University Press, Cambridge.
- COLOMER, Teresa (1994): "La lectura en los proyectos de trabajo" en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n°.2, pp.63-71, octubre.
- COLOMER, Teresa (1998): *La formació del lector literari*, Ed. Barcanova, Barcelona.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna (coord.) (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària***.** Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona; Horsori. Quaderns de Formació del Professorat. Educació Secundària, 14.

- COLOMER, T. (1999): "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora" en F. CARVAJAL y J. RAMOS (coords): ¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Vol. I Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito. Morón. MCEP, pp.129-144
- COLOMER, T. (1999): Introducción a la literatura infantil y juvenil, Síntesis, Madrid.
- COLOMER, T. (2001): "Enseñanza de la literatura y proyectos de trabajo", en Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Año 1, Nº 1, pp. 99-111.
- COLOMER, Teresa (2005): Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela, Fondo de Cultura Económica, México.
- COLOMER, T.; GRETEL (2008): "El consens educatiu de les lectures a l'ESO". Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura,nº 45, p.91-109
- COLOMER, T.; MANRESA, M. (2008)"Lectures adolescents: entre la llibertat i la prescripció", a XARXA LLERA; CAMPS, A; MILIAN, M. (coord): Mirades i veus, Graó, Barcelona.
- COLOMER, T. (2008). "Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels adolescents". A: T. Colomer (coord.). Lectures adolescents, p.19-57, Graó, Barcelona.
- COLOMER, T. & FITTIPALDI, M. (coords) (2012): La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes,Banco del Libro&Gretel, Fundación SM, Barcelona.
- COMPAGNON, Antoine (2007): La littérature, pour quoi faire?. Leçons inaugurales du College de France, nº 188, Collège de France, Fayard.
- CONSELL CATALÀ DEL LLIBRE PER A INFANTS I JOVES (2005) :Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya.Barcelona. CCLIJ
- COSTELLO, P. (2003): Action Research. Continuum. London.
- COTRONEO, Roberto (1995): Si un matí d'estiu un nen. Carta al meu fill sobre l'amor als llibres, Edicions 62, Barcelona.
- DAMASIO AR. (2001): El Error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano. Grijalbo Mondadori (Ed.). Critica. Barcelona.
- DAMASIO AR. (2005): En Busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Ed. Crítica. Barcelona.
- DANIELS, Harry (2003): Vygotsky y la pedagogía, Paidós, Barcelona.
- DELORS, J. (1996): La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Santillana-Unesco, Madrid.
- DÍAZ-PLAJA, A (1999): "Animar a llegir, obligar a llegir" Escola Catalana, 356, p.10-12.
- DÍAZ- PLAJA, A (2002): "El lector de secundaria". MUÑOZ, B y otros: Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 12, Universidad de Zaragoza, p.171-197, Zaragoza.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2009): "Los estudios de literatura infantil y juvenil en los últimos años", Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura nº.51, pp.17-28, Barcelona.

- DÍAZ-PLAJA, A. (2011): Escrito y leído en femenino, novelas para niñas: análisis y valoración en su contexto, Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- ECO, Umberto (1964): Apocalípticos e integrados. Editorial De bolsillo, [2010], Barcelona.
- EQUIPO PEONZA (2001): "Lectores infantiles y juveniles", en El rumor de la lectura, Anaya, pp. 29-39, Madrid.
- EQUIPO PEONZA (2004): Cien libros para un siglo, Anaya, Madrid.
- ESTEVE, O. (2002): "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos: un planteamiento didáctico", en S.Salaberri (ed.), La lengua, vehículo cultural multidisciplinar. Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ESTEVE, O.(2004): "Noves perspectives en la formació de professorat de llengües: cap a l'aprenentatge reflexiu o "aprendre a través de la pràctica" http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media_materials/practica_reflexiva/base/noves_perspectives_formació_professorat.pdf
- ESTEVE, O. (2004): "La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente" A: LASAGABASTER, D.; SIERRA, J.M. (eds.): La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. ICE-Horsori, Barcelona.
- ESTEVE, O.; KEIM, L.; CARANDELL, Z. (2006):"El portafolis en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent", Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, núm.39, p.35-47, Barcelona.
- ESTEVE, O. (2007):"El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?" En: Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje , Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón: Mondragón 2007
- ESTEVE, O.; ARUMÍ, M.(2009):"Instruments per al foment dels processos autoreguladors en situacions diverses d'aprenentatge" Universitat Pompeu Fabrahttp://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/publicacions_en_linia/aarxius/xi_conf2.pdf
- FERRÉS, J. (2000): Educar en una cultura del espectáculo, Paidós, Barcelona.
- FIGUERAS, M. (2007): "Manuales de la esfera privada, la identidad a través de las revistas juveniles femeninas" CLIJ, nº. 202, p. 26-29, Barcelona.
- FIGUERAS, A. (1999): "Sense títol". Poesia visual catalana. Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Direcció General de Promoció Cultural.
- FRENZEL, E. (1976): Diccionario de argumentos de la literatura universal, Gredos, Madrid.
- FROM, E. (1997): El arte de amar, Paidós, Buenos Aires.
- FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (2001): 100 obras de literatura española del siglo XX, FGSR, Madrid.
- GABARRÓ, Daniel. (2010): Fracàs escolar? La inesperada resposta del gènere i la coeducació. Boira Editorial, Lleida.

- GAGO, Francisco (2002): "Mujer y cine (El eterno femenino en el celuloide)", en *Mujer y educación*, pp.113-130, Graó, Barcelona.
- GALINDO, Bruno, (2002): *Vasos comunicantes. Cómo y para qué escribir canciones,* Libros Zona de Obras, Madrid.
- GALLIFA, J., PÉREZ, C., ROVIRA, F., et al. (2002): *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent,* EDB, Barcelona.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (2002): "El sistema educativo ante la lectura", a MILLÁN, J.A. (coord): *La lectura en España. Informe 2002,* Federación de Gremios de Editores de España, p.145-163, Madrid.
- GARCÍA MONTERO, L. (2008): "Dos mundos" *Mercurio*, 28, Fundación José Manuel Lara, Sevilla.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona.
- GARDNER, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós, Barcelona.
- GEFEN, A. (2003) : "INTER-quelque chose", en *Colloque sur l'intertextualité*, Albi. http://www.fabula.org/actualites/colloque-sur-l-intertextualite_6122.php
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2000): *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*, Departament d'Ensenyament, Barcelona.
- GIROUX, H.A. (2001): *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- GOLEMAN, D. (1997): *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona.
- GOLEMAN, D. (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona.
- GÓMEZ, Mª J. (2002): *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*, Rosa Sensat, Barcelona.
- GONZÁLEZ, Ana, LOMAS, Carlos (coords) (2002): *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Ed. Graó, Barcelona.
- GONZÁLEZ, J. (2010): "La lectura a secundària: un cas pràctic de dinamització lectora a través de la biblioteca de centre", tesis doctoral Universitat Barcelona: http://hdl.handle.net/10803/1304
- GONZÁLEZ, J. (2013): "La resistència lectora: una veu pròpia que crida amb força", Temps d'Educació, núm. 45, p.289-302, Universitat de Barcelona.
- GÜELL, M., y MUÑOZ, J. (2003): *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*, Praxis, Barcelona.
- GUILLEN, Claudio (2007): *Múltiples moradas. Ensayo de Literatura Comparada*, Tusquets, Barcelona.

- HARO DE, Juan José: *Redes sociales para la educación*, Editorial Anaya, Madrid.
- HEATH, S.B. (2011): "The book as home? It all depends". En: Wolf, S.A.; K. Coats; P. Enciso y C.A. Jenkins (Eds) *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. Routledge, 32-47, New York.
- HERSENT, J.F. (2004): "La cultura de los adolescentes: ruptura y continuidad. *¿Pero qué leen los adolescentes?*," a XII Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 35-84, Salamanca.
- ISER, W. (1987). "El proceso de lectura: Enfoque fenomenológico". A: J.A. Mayoral (comp). *Estética de la recepción*, Arco Libros, Madrid.
- KIEFER, B. (1999) "Los libros-álbum como contextos para comparaciones literarias, estéticas y del mundo verdadero" en PAZ, María Fernanda (coord.) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Banco del libro. Parapara Clave. Caracas.
- KORTHAGEN, F.A. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, LEA, Londres.
- KRISTEVA, J. (1969): *Semiotiké: recherché pour une sémanalyse*, Seuil, París.
- KRISTEVA, J. (1998): *Historias de amor*, Siglo veintiuno editores, S.A., Méjico.
- KUNDERA, M. (1995): *La lentitud*, Ediciones Destino, Barcelona.
- JOVER, G. (2007): *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura, Octaedro*, Madrid. (*Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*, Rosa Sensat, Barcelona).
- LACROIX, M. (2005): *El culte a l'emoció. Atrapats en un món d'emocions sense sentiments,* Edicions La Campana, Barcelona. (*Le culte de l'émotion*. Traducción de Ramon Folch i Camarasa).
- LAGE FERNÁNDEZ, J. *(1999):*"Erotismo y sexo en la LIJ" *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil,* 116, Barcelona.
- LAHIRE, *B* (comp.)(2004):"Conclusión. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria", en *Sociología de la lectura,* Gedisa, Barcelona.
- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó. Barcelona.
- LÁZARO CARRETER, F. (1973): "El lugar de la literatura en la educación" en *El comentario de textos*, Castalia, Madrid.
- LÁZARO CARRETER, F. ALARCOS E...(et al.) (1974): *Literatura y educacion* / Encuesta, Castalia, Madrid. Book
- LOMAS, C. (2006): "Evaluar la lectura, evaluar la educación (En torno al Proyecto Pisa)" *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 41,* Graó, Barcelona.
- LLUCH G. y SALVADOR V. (2000): "Estudio: La cenicienta un mito vigente" *CLIJ,* n° 130, septiembre, pp.44, Barcelona.

- LLUCH, G. (2001):" La programació dels aprenentatges literaris", *ARTICLES de Didàctica de la llengua i la literatura 25* (juliol-agost-setembre), p.9-18. Barcelona
- LLUCH, G. (2002): "Entrar en el agora de la tradición literaria" en T. COLOMER (dir): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 155-176. Madrid.
- LLUCH, G. (2007): "Jóvenes adictos a la lectura". CLIJ, nº. 200, p.26-36, Barcelona.
- LLUCH, G. (2013): *La lectura en català per a infants i adolescents. Història, Investigació i Polítiques*. Institut Universitari de Filologia Valenciana. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Sanchis Guarner, Barcelona.
- MANGUEL, A. (1998*). Una historia de la lectura*, Alianza Editorial, Madrid.
- MANRESA, M. (2004): *Què llegeixen els adolescents? Lectura personal o lectura escolar. Anàlisi d'una campanya de lectura a Cerdanyola del Vallès*. Treball de recerca. Doctorat de didàctica de la llegua i la literatura. UAB
- MANRESA, M. (2006): *Les obres literàries completes a secundària: del lector a la programació*. Llicència d'estudis. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Disponible en línia: phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1115 / (2007) *Articles didàctica de la llengua i la literatura*, núm.41: p.71-86.
- MANRESA, M. (2013): *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Associació de Mestres Rosa Sensat, Barcelona.
- MARGALLO, A.M. (2005): *Enseñanza de la literatura y proyectos literarios. Una reflexión desde la perspectiva de la investigación-acción*. Tesis doctoral UAB
- MARGALLO, A.M. (2008): "El profesor investigador ante la complejidad del aula. Ejemplo del dispositivo de investigación-acción aplicado en un proyecto literario" en LINO BARRIO J. (coord.) *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua,* Colección Aula Abierta, Ed. La Muralla, Madrid.
- MARGALLO, A.M. (2012): "Qué literatura para los recién llegados". A: COLOMER, Teresa; FITTIPALDI, Martina (coord.) (2012): *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. "Parapara" nº5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL, con el patrocinio de la Fundación SM.
- MARGALLO, A. M. (2012):**"**El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura**"**.*Anuario AILIJ*, 10, (en prensa).
- MARTÍN GAITE, Carmen, (1987): *Usos amorosos del dieciocho en España*, Ed. Anagrama, Barcelona.
- MARTÍN GAITE, Carmen (1988): *Usos amorosos de la posguerra española*, Anagrama, Barcelona.
- MELOT, M. (2006*) : Livre*, L'Oeil neuf éditions, París.
- MENDOZA A. (1994): *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla, Madrid.

- MENDOZA, A. (1998): "El proceso de recepción lectora" en A. MENDOZA FILLOLA (coord): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura,* SEDLL /ICE/Horsori. Barcelona
- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla–La Mancha, Cuenca.
- MENDOZA, A. (2004): *La educación literaria: bases para la comprensión lecto-literaria*, Aljibe, Madrid.
- MENDOZA, A. (2006): "Canon e hipertexto" pp.32-45 en Revista "El invisible anillo". Decimosegundo número: *El canon: función y mito*. http://www.editorialeneida.com/documents/invisible-anillo_12.pdf
- MENDOZA, A. (coord.) (2012): *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario,* Octaedro, Barcelona.
- MOYA, J. (coord) (2005): *Llegir per aprendre. Una proposta per treballar les lectures a l'ESO.* Institut de Ciències de l'Educació de la UAB.Barcelona.
- MUÑOZ MOLINA, A. (1993): "La disciplina de la imaginación". A: L. García Montero i A. Muñoz Molina. *¿Por qué no es útil la literatura?* Hiperión, Madrid.
- NOGUERA, J., ASENSIO, J. M., BISQUERRA, R., Riera, M. A., RIERA, V., VALLS, E. (2002). *Competències bàsiques*. Conferència Nacional d'Educació, *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes,* Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona.
- NUSSBAUM, M. (2005): *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Paidós, Barcelona.
- NUSSBAUM, M. (2010): *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton.
- OAKLEY, A. (1999): "People's way of knowing: gender and methodology", en HOOD, S., MAYALL, B.; OLIVER, S. (Eds): *Critical Issues in Social Research: Power and Prejudice*. Open University Press. Buckingham
- OLID, I. (2008) : "Entre nois i noies : la força dels estereotips" en COLOMER, T. (coord). *Lectures adolescents*. Graó, 167-182, Barcelona.
- OZ, A. (2004). *Una historia de amor y oscuridad*, Siruela, Madrid.
- PASCUAL, V., y CUADRADO, M. (Coords.). (2001): *Educación emocional*. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria, Ciss-Praxis, Barcelona.
- PENNAC, Daniel (1993): *Como una novela*, Anagrama, Barcelona
- PETIT, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Fondo de Cultura Económico, México.
- PETIT, M. (2009): *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Océano, Barcelona.

- PIZARNIK, A. (2003): *Diarios,* Lumen, Barcelona.
- PROPP, Vladimir, (1987): *Morfología del cuento*, Ed. Fundamentos, Madrid.
- PÉREZ Xavier y BALLÓ Jordi (1997): *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*, Anagrama, Barcelona.
- PUJALS, G; ROMEA, M.C. (2001): *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas,* Universidad de Barcelona/Horsori, Barcelona.
- REYNOLDS, K. (2005) "¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda" *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, núm.1, p.87-106, Cuenca.
- RIVAS, M. (2002): *Mujer en el baño*, Alfaguara, Madrid.
- RUBIO, E. (2012): "*Nuevas tendencias en la literatura: novela juvenil romántica*". (en línea) http://www.mcu.es/lectura/pdf/v12_eva_rubio.pdf (Texto presentado en los Encuentros de Escritores y Críticos de las Letras Españolas, organizados por la Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas del Ministerio de Cultura y por la Universidad de Salamanca. Verines. Casona de Verines, Pendueles (Asturias).
- RUIZ HUICI, K (2006): "Jóvenes y lectura literaria". *Platero*, n°. 154, p.3-28, Oviedo.
- SALINAS, P. (1986): *El defensor*, Alianza Editorial, Madrid.
- SALMURRI, F., y BLANXER, N. (2002): Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179), Praxis, Barcelona.
- SALMURRI, Ferran (2004): *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Paidós, Barcelona.
- SÁNCHEZ, J. (2002): "La educación de las emociones a través de la lectura" en *Corazones inteligentes* Eds. P. Fernández Berrocal y N. Ramos Díaz, Kairós. P. 377-393, Barcelona.
- SANCHIS, Rosa (2006): ¿Todo por amor?, Ediciones Octaedro, Barcelona.
- SARAMAGO, J. (2001) : *La caverna*, Edicions 62, Barcelona
- SARLAND, C. (2003): *La lectura en los adolescentes,* Fondo de Cultura Económica, México.
- SEGURA, M., ARCAS, M., MESA, J. (1998): *Programa de competencia social,* Gobierno de Canarias, Tenerife.
- SILVA-DÍAZ, M.C. y MANRESA, M. (2005):"Dialogar per aprendre literatura" en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura,* n°.37, pp.45-56. Barcelona.
- SILVA-DÍAZ, M. C. (2009). "Entre el texto y la imagen: álbumes y otros libros ilustrados" en COLOMER, T. (coord.): *Lecturas adolescentes*. (pp. 151-168) Graó, Barcelona.
- SOLÉ, I. (2003): *Estrategias de lectura*. ICE de la Universitat de Barcelona/ Graó, Barcelona.
- SORIANO, M. (1975) :*Guide de la littérature pour la jeunesse*, Flammarion, Paris.
- SOTOMAYOR, M.V. (2005). "Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias",

Revista de educación. Sociedad lectora y educación, nº extraordinario, pp. 217-238, Madrid.

- SUBIRANA, J. (2004): "De com Internet (també) pot canviar la manera d'ensenyar litere atura catalana" (pp. 165-174) en BORDONS, G.; DÍAZ-PLAJA, A. (coord.) (2004**)**:*Ensenyar literatura a secundària: formant lectors crítics, motivats i cultes,* Graó, Biblioteca d'Articles, 141. Barcelona.
- SULLÀ, E. (1999): "Temàtica, què significa el que passa? Què significa la manera de cona tar-ho?" Barcelona. *L'ensenyament de la literatura a través de la tematologia.* Els juliols de la UB (Document inèdit)
- SULLÀ, E. (coord.)ABELLÁN, J; BALLART, P.; BATLLE, C.; JULIÀ, J. (2010): *Introducció a l'estudi de la literatura*, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- TAN, Shaun (2011): *Esbozos de una tierra sin nombre*, Barbara Fiore, Cádiz. 1ªedición (2010): Sketches from a Nameless Land, Lothian, Sydney.
- TEIXIDOR, E. (2012): La lectura i la vida. Com incitar els nens i els adolescents a la lectura: una guía per a pares i Mestres, Columna, Barcelona.
- TEJERINA, I. (dir) (2004): *Lecturas y lectores en la ESO*. Una investigación educativa. Santander. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Disponible en línea en: www.cervantesvirtual.com
- TODOROV, Tzvetan (2007*): La literatura en perill*, Galaxia Gutenberg, Barcelona.
- TORRES, R.(2009): "Literatura experimental, educació i eines interactives multimèdia",pp 49-52 en BORDONS,G. (ed): *Poesia contemporània, tecnologia i educació*, Publicacions Universitat de Barcelona.
- TRUJILLO, F. (2007): *Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria*. Tesis doctoral. UAB. Disponible en www.tdx.cat/TDX-0314108-170632
- TURGUÉNEV, I. [1872] (1983): *Un mes en el campo*, Mitre, Barcelona.
- URRUZOLA, M.J. (1991): *Aprendiendo a amar desde el aula,* Maite Canal (ed.), Bilbao.
- VALÉRY, P. (1998): *Teoría poética y estética*, Visor, Madrid.
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel, (1971): *Crónica sentimental de España*, Lumen, Barcelona.
- VYGOTSKI, L.S., (2000): *La imaginación y el arte en la infancia*, Akal Bolsillo, Madrid
- VYGOTSKI, L.S., (2001): *Psicología pedagógica: un curso breve*, Aique [1926], Buenos Aires.
- VOGLER, C. (2002): *El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*, Ediciones Robinbooks, Barcelona.
- WAGENBACH, K. (1979): *Franz Kafka en testimonios personales y documentos gráficos*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, Geoffrey (1999):"Children becoming readers: reading and literacy", en P.Hunt (Ed), *Understanding children's literatur*e. Routledge. Londres.

- WHITEHEAD, Alfred. (1957): *Los fines de la educación, Paidos,* Buenos Aires.
- YELA GARCÍA, C. (2000): *El amor desde la psicología social*. Pirámide, Madrid.
- ZABALA, Antoni i ARNAU, Laia (2007): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Graó, Barcelona

7. ANEXOS

7. ANEXOS

7.1. Fragmentos complementarios del curso ***Moodle*** sobre las miradas pertenecientes a la quinta secuencia.

A continuación se muestran cinco fragmentos narrativos que despliegan sensaciones, cambios, peligros, nuevas historias, mensajes implícitos y posibles errores de interpretación ante el sugerente mundo de las miradas.

1. El cuaderno de Noah. Nicholas Sparks. 2012. Ediciones Salamandra. (Páginas 22-23)

Un comienzo vulgar que sin duda habría olvidado si se hubiera tratado de cualquier otra persona. Pero cuando le estrechó la mano y vio esos impresionantes ojos color esmeralda, supo de inmediato que podría pasarse el resto de su vida buscando una mujer semejante y no encontrarla nunca. Tan extraordinaria, tan perfecta le pareció mientras la brisa estival soplaba entre los árboles. […] Se vieron al día siguiente, y al siguiente, y pronto se hicieron inseparables. Todas las mañanas, excepto los domingos, cuando él tenía que ir a la iglesia, Noah terminaba sus tareas lo antes posible, e iba directamente a Fort Totten Park, donde ella lo esperaba. Dado que la chica acababa de llegar y nunca había estado mucho tiempo en un pueblo pequeño, se pasaban el día haciendo cosas completamente nuevas para ella. Noah le enseñó a enganchar el cebo al anzuelo y a pescar percas en los bajíos, y la llevó a explorar las zonas más alejadas de Croatan Forest. Paseaban en canoa, contemplaban las tormentas eléctricas de verano, y muy pronto fue como si se conocieran de toda la vida. […] Cuando ella se marchó, tres semanas después, se llevó consigo el resto del verano y una parte de él. A primera hora de una lluviosa mañana, Noah la vio partir con unos ojos que no habían dormido en toda la noche, y volvió a casa a hacer las maletas.

PROPUESTA:

- Relaciona el mundo de las miradas con una mujer, un hombre y un entorno ideal.
  ¿Cómo surgirían esos personajes y esos momentos imaginarios?
  ¿Con qué secuencias se desarrollarían?

2. La sombra del viento. Carlos Ruiz Zafón. 2001. Editorial Planeta. (Página 316)

La señora Aldaya era una figura más en el decorado, una pieza que entraba y salía de la escena siguiendo los dictados del decoro. Antes de acostarse, acudía a despedirse de su hija y le decía que la quería más que a nada en el mundo, que ella era lo más importante del universo para ella. Jacinta nunca le dijo a Penélope que la quería. El aya sabía que quien quiere de verdad quiere en silencio, con hechos y nunca con palabras […] Habrían de pasar muchos meses de miradas y anhelos vanos antes de que Julián Carax y Penélope pudieran estar a solas. Vivían de la casualidad. Se encontraban en los pasillos, se observaban desde extremos opuestos de la mesa, se rozaban en silencio, se sentían en la ausencia. Cruzaron sus primeras palabras en la biblioteca de la casa de la avenida del Tibidabo una tarde de tormenta en que se inundó del reluz

de cirios, apenas unos segundos robados a la penumbra en que Julián creyó ver en los ojos de la muchacha la certeza de que ambos sentían lo mismo, que les devoraba el mismo secreto. Nadie parecía advertirlo. Nadie excepto Jacinta, que veía con creciente inquietud el juego de miradas que Penélope y Julián tejían a la sombra de los Aldaya. Temía por ellos. Ya por entonces había empezado Julián a pasar las noches en blanco, escribiendo relatos desde la medianoche al amanecer, donde vaciaba su alma para Penélope. Luego, visitando la casa de la avenida del Tibidabo con cualquier excusa, buscaba el momento de colarse a escondidas en la habitación de Jacinta y le entregaba las cuartillas para que ella se las diese a la muchacha. A veces Jacinta le entregaba una nota que Penélope había escrito para él y pasaba días releyéndola.

PROPUESTA:

- Imagina, recuerda o recrea la evolución de una mirada a lo largo del tiempo y qué cambios podría ocasionar en sus protagonistas y en sus vidas.

3. Diario de Ana Frank, 1947. Plaza & Janés. (Páginas 186-187; 190; 202-203)

Sábado, 12 de febrero de 1944

Querida Kitty:

Hace sol, el cielo está de un azul profundo, hace una brisa hermosa y yo tengo unos enormes deseos de... ¡de todo! Deseos de hablar, de ser libre, de ver a mis amigos, de estar sola. Tengo tantos deseos de... ¡de llorar! Siento en mí una sensación como si fuera a estallar, y sé que llorar me aliviaría. Pero no puedo. Estoy intranquila, voy de una habitación a la otra, respiro por la rendija de una ventana cerrada, siento que mi corazón palpita como si me dijera: « ¡Cuándo cumplirás mis deseos!»

Creo que siento en mí la primavera, siento el despertar de la primavera, lo siento en el cuerpo y en el alma. Tengo que contenerme para comportarme de manera normal, estoy totalmente confusa, no sé qué leer, qué escribir, qué hacer, sólo sé que ardo en deseos... Tu Ana

Lunes, 14 de febrero de 1944

Querida Kitty:

Mucho ha cambiado para mí desde el sábado. Lo que pasa es que sentía en mí un gran deseo (y lo sigo sintiendo), pero... en parte, en una pequeñísima parte, he encontrado un remedio.

El domingo por la mañana me di cuenta (y confieso que para mi gran alegría) de que Peter me miraba de una manera un tanto peculiar, muy distinta de la habitual, no sé, no puedo explicártelo, pero de repente me dio la sensación de que no estaba tan enamorado de Margot como yo pensaba. Durante todo el día me esforcé en no mirarlo mucho, porque si lo hacía él también me miraba siempre, y entonces... bueno, entonces eso me producía una sensación muy agradable dentro de mí, que era preferible no sentir demasiado a menudo.

Quisiera estar sola, completamente sola. Peter se ha dado cuenta de que me ocurre algo, pero a mí no me sería posible contárselo. Tengo ganas de gritar: "Dejadme en paz. Quiero estar sola". ¡Quién sabe si un día no estaré más sola de lo que quisiera!

Tuya, Ana

Miércoles, 16 de febrero de 1944

Querida Kitty:

Peter y yo no nos hablamos en todo el día, salvo algunas palabras sin importancia. Hacía demasiado frío para subir al desván, y además era el cumpleaños de Margot. A las doce y media bajó a mirar los regalos y se quedó charlando mucho más tiempo de lo estrictamente necesario, lo que en otras circunstancias nunca hubiera hecho. Pero por la tarde llegó la oportunidad. Como yo quería agasajarla, aunque sólo fuera una vez al año, fui a buscar el café y luego las patatas. Tuve que entrar en la habitación de Peter, él en seguida quitó sus papeles de la escalera y yo le pregunté si debía cerrar la trampilla.

-Sí, ciérrala –me dijo –. Cuando vuelvas, da unos golpecitos para que te abra.

Le di las gracias, subí al desván y estuve como diez minutos escogiendo las patatas más pequeñas del tonel. Entonces me empezó a doler la espalda y me entró frío. Por supuesto que no llamé, sino que abrí yo misma la trampilla, pero Peter se acercó muy servicial, me tendió la mano y me cogió la olla.

-He buscado un buen rato, pero no las he encontrado más pequeñas que éstas.

-¿Has mirado en el tonel?

-Sí, lo he revuelto todo de arriba abajo.

Entretanto, yo ya había llegado al pie de la escalera y él estaba examinando detenidamente el contenido de la olla que aún tenía en sus manos.

-¡Pero si están muy bien! – dijo.

Y cuando cogí nuevamente la olla, añadió: -¡Enhorabuena!

Al decirlo, me miró de una manera tan cálida y tierna, que también a mí me dio una sensación muy cálida y tierna por dentro. Se notaba que me quería hacer un cumplido, y como no era capaz de hacer grandes alabanzas, lo hizo con la mirada.

Lo entendí muy bien y le estuve muy agradecida. ¡Aún ahora me pongo contenta cuando me acuerdo de esas palabras y de esa mirada! Cuando llegué abajo, mamá dijo que había que subir a buscar más patatas, esta vez para la cena. Me ofrecí gustosamente a subir otra vez al desván. Cuando entré en la habitación de Peter, le pedí disculpas por tener que volver a molestarle. Se levantó, se puso entre la escalera y la pared, me cogió del brazo cuando yo ya estaba subiendo

la escalera, e insistió en que no siguiera.

-Iré yo, tengo que subir de todos modos – dijo.

Pero le respondí que de veras no hacía falta y que esta vez no tenía que buscar patatas pequeñas. Se convenció y me soltó el brazo. En el camino de regreso, me abrió la trampilla y me volvió a coger la olla. Junto a la puerta le pregunté:

-¿Qué estás haciendo? – Estudiando francés – fue su respuesta.

Le pregunté si podía echar un vistazo a lo que estaba estudiando, me lavé las manos y me senté frente a él en el diván. […]

Viernes, 3 de marzo de 1944

Mi querida Kitty:

Esta noche, mirando la velita, me puse contenta otra vez y me tranquilicé. En realidad, en esa vela está la abuela, y es ella la que me protege y me cobija, y la que hace que me ponga otra vez contenta. Pero... hay otra persona que domina mis estados de ánimo y es... Peter. Hoy, cuando fui a buscar las patatas y todavía estaba bajando la escalera con la cacerola llena en las manos, me preguntó:

-¿Qué has hecho a mediodía?

Me senté en la escalera y empezamos a hablar. Las patatas no llegaron a destino hasta las cinco y cuarto: una hora después de haber subido a buscarlas. Peter ya no dijo palabra sobre sus padres, sólo hablamos de libros y del pasado. ¡Ay, qué mirada tan cálida tiene ese chico! Creo que ya casi me estoy enamorando de él.

De eso mismo hemos hablado. Después de pelar las patatas, entré en su habitación y le dije que tenía mucho calor.

-A Margot y a mí se nos nota en seguida la temperatura que hace: cuando hace frío, nos ponemos blancas, y cuando hace calor, coloradas – le dije.

-¿Enamorada? – me preguntó.

-¿Por qué habría de estarlo?

Mi respuesta, o mejor dicho mi pregunta, era bastante tonta.

-¿Por qué no? – dijo, y en ese momento nos llamaron a comer.

-¿Habrá querido decir algo en especial con esa pregunta? Hoy por fin le he preguntado si no le molestan mis charlas. Lo único que me dijo fue:

-Pues no, no me molestan.

No sé hasta qué punto esta respuesta tiene que ver con su timidez.

Kitty, soy como una enamorada que no habla más que de su amor. Es que Peter es realmente un cielo. ¿Cuándo podré decírselo? Claro que sólo podré hacerlo cuando sepa que él también me considera un cielo a mí. Pero sé muy bien que soy una gatita a la que hay que tratar con guantes de seda. Y a él le gusta su tranquilidad, de modo que no tengo ni idea de hasta qué punto le gusto. De todas formas nos estamos conociendo un poco más. ¡Ojalá tuviéramos el valor de confesarnos muchas cosas más!

Unas cuantas veces al día me dirige una mirada cómplice, yo le guiño el ojo y los dos nos ponemos contentos. Parece una osadía decirlo así, pero tengo la irresistible sensación de que él piensa igual que yo.

Tu Ana M. Frank

PROPUESTAS:

- Las posibles equivocaciones al interpretar las miradas y sus mensajes implícitos.
- ¿Se pueden conseguir objetivos a través del juego de miradas?

4. La mujer justa. Sándor Márai, 1941. Narrativa Salamandra. (Páginas 172-174)

Pero ahora, después de varias décadas, me gustaría responder a la pregunta que tantas veces me he formulado: ¿sabía en aquel momento que todo ocurriría de ese modo? Y en general, reconocemos los grandes encuentros? ¿Podemos ser realmente conscientes de estar viviendo momentos decisivos? ¿Es posible que un día entre alguien en la habitación y uno piense al instante: es ella, la mujer justa, la verdadera, igual que en las novelas?... No puedo responder a esa pregunta. Sólo puedo cerrar los ojos y recordar. Sí, aquel día ocurrió algo. ¿Una corriente eléctrica? ¿Una radiación? ¿Un contacto misterioso? ... Palabras y más palabras. Pero no hay duda de que las personas expresan sus sentimientos y pensamientos no sólo con palabras, pues existe otro tipo de contacto entre ellas, otro tipo de comunicación. Onda corta, lo llamarían ahora. Se supone que, en el fondo, el instinto no es más que una longitud de onda corta. No lo sé... No quiero engañar a nadie, ni a ti ni a mí mismo. Así que sólo te diré que, en el momento en que vi a Judit Áldozó por primera vez, no pude dar un solo paso y, por absurda que fuera la situación, me quedé allí quieto, frente a la criada, y estuvimos observándonos durante un largo rato. -¿Cómo se llama? -le pregunté al final. Al decirme su nombre me sonó tan familiar... Ese apellido era como un ofrecimiento, como una ofrenda sagrada, solemne: la palabra Áldozó tiene mucho que ver con la comunión y el sacrificio. Y su nombre de pila, Judit, era un nombre bíblico. Como si la muchacha hubiera llegado del pasado, de un mundo de simplicidad e intensidad bíblicas, de la otra vida, la eterna, la verdadera. Como si no acabase de llegar del pueblo sino de una dimensión más profunda de la existencia. No me preocupaba mucho si era o no correcto lo que iba a hacer; me acerqué a la puerta y encendí la luz para verla mejor. Ni siquiera le sorprendió mi gesto brusco y repentino. Servicial y dócilmente - pero no como una

criada sino como una mujer que, sin necesidad de palabras, obedece al único hombre que tiene derecho a darle órdenes -, se puso de lado Y volvió el rostro hacia la luz para que pudiese verla bien. Como diciendo: «Aquí estoy, mírame bien, soy así. Lo sé, soy hermosa. Mírame con calma, no tengas prisa. Ésta es la cara que recordarás para siempre, hasta en tu lecho de muerte.» Se quedó quieta y tranquila a la luz de la lámpara, con el hato entre las manos, silenciosa y obediente como la modelo ante el pintor. Y yo la miré. No sé si antes has podido verla... Te avisé demasiado tarde. Sólo has visto su silueta. Es tan alta como yo. Alta y bien proporcionada, ni gorda ni flaca, está igual que a los dieciséis años, cuando la vi por primera vez. Nunca ha ganado ni perdido peso. ¿Sabes?, esas cosas están reguladas por fuerzas interiores, por equilibrios misteriosos. Su organismo ardía siempre a la misma temperatura. La miré a los ojos y al ver tanta belleza parpadeé instintivamente, como quien ha vivido mucho tiempo en la oscuridad y de pronto puede volver la vista hacia la luz. Tú no has podido ver su cara y; de todas formas, hace ya un tiempo que siempre lleva puesta una máscara, la máscara de la alta sociedad, con pestañas postizas, coloretes y polvos de arroz, con rasgos falsos y artificiales; con el contorno de los labios y los ojos delineado artísticamente. Pero entonces, en la turbación del primer encuentro, su rostro era todavía fresco y puro, tal como había llegado al mundo, como recién salido del taller de un pintor. Aún se notaban las pin celadas del Creador. Su cara tenía forma de corazón.

PROPUESTAS:

- El poder de la mirada: ¿Se puede utilizar? ¿Cómo? ¿Se realiza de forma consciente o inconsciente?
- ¿Cómo cambia la cirugía o los tratamientos estéticos la fuerza de la mirada y la expresión en general?

5. Una palabra tuya. Elvira Lindo, 2010. Seix Barral. (Páginas 250-251)

La mañana en que enterramos al niño cada uno de nosotros rumiaba su futuro, ventilábamos al aire fresco nuestras intenciones más inmediatas. A Morsa no le hizo falta ponerme un ultimátum, ni pronunciar ningún discurso, ni declararse, ni dejarme. Fui yo, la que después de leer los Salmos, tomé la decisión. Le vi allí, de espaldas, con las manos en los bolsillos, de pronto me pareció un hombre al que podría llegar a querer o al que a lo mejor ya estaba queriendo. Pensé que hay cualidades en las personas que no apreciamos hasta que no las vemos actuar sin que ellas sean conscientes de nuestra mirada. Él no sabía que yo lo estaba mirando, así que no había ninguna afectación en su presencia, ni la sonrisa de medio lado, ni su afán de parecer interesante, no quería darme a entender nada con sus gestos. Estaba simplemente allí, entregado al paisaje, mirando, oliendo, pensando en el futuro, cogiendo el cigarro entre los dedos como antes lo hacían los hombres, con la brasa mirando hacia la palma de la mano, diciéndose a sí mismo, ¿a quién tengo yo en la vida? Deberíamos ver a las personas, pensé, cuando éstas creen que no las miramos. Yo miro demasiado violentamente, miro de una manera que hace daño, que provoca en los demás torpeza, tensión, miro sin poder evitar el juicio constante. No sé si nací así o si me convirtieron. ¿Pero quién soy yo para mirar de esa manera? Eso es lo que pensé viéndole tan ajeno a mí, siendo de verdad él mismo casi por primera vez ante mis ojos, libre de

no sentirse vigilado. Y tuve claro que esa noche y la siguiente y la siguiente se quedaría en casa, tuve claro todos y cada uno de los pasos siguientes. Casi sentí en ese momento su cuerpo sobre mí, el abandono, […]. No se puede cambiar el pasado, ni podemos evitar lo que ya somos, así que hagamos que empiece otra vida, pensé, una vida nueva que crezca de esta Rosario de la que ya no puedo librarme, esa Rosario a la que no le gusta ni su cara ni su nombre, hagamos una criatura inocente y hermosa que salga de ese yo que siempre he odiado. Tal vez sea la única oportunidad de borrar de mi alma la tara con la que nací, pensé, de buscar una redención, de hacerme perdonar el pecado original.

PROPUESTAS:

- ¿La mirada de alguien puede limitar, vigilar, alterar o coartar los movimientos de otra persona? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿Qué crees que opinan los demás sobre vuestra forma de mirar? ¿Alguna vez os lo han manifestado? Al mismo tiempo ¿os habéis fijado en este mismo detalle, pero en gente de vuestro entorno?

7.2. Instrumentos de recogida de datos.

Ejemplos de todos los documentos utilizados a lo largo de la investigación.

Los documentos base desde los que se ha partido para recoger todos los datos se encuentran en el apéndice de este trabajo: cuestionarios, fichas iniciales, valoraciones, parrillas de observación, estadística, autobiografías lectoras, gráficos y, finalmente, todas las narraciones sobre el desarrollo de las sesiones en las aulas.

Curso 2010-11.

7.2.1. Cuestionario inicial utilizado entre el alumnado sobre emociones, sentimientos y amor:

CUESTIONARIO SOBRE EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y AMOR.
CURSO 2010-2011

A lo largo de este curso realizaré una investigación sobre el mundo emocional del alumnado. Este proyecto se desarrolla gracias a una licencia de estudios concedida por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Resolución EDU/2760/2010, de 6 de agosto (DOGC 5702-27.8.2010)

Sólo te pido que respondas de forma totalmente personal a este cuestionario anónimo. Tus respuestas podrán contribuir a crear un tiempo en el instituto para poder hablar, reflexionar y leer sobre tus propios sentimientos u otras inquietudes personales.

Como profesora de este centro te agradezco tu inestimable ayuda y también aprovecho para solicitarte futuras colaboraciones sobre este tema.

• INSTRUCCIONES GENERALES

A partir de ahora te encontrarás un cuestionario dividido en tres bloques principales:

1. TU REFLEXIÓN SOBRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS,
2. EL AMOR Y SUS HISTORIAS,
3. ESPACIO PROPIO Y

finalmente una estadística.

Tus respuestas las señalarás rodeando la opción que hayas escogido o en el caso de marcar una numeración, por orden de mayor a menor intensidad, siempre la colocarás al principio de cada alternativa.

Antes de empezar leeremos en clase el cuestionario y os aclararé todas las dudas que se puedan presentar respecto al léxico u otros conceptos.

• TU REFLEXIÓN SOBRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

1.-ASPECTO FÍSICO.

¿Crees que el aspecto físico tiene importancia en cualquier relación personal? Rodea tu respuesta. SÍ / NO

2.-TIPO DE PERSONAS.

¿Qué tipo de persona consideras que eres o cuál te gustaría ser? Puedes señalar diversas opciones.

-Independiente	-Intelectual	-Fantasiosa
-Triste	-Seductora	-Insatisfecha
-Misteriosa	-Rara	-Solitaria
-Orgullosa	-Frágil	-Desafiante
-Dominadora	-Soltera	-Sensible
-Aburrida	-Infantil	-Caprichosa
-Astuta	-Aventurera	-Ambiciosa
-Tímida	-Enamorada	-Protectora

3.-SITUACIONES DE CRISIS.

¿Cuáles de estos estados te supondrían un conflicto personal? Ordénalos de mayor a menor intensidad. El número 9 sería el que consideras que te podría afectar más negativamente en tu vida e irías descendiendo hasta el 1. Estos números los colocas ante las diversas posibilidades que tienes a continuación:

-descubrimiento de tu interior	-rechazo	-baja autoestima
-cambio de vida	-injusticia	-traición
-paso del tiempo	-sumisión	-elección futura

4.- RELACIONES PERSONALES.

¿Sobre cuál de estos temas te gustaría profundizar? Ordénalos de más a menos. El número 9 sería el que te interesa más hasta ir descendiendo al 1. Estos números los colocas ante las opciones siguientes:

-amor imposible	-triángulo amoroso	-amor ideal
-celos	-ruptura	-engaño
-amistad	-sexualidad	-familia

• EL AMOR Y SUS HISTORIAS

5.-NARRACIONES AMOROSAS.

Qué temas elegirías como prioritarios en un relato amoroso. (El número seis correspondería a tu temática preferida y el número uno a la menos interesante según tu gusto personal) (6-1)

-predominio de amor apasionado

-historias de sueños y fantasías

-definiciones de amor

-fracaso

-ruptura

-sensualidad

6.-INICIO DEL AMOR.

¿Sobre qué etapas del proceso amoroso querrías saber más?
Establece una secuencia de mayor a menor interés (de 7 a 1)

-esplendor inicial

-la vida está repleta de todas las posibilidades

-el progreso en la seducción

-felicidad

-lento enamoramiento

-primer encuentro

-paso de la amistad al amor

7.-AMOR.

¿Qué historias te gustaría conocer en relación a los apartados siguientes?
Sitúa lo que creas más interesante en el número 8 y llega al final:

-declaración de amo
-juego de miradas
-tacto
-admiración por su cabello y sus manos
-cartas de amor
-la música
-invitación a un baile
-besos

8.-OBSTÁCULOS.

¿Cuáles serían tus mayores dificultades en este apartado del amor?
Clasifícalas desde el número 5 al número 1.

-control de la pasión
-consumación del amor
-relación oculta
-admiración y decepción a la vez
-amor no correspondido

9.-FINAL DEL AMOR.

¿Sobre cuál de estas posibilidades te gustaría investigar? Elige sólo una opción y rodéala con un círculo:

-evasión para olvidar
-dolor hasta llegar a la resignación
-exigencia externa de ruptura amorosa
-otros.....

10. - TÓPICOS DE FELICIDAD.

¿Qué tópico consideras que todavía tiene fuerza en nuestro entorno? Selecciona sólo uno.

-matrimonio

-tener hijos

-casarse de blanco

-otros.....

11. -ÚLTIMAS CONSIDERACIONES GENERALES.

¿Qué tipo de relación consideras fundamental en una pareja? Rodea un solo aspecto

-igualdad

-sinceridad

-rutina

-otros.....

•ESPACIO PROPIO

12. - PREGUNTA ABIERTA.

¿Hay otros temas sobre emociones, sentimientos, inquietudes o amor en este complejo mundo de las relaciones personales que no se hayan visto reflejados en este cuestionario y a los que desearías acercarte?

Aquí tienes tu espacio propio para exponerlos de forma totalmente libre y confidencial.

• ESTADÍSTICA

13.-

-Curso:

-Sexo:

-Edad:

-Lugar de nacimiento:

Otros datos personales y/o familiares que consideres de interés para este estudio:

7.2.2. Cuestionario final cumplimentado por el alumnado, después de trabajar la primera secuencia sobre el tema de las miradas en un entorno Moodle:

• CUESTIONARIO SOBRE MIRADAS

1. ¿Te ha gustado esta experiencia sobre el mundo de las miradas? ¿Por qué?

2. ¿Ha cambiado tu punto de partida respecto a las miradas: su poder, la interpretación de un gesto, consecuencias, etc.? ¿Cómo?

3. ¿Crees que a través de esta actividad has podido profundizar en tus vivencias personales: cómo eres, cómo te sientes, estados de ánimo, etc.? ¿Cómo?

4. ¿Te interesaría repetir este proceso con otros temas? ¿Cuáles?

5. ¿Recomendarías a personas próximas a ti algunos de estos fragmentos literarios que hemos estado leyendo? ¿Cuáles? ¿Por qué?

6. ¿Qué cambios crees que se podrían realizar en las secuencias de este curso para obtener mejores resultados?

7. ¿Piensas que algunas de las estrategias que hemos practicado podrían aplicarse en el aula? ¿En qué asignatura? ¿De qué forma?

8. ¿Debería crearse en el instituto un Espacio para compartir emociones? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿En qué horario?

9. ¿Qué diferencias has sentido entre los textos que lees en clase de Lengua o Literatura y las propuestas que te han presentado sobre el mundo de las miradas?

10. Valora de 0 a 10 los diferentes aspectos de tu cooperación:

• Participación en clase:

• Colaboración con el grupo:

• Trabajo individual:

• Responsabilidad:

• Aprovechamiento:

11. Espacio abierto.

Muchas gracias para ayudarme con tus sugerencias para poder continuar con este proyecto.

7.2.3. Observación en el aula. Modelo de observación:

Diseño y validación de un modelo de observación. La parrilla se ha ido adaptando según el criterio del profesorado.

Máster de Formación de Profesorado de Catalán para Personas Adultas
Universidad de Barcelona y Universidad de Vic
Curso 2010-2011

Observación de una clase Profesor observado: Fecha: Centro:	
Observación	Descripción
Carcterísticas	Tipo de curso
	Área de contenidos
	Nivel y número de alumnos
	Época del curso
	Características del aula

Objetivos y contenidos	¿Explicita los objetivos de la clase?
	¿Presenta el tema?
	¿Continuación de un tema anterior?
Actividad (cada actividad)	Introducción al tema (forma de presentación)
	Instrucciones (cómo da las instrucciones)
	Tipo de actividad (Analítica, creativa, reflexiva, comprensiva…)
	Relación con el programa y los objetivos del curso
	Materiales que usa (fotocopias, vídeos, libros)
	Recogida final de la actividad (Comentarios, enlace con la actividad siguiente…)

Relación entre actividades	Cantidad de actividades
	Variedad de tipo de actividades
	Progresión respecto a las otras actividades
Dinámica de la clase	Organización de las actividades (individuales, grupos, tipos de grupos)
	Desarrollo de las actividades. (Liderazgo, autonomía, clima, integración…)
	Ambiente de la clase (Silencio, alboroto, participación…)
	Gestualidad y emotividad (Posición, gestos, reacciones expresivas…)
	Actitud del alumnado (Motivación, colaboración…)
Comentarios del observador	

Metodología para la reflexión y la mejora docente
Glòria Bordons gbordons@ub.eduMontserrat Gimeno montserratgv@gencat.cat

CURSO 2011-12

7.2.4. Autobiografía lectora. Ficha personal de inicio de curso.

AUTOBIOGRAFÍA LECTORA. Curso 2011/12. 13 de octubre.

• DATOS PERSONALES:

Nombre y apellidos:
Curso:

1. RETRATO MULTIMEDIA:

• ¿Cómo me retrataría o cómo me identificaría, utilizando recursos multimedia?

• Establezco conexiones con determinadas escenas de películas, imágenes, canciones o video-juegos y, a continuación, argumento por escrito mis elecciones.

2. MI FORMACIÓN EN LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA:

• ¿Qué destaco y cuáles son mis modelos a lo largo de todos los cursos que he realizado?

• Similitudes y diferencias entre mis vivencias en las clases de catalán y castellano durante mi escolarización.

3. MIS LECTURAS:

• Clasificación subjetiva de lecturas tanto de la escuela como personales.

• ¿Qué lecturas me han llegado por mis padres, hermanos, amigos, profesorado, etc.?

• ¿Recuerdo algún momento *especial* o anécdotarelacionado con el mundo de la lectura?

• ¿Han cambiado mis gustos lectores?

• ¿Podría citar, específicamente, algún libro que me han recomendado?

• ¿Quién me ha ayudado más en este proceso a lo largo de los años?

• ¿Qué grado de implicación lectora tengo fuera de clase?

• ¿Por qué no leo?

• ¿Cómo leo mejor?

4. INQUIETUDES, NECESIDADES Y EXPECTATIVAS ANTE EL NUEVO CURSO:

• ¿Qué espero?

• ¿Qué me falta?

• ¿Qué me inquieta?

• ¿Qué deseo profundizar?

• ¿Qué puedo aportar?

7.2.5. Selección de trabajos y exposiciones realizados por el alumnado alrededor de las lecturas de *Don Juan Tenorio, Marina y El método Grönholm*

UNA NUEVA VERSIÓN DE *DON JUAN TENORIO*
(presentación versión power point)

Índice

- Introducción
- Don Juan Tenorio (obra)
- Don Juan Tenorio (personaje)
- Gossip Girl (serie)
- Chuck Bass (personaje)
- Comparación
- Fuentes consultadas

INTRODUCCIÓN

- En nuestro trabajo hemos comparado el personaje de *Don Juan Tenorio* de la obra de José Zorrilla, con Chuck Bass personaje principal de Gossip Girl.

DON JUAN TENORIO (obra)

- Don Juan Tenorio y Don Luis comparan el resultado de la apuesta hecha hace un año.
- Don Luis y Don Juan acaban en la cárcel, el tesorero real y el alguacil los liberan.
- Don Juan seduce a Doña Inés y a Doña Ana.
- Don Luis y Gonzalo van a casa de Don Juan y éste los acaba matando.
- Don Juan regresa a Sevilla e invita a sus antiguos camaradas, Centellas y Avellaneda, y estos dos lo acaban matando.
- Don Juan se va al cielo con Doña Inés.

DON JUAN TENORIO (personaje)

- Se trata de un hombre de familia noble, con mucha fortuna.
- Es arrogante y orgulloso, e intenta por todos los medios reafirmar su honor y su valor.
- Es también osado hasta la temeridad aunque valiente y no respeta ninguna ley ni divina ni humana.

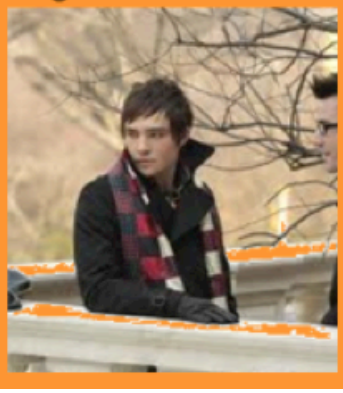
Gossip Girl (serie)

- La serie habla sobre los amoríos y problemas que sufren un grupo de adolescentes pertenecientes a la alta sociedad de Manhattan.



CHUCK BASS (personaje)

- Es una persona segura de sí misma, presumido, elegante, manipulador, cínico y ególatra.
- Adinerado
- Facilidad para idear planes de venganza.
- Mujeriego.
- Mala relación con su padre.
- Se enamora de Blair.



COMPARACIÓN

- Manera de pensar y actuar
- Procedencia de las familias
- Relación con sus progenitores
- Afición por los duelos
- Mujeriegos
- Amor definitivo

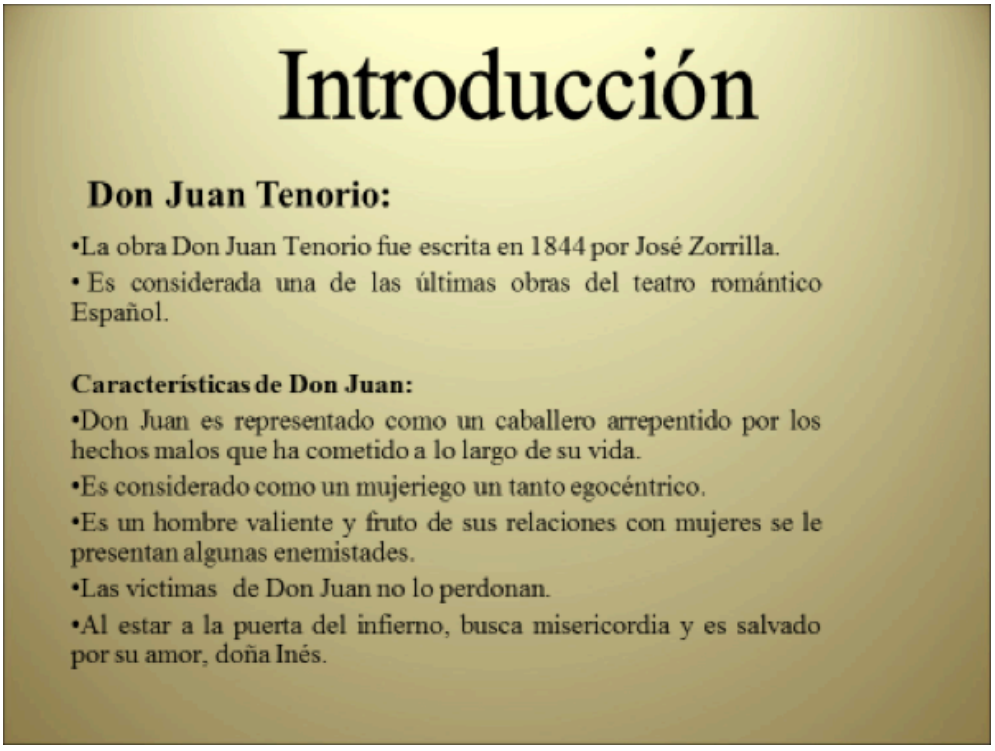
FUENTES CONSULTADAS

- www.wikipedia.com
- *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla, editorial *Cátedra.*

COMPARACIÓN DE ADAPTACIONES DE DON JUAN TENORIO

(presentación versión *power point*)





Película

Titulo original: Don Juan de Marco
Dirección: Jeremy Leven
Países: Estados Unidos
Año: 1995
Duración: 90 minutos
Género: Drama
Guión : Jeremy Leven

Reparto:
Marlon Brando
Johnny Depp
Faye Dunaway
Rachel Ticotin
Geraldine Pailhas



Comparación:

Don Juan Tenorio	Don Juan de Marco
Ambientada en la época del romanticismo.	Ambientada a mediados del siglo XX.
Vive la realidad.	Vive en una fantasía.
Don Juan es muy egocéntrico.	Don Juan se muestra amable con los demás.
No le preocupa el sufrimiento ajeno.	Se preocupa por las personas de su alrededor.
Se enamora al final de la película.	Está toda la película enamorado.
Don Juan y doña Inés mueren.	Final feliz: don Juan encuentra el amor.

Obra literaria

Titulo: Don Juan ou le festin de Pierre.

Autor: Jean-Baptiste Poquelin, alias Molière.

Fecha de nacimiento:

Paris 15/01/1622 - 17/02/1673

Profesión: Dramaturgo y actor francés.

Sinopsis: (El principio es similar al libro leído en clase.) Se distingue por el desafio final: la cena con la estatua del Comendador que se lo llevará al más allá.



Comparación:

Don Juan Tenorio (José Zorrilla)	Don Juan ou le Festin de Pierre (Molière)
Don Juan vive en Sevilla.	Don Juan vive en Sicilia.
No cuestiona a los homosexuales ni a los creyentes.	Cuestiona a los homosexuales y a los creyentes de alguna religión.
Se enamora de Doña Inés.	No se acaba enamorando de ninguna mujer en concreto.
Don Juan también cena con la estatua pero muere con su amada Doña Inés.	El desafio final, con la estatua del comendador, tendrá como consecuencia que éste se lo lleve al más allá.

Canción

Datos generales:
Artista: Fanny Lu
Origen: Cali, Colombia
Ocupación: Cantante y actriz.

Información artística:
Género: Pop latino

Canción Don Juan:
Disco: Felicidad y perpetua
Fecha de lanzamiento: 21/11/2011
Género: Pop latino



Comparación:

Don Juan tenorio (José Zorrilla)	Canción Don Juan (Fanny Lu)
Don Juan no habla con sinceridad.	Don Juan es sincero.
Don Juan no se comportó bien con Doña Inés y la engañó.	Don Juan ha sido bueno con la chica.
Doña Inés es engañada por Don Juan.	La chica muestra un carácter firme y no se deja engañar con facilidad.
Doña Inés no tiene pretendientes ya que es novicia.	Tiene muchos pretendientes y domina a los hombres.
Doña Inés nunca ha tenido maldad.	La chica ha sido mala con él.
Doña Inés habla bien de Don Juan y lo defiende.	Ella habla en contra de él.

Fragmento:

(Fanny Lu)
Yo estoy cansada de esos hombres mujeriegos
Que te ofrecen regalarte el mundo entero
Hay mentirosos, aventureros
Un tipo falso disfrazado de sincero.

(Nacho)
Yo no soy así siempre te he dicho la verdad
Que soy un hombre que habla con sinceridad
Las acciones que hago te demostraran
Que Te quiero y que no soy ningún Don Juan

(Fanny Lu)
Oye bien lo que te voy a decir
Aventurero así tengas fama y dinero
Eso no es lo que busco lo siento
Yo quiero es un hombre sincero
Y presiento, que eres presumido y embustero.

Así que quítate el disfraz
De Don Juan
Que no te queda bien
Que se te ve muy mal
Quítate el disfraz de Don Juan
Que no soy la mujer a quien vas a engañar

http://www.youtube.com/watch?v=4UVgIc2jbZU

Poema

Autora: Isabel Miralles
Origen: Cataluña, Tarragona
Ocupación: Se inició en derecho, gerente de una pequeña empresa familiar.
•A los 15 años ganó un concurso Literario de ámbito nacional.
•En el año 1999 reatomó su aficion literaria.



Colaboraciones:
Revista de creación literaria Gibralfo.
Revisa Argentina Universal.
Periódico la Vanguardia.

Poema:

¿Cómo querer a Don Juan?
¿Si él por su afán
muchas doncellas ha de amar
entregándoles su pasión
llena de devoción?

Yo, como Doña Inés,
respeto he de guardar,
porque es de mi condición,
a mi amado y señor.

Él me ofrece aventura,
pasión... amor desbordado,
¿No sabe acaso
que soy mujer fiel,
que se muere por él?

¡Ay, corazón!
¡Cuántas dudas y desazón!
Mi corazón desea amor
ternura y dedicación,
él me ofrece pasión
desventura y dolor.

Su amor dura un segundo
y a otra pasa su atención,
cuando es por mi condición
amar por siempre jamás.

¿Cómo compartir un amor
que se se inflama como llama
y al primer soplo de viento
se va en pos de otra ilusión?

Mal veo este amor
mi querido D. Juan,
mujer soy de mucho guardar
mis votos de amor prometidos.

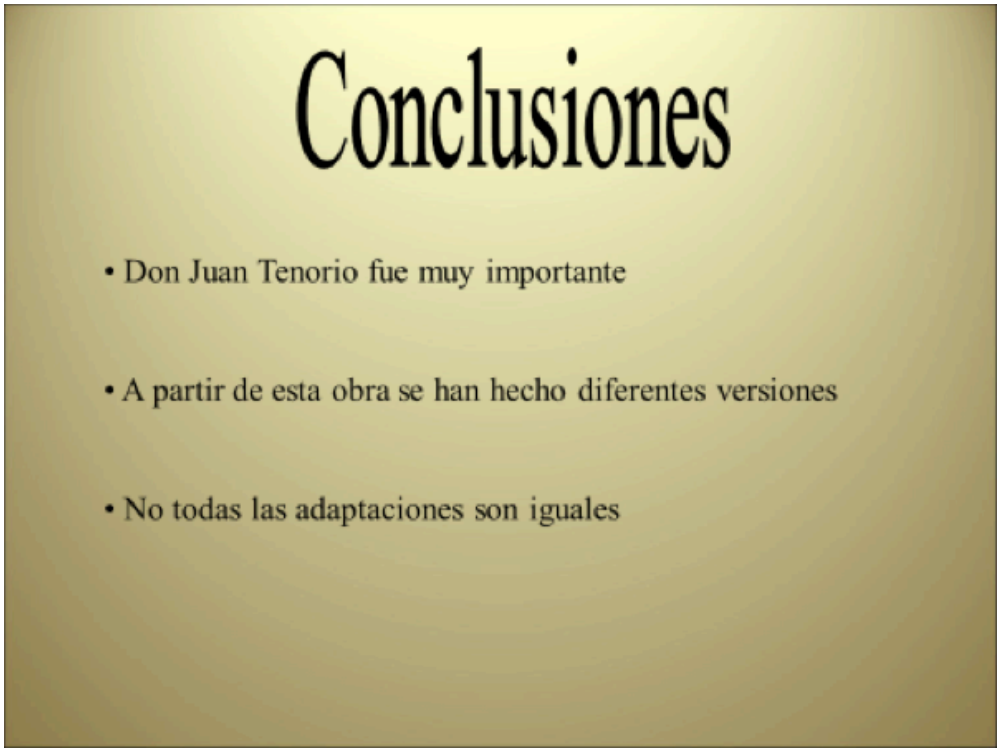
No me puedo entregar
a un dulce conquistador,
pues no quiero llorar
por amar yo demasiado.

Por lo cual, convengo D. Juan
vuestro camino debéis seguir,
repartiendo vuestro amor
a doncellas que os harán feliz.

Comparación:

Don Juan Tenorio	Poema
Doña Inés no es consciente de que don Juan es un mujeriego.	Doña Inés sabe perfectamente que don Juan es un mujeriego.
Doña Inés admira la figura de don Juan.	Doña Inés solo entrega su amor a Dios y muestra una fe ciega en él.
Doña Inés parece más inocente.	Ella es más consciente de la realidad que la rodea.
Doña Inés tiene un amor incondicional hacia don Juan.	Doña Inés tiene dudas sobre su relación.
Don Juan y doña Inés terminan juntos en el cielo.	Doña Inés decide separarse de don Juan, ya que no le conviene.

http://www.youtube.com/watch?v=0tIZ41mPWSE


Conclusiones
• Don Juan Tenorio fue muy importante
• A partir de esta obra se han hecho diferentes versiones
• No todas las adaptaciones son iguales


Fuentes consultadas
http://fr.wikipedia.org/wiki/Dom_Juan_ou_le_Festin_de_pierre
(Libro)
http://es.wikipedia.org/wiki/Don_Juan_DeMarco
(Película)
http://lyricsyletra.blogspot.com/2011/11/fanny-lu-ft-chino-y-nacho-don-juan.html
(Canción)
http://www.poemasisabelmiralles.com/djuantenorio.htm
(Poema)

DOÑA INÉS EN LA EDAD CONTEMPORÁNEA

(presentación versión *power point*)

Índice

- Objetivo
- Doña Inés de Ulloa
- El papel de la mujer
- Isabel de Baviera
- *Caperucita Roja*
- *El señor de los anillos*
- *"Spot Ariel"*
- Conclusión
- Fuentes consultadas



Objetivo



• Comparar el personaje de Doña Inés en la obra de José Zorrilla con las mujeres contemporáneas.

Doña Inés de Ulloa

- Ingenua
- Inocente (se deja enamorar por Don Juan)
- Dulce
- Bella
- No conoce el mundo exterior
- Nunca se ha enamorado
- Joven novicia



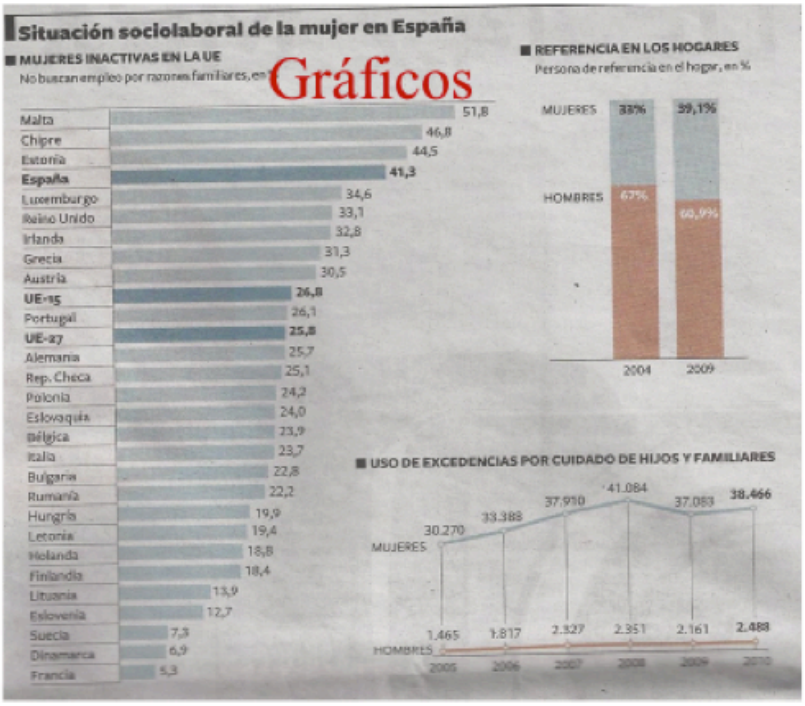
El papel de la mujer

- A lo largo de los años las mujeres han ido avanzando en la sociedad.



- Aún así hay muchas similitudes que nos recuerdan a la mujer de antaño.







USOS DEL TIEMPO

Horas dedicadas a cada actividad

	2002-2003		2009-2010	
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
Trabajo	8h 18m	6h 51m	7h 54m	6h 35m
Estudios	5h 32m	5h 19m	5h 27m	5h 09m
Hogar y familia	2h 06m	4h 50m	2h 28m	4h 25m
Trabajo voluntario y reuniones	1h 51m	1h 42m	2h 01m	1h 43m
Vida social y diversión	2h 08m	1h 58m	1h 49m	1h 38m
Deportes y actividades al aire libre	2h 11m	1h 36m	1h 57m	1h 33m
Aficiones y juegos	1h 55m	1h 30m	2h 02m	1h 37m
Trayectos y tiempo no especificado	1h 27m	1h 21m	1h 25m	1h 21m

Fuente: CES, Eurostat, INE, Ministerio de Trabajo.

EL PAÍS

Isabel de Baviera (*Sissi*)

Diferencias:

- Doña Inés es una novicia y *Sissi* la emperatriz consorte de Austria.

Similitudes:

- Mujeres con una buena posición económica.
- Dos chicas que se enamoraron muy jóvenes y que lucharon por su amor.



http://www.youtube.com/watch?v=e0TcbLKKiYs&feature=related
(06.10-06.19)

Caperucita roja

Diferencias:

- Concepción del mundo exterior
- Edad
- Diferente incentivo para romper las reglas

Similitudes:

- Ingenuas e inocentes
- Se deja engañar por el lobo feroz/Don Juan
- Dulces
- Respetuosas
- Rompen las reglas



http://www.youtube.com/watch?v=NNf04tZr0BE

El señor de los anillos

Diferencias:

•La misión que dictan es distinta.

• Diferencia de relaciones entre los personajes.



Similitudes:

• Cogerse de la mano en señal de salvación.

• Les recuerdan la importancia de su misión.

• Personajes en el limbo.

• Consiguen su objetivo.

http://www.megavideo.com/?s=seriesyonkis&v=C1B34KG2
(2.16-2.17h)

Spot Ariel

Diferencias:

• Conocimiento del mundo exterior



Similitudes:

•Ingenuas

•Creen en la ideología del héroe

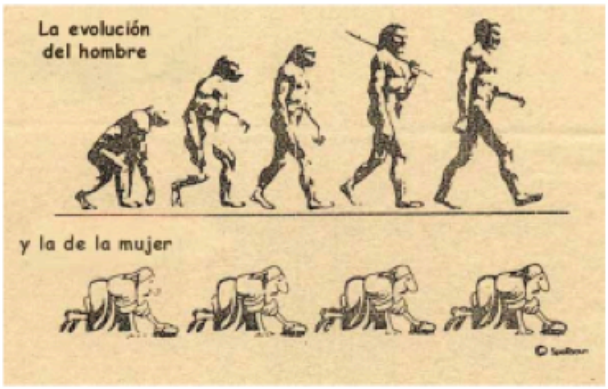
•Idolatran

•Es la mujer la que enmienda los errores (las manchas) del marido

http://www.youtube.com/watch?v=_qMYd1Vj4fs

Conclusión

La mujer ha evolucionado notablemente en el último siglo pese a tener características que nos recuerdan a la mujer de antaño, cuyo prototipo sería Doña Inés.



Fuentes consultadas

http://www.megavideo.com/?s=seriesyonkis&v=C1B34KG2

http://www.youtube.com/watch?v=_qMYd1Vj4fs

http://www.youtube.com/watch?v=NNf04tZr0BE

http://www.youtube.com/watch?v=e0TcbLKKiYs&feature=related

MARINA.
(Trabajo escrito)

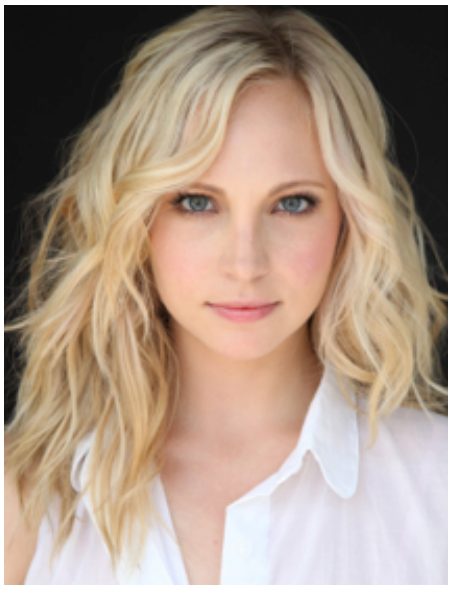
MARINA

Por Carlos Ruiz Zafón
E. O. B.
A.M.
4º C



Casting *Marina* (Carlos Ruiz Zafón)

Un trabajo complementario sobre la lectura del libro de Marina era encontrar actores que pudieran interpretar el papel de los diferentes personajes en una hipotética adaptación cinematográfica de la novela. A continuación, mostraré los intérpretes que he pensado. En de cada uno pondré una foto, su edad y por qué creo que podrían interpretar su personaje; para ello he partido de cómo me los imaginaba mientras leía el libro.



Marina Blue

Candice Accola nació el 13 de mayo de 1987 por lo que tiene 25 años. Es un poco mayor para interpretar el papel de Marina, pero su color de pelo, el tono de sus ojos, el color de piel y cómo actúa me hace creer que sería perfecta para el papel. Además actualmente, los actores interpretan personajes más jóvenes, y Marina parece muy madura.



Marina
El personaje de Marina sería interpretado por MiaWasikowska, la actriz protagosista de "Alicia en el país de las maravillas". En el libro se describía a Marina como una joven guapa, con el pelo rubio y un rostro dulce, por lo tanto Mia Wasikowska encaja a la perfección con ella, es joven y aparenta la edad que tienen Marina en el libro, alrededor de los dieciséis años.

A parte de su similitud física, el personaje de Alicia en "Alicia en el país de las maravillas" se adentra en un mundo diferente y de fantasía, igual que Oscar y Marina cuando empiezan a seguir a la mariposa negra en el transcurso del libro.



Germán Blau

Jeremy Irons tiene 63 años. Normalmente interpreta papeles de hombres que van a la guerra, pero creo que podría interpretar perfectamente a un hombre un tanto distraído. Además el traje que viste en esta foto le va de maravilla al personaje.



Germán Blau

El actor español Pepe Ruiz interpretaría el personaje de Germán, el padre de Marina.

En el libro se le describe como un hombre mayor y con el pelo blanco, un hombre que pasa mucho tiempo en el hospital a causa de la enfermedad de su hija y a pesar de no ser muy mayor aparenta más edad de la que tiene realmente debido al sufrimiento que vive a causa de la enfermedad de Marina. Creo que encajaría con su personaje.



Óscar Drai

Josh Hutcherson tiene 19 años, es mayor para el papel, como también lo es en su interpretación en la película Los juegos del hambre. Creo que al ser bajito y poca cosa, se parece bastante a mi imagen mental de Óscar.



Óscar

Mario Marzo, el joven actor que interpreta a Lucas en la serie de "Los protegidos" de Antena3 representaría al protagonista de la novela.

Oscar y el personaje al que interpreta Mario Marzo en la serie presentan un conjunto de similitudes. Ambos son niños huérfanos, muy dulces y que se preocupan por los demás e intentan ayudar a sus seres queridos.



JF

Mario Marzo tiene 17 años. Creo que podría interpretar bien a JF ya que parece tímido, también porque el escritor no describe mucho a tal personaje, la elección es un poco libre.



Mijail Kolvenik

Ben Barnes tiene 30 años. Creo que podría interpretar bien a Mijail Kolvenik ya que interpretó a Dorian Gray, un personaje también bastante oscuro. Además al ser moreno parece más malvado y esos ojos azules te sugieren lo loco que está.



Mijail Kolvenik

El actor Julián Mcmahon representaría a Mijail Kolvenik.

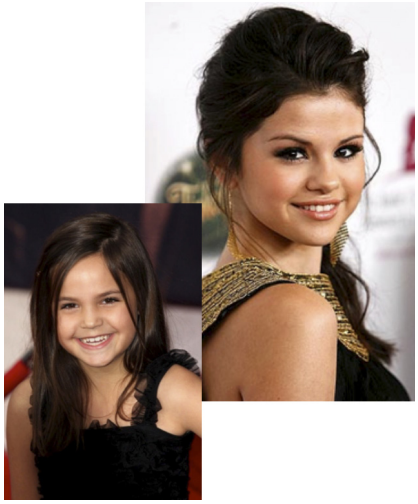
Me imagino a Mijail como un hombre moreno y con rostro amenazador e intimidante. Lo relaciono con el actor Julián Mcmahon porque en todas las películas en las que he visto a este actor, interpretaba el papel del personaje malo.



Eva Irinova

Me imagino a Eva Irinova como la actriz RachelleLefevre, la actriz que interpreta a Victoria en la saga de Crepúsculo.

No recuerdo exactamente como se describía a Eva en el libro pero siempre me la he imaginado pelirroja. Eva era una mujer muy guapa que cautivaba a todos los hombres cuando estaba encima del escenario cantando y bailando hasta que el ácido destrozó su rostro.



Eva Irinova

Para Eva he pensado en dos actrices ya que nos cuentan dos momentos del pasado de Eva. Para el primer papel he escogido a Bailee Madison que actualmente tiene 12 años. Pero cuando Eva conoce a Mijail, he escogido a Selena Gómez,que tiene 19 años, por dos razones. La primera porque se parece a Bailee y la segunda porque cuando Eva conoce a Mijail es joven, o así me lo imaginé. También he de decir que he escogido a estas dos actrices porque es más creíble que en otros casos decir que cantan, de hecho, Selena es cantante. También quiero decir que no he escogido ninguna actriz para Eva cuando es adulta porque al haberle quemado la cara, no tiene cara y la misma Selena puede interpretarlo vestida de negro.



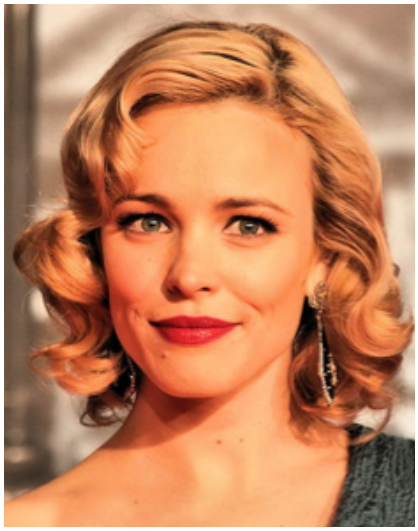
Benjamín Sentís

Jesús Ferrer i Baza tiene 70 años, yi aunque no tiene los 83 de Sentís, existen pocos actores que tengan el pelo blanco. Además el actor es catalán como el personaje que interpreta.



Dr. Joan Shelley

Ken Jenkins tiene 71 años y le he escogido para este papel porque, aunque, otra vez, no es tan mayor como el personaje al que interpretaría, ya ha hecho de médico en otras series de televisión.



María Shelley 30

Rachel McAdams es la persona perfecta para interpretar a María por muchas razones. Para empezar, son físicamente muy parecidas, y creo que esta actriz es muy capaz de captar su mirada angelical y al final su locura. Además tiene 33 años, como el personaje que debería interpretar.



Lluís Claret

Santi Pons tiene 63 años y como he dicho antes no es muy fácil encontrar actores maduros. Lluís es el más joven de todos los personajes que forman parte de la primera historia cuando Mijail se queda sin reservas, por eso he puesto al actor más joven que he encontrado. Además Santi es catalán, como Lluís.



Victor Florián

Robert Downey tiene 47 años y aunque es un poco joven para el papel, recuerdo estar leyendo las escenas en las que aparece Víctor y pensar en él. Creo que podría interpretar el papel porque además de representar a Sherlock Holmes, sabe plasmar muy bien el sarcasmo con el que yo me imagino que habla Florián.



Sergei

Donald Faison tiene 37 años y le he escogido para el papel de Sergei porque no describen mucho a Sergei y creo que sabrá interpretarlo bien. También porque muchos de los personajes del libro los pone rubios y con ojos azules y creo que está bien que haya un poco de variedad.



Tatiana

Rihanna tiene 24 años y se podría decir que es muy joven para el papel, pero yo creo que no ya que además de parecerse a Donald, durante la historia Tatiana parece que no tenga opinión ni que se enfrente a su hermano, simplemente le sigue, y tampoco cuida a Eva después de que Sergei le haga daño por lo que aún no tiene ese instinto maternal. Por eso creo que una actriz joven podría hacer bien este papel.



Kafka



Kirsten Auremann

Elizabeth Banks tiene 38 años, sería perfecta, además no es nada esquelética por lo que puede pasar como cantante de ópera. Y con la piel pálida, los ojos azules y su rubio pelo se parece bastante a la actriz que hace de Marina.



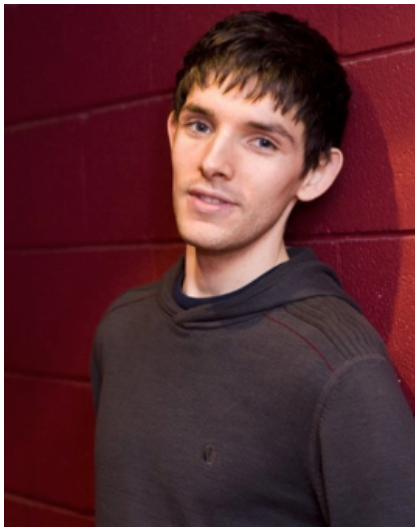
Quim Salvat

Johnny Depp tiene 48 años y es un muy buen actor. Además creo que es perfecto para interpretar a un artista famoso y excéntrico. De hecho creo difícil encontrar un papel que Depp no pueda o sepa interpretar.



Padre Seguí

Jorge Cao tiene 68 años que supongo que es más o menos la edad que tiene el padre Seguí.



Damián Rojas

Colin Morgan tiene 26 años, por lo que puede pasar como un estudiante recién salido de la universidad, como describe Zafón a tal personaje. Además es muy flacucho.



Doña Carmen

Emma Penella murió en 2007 a la edad de 71 años. Aun así creo que hubiera sido perfecta para interpretar a Doña Carmen por lo corpulenta y divertida que es.



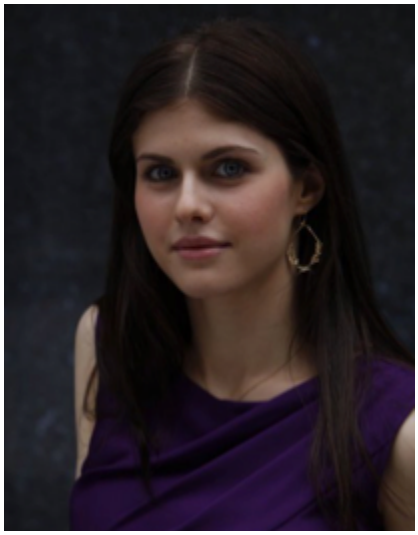
Isabel Llorente

Susan Sullivan tiene 70 años y creo que tiene un aire a Isabel por dos razones, una porque es rubia y la segunda porque se le da bien interpretar a personajes que se sienten orgullosos de su pasado, que no saben despedirse de él y siempre con una esperanza en la recámara.



Valeria Astor

Priscila Delgado tiene 10 años y creo que es perfecta para el papel de Valeria por su edad y por su carácter alegre y divertido.



Lulú

Alexandra Daddario tiene 26 años. Creo que interpretaría bien el papel por su sonrisa. También creo que sería entretenido ver cómo se las ingenia para un papel como este ya que yo nunca se lo he visto hacer.



Director

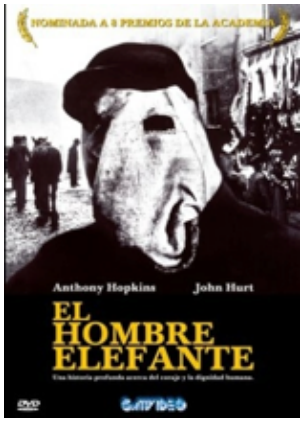
Tim Burton es uno de los mejores cineastas del mundo aunque no sé si sabría plasmar los fragmentos de la historia que son reales. Tiene 53 años.

MARINA

(Trabajo escrito sobre diversas conexiones literarias y cinematográficas)

• Documentos relacionados con *Marina*

El Hombre Elefante



He decidido realizar este trabajo a partir de una larga y detallada sinopsis (un poco retocada) que se encuentra básicamente en:

http://es.wikipedia.org/wiki/El_hombre_elefante_(pel%C3%ADcula)

Frederick Treves (Anthony Hopkins), un cirujano en el Hospital de Londres, descubre a John Merrick (John Hurt) en un circo victoriano que está gestionado por el brutal Bytes (Freddie Jones). Merrick está tan deformado que tiene que usar una capucha y una capa en público, y Bytes declara que es un retrasado mental. El médico se encuentra intrigado desde un punto de vista profesional por la condición de Merrick y paga a Bytes para llevarlo al hospital con el fin de examinarlo. Allí, Frederick presenta a Merrick a sus colegas en una sala de conferencias y lo muestra como una curiosidad fisiológica. Al regresar Merrick al circo, Bytes le pega tan severamente que un aprendiz (Dexter Fletcher) alerta a Treves, quien le devuelve al hospital. El dueño del circo acusa a Treves de explotar igual que él a Merrick para sus propios fines, lo que lleva al cirujano a hacer lo que pueda para ayudar al pobre hombre.

Las enfermeras de hospital están horrorizadas por la apariencia del enfermo, por lo que Treves lo coloca en una sala en cuarentena, bajo el cuidado estricto de una encargada, la señora Mothershead (Wendy Hiller). El Sr. Carr Gomm (John Gielgud), el Gobernador del hospital, se resiste a dar albergue a Merrick (que hasta ahora ha mantenido silencio), ya que el hospital no está diseñado como una residencia para "incurables". Para persuadir a Carr Gomm, Treves enseña al enfermo a recitar algunas frases célebres. El gobernador nota el engaño, pero al alejarse se sorprende, al igual que el cirujano, al escuchar a Merrick recitar el Salmo 23. Impresionado por esta demostración de inteligencia, Gomm permite a Merrick quedarse.

El "incurable" se revela gradualmente como un ser sofisticado e inteligente. Gomm organiza su estancia en el hospital, y el interno pasa sus días leyendo, dibujando y haciendo un modelo de una iglesia visible a través de su ventana. Un día, Treves lo lleva a tomar el té por la tarde en su

casa junto con su esposa, Ann (Hannah Gordon). Merrick, abrumado por el cariño que percibe en sus anfitriones, les muestra su tesoro más preciado, una foto de su madre, y expresa su idea de que ella estaría orgullosa de verlo con tan queridos amigos. Más tarde, Merrick comienza a recibir a los visitantes de la sociedad en sus habitaciones, entre ellas la célebre actriz Madge Kendal (Anne Bancroft). Y es así como se convierte en un objeto popular de la curiosidad y la caridad de la alta sociedad. A medida que estas conexiones aumentan las visitas, la señora Mothershead (que tiene a su cargo el cuidado diario de Merrick) se queja a Treves alegando que Merrick todavía está siendo tratado como un atractivo espectáculo de fenómenos, aunque sea en una clase más alta. El cirujano, se angustia por esta idea y comienza a cuestionar si ha hecho o no lo correcto.

Mientras que el enfermo es tratado bien durante el día, el portero de noche (Michael Elphick) en secreto gana dinero poniendo a los apostadores de los pubs cercanos a curiosear a Merrick. La junta directiva discute la decisión de mantener al enfermo indefinidamente, se considera la idea de negarle tal privilegio. Pero entonces la Princesa de Gales hace una visita sorpresa con un mensaje de la reina Victoria, que indica que Merrick recibirá la atención permanente en el hospital. Sin embargo Merrick es devuelto a su antigua vida, cuando Bytes obtiene acceso a su habitación en uno de las "exhibiciones" del portero nocturno. Bytes secuestra a Merrick y lo lleva a la Europa continental, donde una vez más lo exhibe y somete a la crueldad y el abandono. Treves, consumido por la culpa, toma medidas contra el portero de noche con la ayuda de la señora Mothershead.

Merrick se escapa con la ayuda de sus compañeros del espectáculo de fenómenos y logra volver a Londres. Sin embargo, es acosado por un grupo de niños en la estación de Liverpool Street, y derriba accidentalmente a una joven. Él es perseguido, sin máscara, y acorralado por una multitud furiosa, momento en el que grita: "¡NOOO! ¡Yo...yo no soy ningún monstruo, no soy un animal, soy un ser humano! Soy... ¡un hombre!", antes de derrumbarse. Cuando la policía encuentra a Merrick lo ingresan en el hospital y se instala nuevamente en sus habitaciones. Se recupera lentamente pero queda claro que va a morir de una enfermedad pulmonar obstructiva crónica. Como regalo, la señora Kendal organiza un musical en el teatro en su honor; al final de la actuación Merrick recibe una ovación. Esa noche, de vuelta en el hospital, Merrick da las gracias a Treves por todo lo que ha hecho y acaba su modelo de la iglesia cercana. Imitando a uno de sus dibujos en la pared, elimina las almohadas que le han permitido dormir en posición vertical, se acuesta en su cama. Muere, consolado por una visión de su madre, Mary Jane Merrick, citando a Alfred Lord Tennyson "Nada va a morir".

Parecidos entre el Hombre Elefante y Marina:

Este personaje, y toda su historia en general tiene un parecido reconocible con lo ocurrido en el libro de Marina. Hay varios aspectos que nos hacen relacionar ambas historias, pero el primero y principal es el hecho de que el hombre elefante, al igual que Marina, tiene una enfermedad incurable y ambos protagonistas acabarán muriendo.

Además, la enfermedad que padece Merrick nos recuerda a "un desastre de la naturaleza" tal como diría Kolvenik, y por eso rememoramos lo ocurrido con Mijail. Ya que éste también padece una malformación que incrementa, al intentar reconstruirse.
También se podría relacionar la vida de Merrick con la deEva Irinova, ya que ninguno de los dos conoce a sus padres, que están muertos, y tanto uno como el otro son obligados por los únicos "amigos" (Bytes y Sergei junto con Tatiana) a exhibirse en público, eliminando su felicidad. Además, tal como nos indica la sinopsis "Merrick está tan deformado que tiene que usar una capucha y una capa en público" tal como le ocurre a Eva Irinova, que a causa del ácido, tiene que utilizar un velo que le tapa la cara.

Por otra parte, también podríamos relacionar a Merrick con Óscar, ya que ambos protagonistas se sienten abrumados ante la hospitalidad de una pareja de anfitriones (Treves y Ann o Germán y Marina) y les abren su corazón, ya sea enseñándoles su tesoro más preciado o incluso compartiendo sus últimos momentos de vida.

Supongo que se podría relacionar al personaje de Frederick Treves con el del doctor Shelley, ya que ambos son médicos que están dispuestos a ayudar a sus seres queridos, aunque éstos sean "monstruos" (Kolvenik y Merrick).

El personaje de Germán podría tener su "sinónimo" en la enfermera, la señora Mothershead, puesto que los dos cuidan a los enfermos en ambas historias y velan por su seguridad, para que puedan tener una vida más feliz.

Además de todos estos hechos citados anteriormente, también encontramos una relación entre los pasatiempos de los protagonistas. Óscar Drai, que desea ser arquitecto, construye una catedral para Marina y el hombre elefante también realiza una maqueta de una iglesia cercana. Poco después de acabar ambas construcciones los principales protagonistas de las historias mueren.

Frankenstein



He encontrado una página web en la que se encuentra la obra completa de Frankenstein escrita por Mary Shelley, así que he decidido copiar unos fragmentos y luego analizar las conexiones que tienen con Marina.

La página web citada anteriormente es la siguiente:

http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/S/Shelley,%20Mary%20-%20Frankenstein.pdf

Recuerde que no narro las fantasías de un iluminado; lo que digo es tan cierto como que el sol brilla en el cielo. Quizá algún milagro hubiera podido producir esto, mas las etapas de mi investigación eran claras y verosímiles. Tras noches y días de increíble labor y fatiga, conseguí descubrir el origen de la generación y la vida; es más, yo mismo estaba capacitado para infundir vida en la materia inerte.

Una desapacible noche de noviembre contemplé el final de mis esfuerzos. Con una ansiedad rayana en la agonía, coloqué a mí alrededor los instrumentos que me iban a permitir infundir un hálito de vida a la cosa inerte que yacía a mis pies. Era ya la una de la madrugada; la lluvia golpeaba las ventanas sombríamente, y la vela casi se había consumido, cuando, a la mortecina luz de la llama, vi cómo la criatura abría sus ojos amarillentos y apagados. Respiró profundamente y un movimiento convulsivo sacudió su cuerpo.

¿Cómo expresar mi sensación ante esta catástrofe, o describir el engendro que con tanto esfuerzo e infinito trabajo había creado? Sus miembros estaban bien proporcionados y había seleccionado sus rasgos por hermosos. ¡Hermosos!: ¡santo cielo! Su piel amarillenta apenas si ocultaba el entramado de músculos y arterias; tenía el pelo negro, largo y lustroso, los dientes blanquísimos; pero todo ello no hacía más que resaltar el horrible contraste con sus ojos acuosos, que parecían casi del mismo color que las pálidas órbitas en las que se hundían, el rostro arrugado, y los finos y negruzcos labios.

Las alteraciones de la vida no son ni mucho menos tantas como las de los sentimientos humanos. Durante casi dos años había trabajado infatigablemente con el único propósito de infundir vida en un cuerpo inerte. Para ello me había privado de descanso y de salud. Lo había deseado con un fervor que sobrepasaba con mucho la moderación; pero ahora que lo había conseguido, la hermosura del sueño se desvanecía y la repugnancia y el horror me embargaban.

Parecidos entre Frankenstein y Marina

La esencia de ambas novelas, así como su hilo conductor, podríamos decir que su "melodía de fondo" es muy parecida y es que ambas tratan de crear vida a partir de materia inerte o de seres abandonados por la naturaleza, y este hecho, constituye un problema. Y es que se podría relacionar perfectamente, casi sin pensar, a Víctor Frankenstein (narrador de los párrafos anteriores) con Mijail Kolvenik (personaje trascendental de la historia de Marina).

Tanto uno como el otro son personas especializadas en la medicina, la anatomía y la cirugía. Y su objetivo es común, crear vida a partir de materiales inertes como madera o metal, utilizar miembros muertos para así darle a todo ello una utilidad, una vida y ambos crearán monstruos sin pretenderlo.

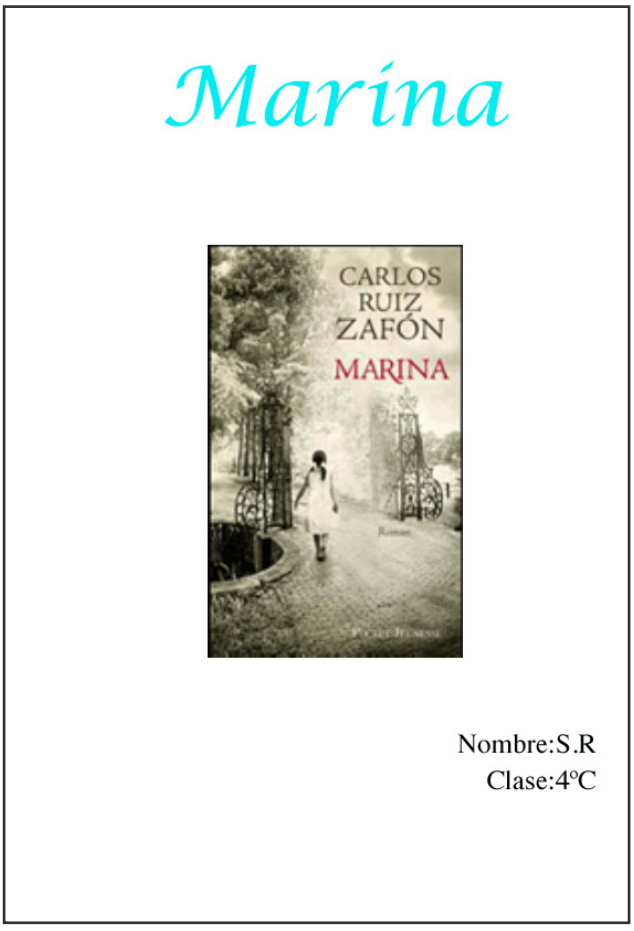
En los anteriores párrafos, narrados por el doctor Frankenstein, podemos observar la pasión que siente por conseguir su objetivo y ésta es otra de las aptitudes que comparten ambos personajes, la pasión y el entusiasmo que ponen en todos sus planes, abandonando cualquier estilo de vida sano.

Como ya se ha comentado, y dejando de lado el parecido entre Mijail y Víctor, la autora de Frankenstein se llamaba Mary Shelley, que en español podría traducirse como "María Shelley", personaje que aparece en la novela de Marina.

María Shelley es la hija biológica de Mijail Kolvenik, que es criada por el doctor Shelley a causa de la imposibilidad de atención de su padre real. Al final del relato observamos que María también es transformada en un "monstruo", rememorando a Frankenstein. Claramente, Carlos Ruiz Zafón hace un homenaje a esta conocida autora del siglo XIX cuya principal novela sigue leyéndose hoy en día.

MARINA

(Trabajo escrito. Imágenes inspiradas en la obra)



Introducción

Paseando por Sant Cugat vi sitios que me recordaban al libro de Marina, y decidí hacerlesfotografías y crear el trabajo relacionándolos con éstos.

Más tarde releyendo otra vez el libro me di cuenta que algunos lugares que Zafón describía en el libro, no los podía encontrar en Sant Cugat, o que ya existían,así que decidí buscarlos por internet. Por tanto, he hecho el trabajo tomando como base mis fotografías y algunas búsquedas por internet.

Además he querido añadir unas imágenes, que no tienen relación con los lugares, pero que poseen ciertosvínculos subjetivos con el libro.



El internado



He hecho estas imágenes al Monasterio de Sant Cugat y a la casa parroquial, ya que me recordaban a la descripción del libro. Ésta explicaba que parecía más un castillo que una escuela por sus torreones, que constaba de cuatro pisos y además, con patios, jardines… así que el sitio que más me recordaba era éste, sus formas como de torres, una estructura voluminosa…



Casa de Marina y Germán



Cementerio

Un lugar clave en el libro es el cementerio, en un lugar perdido de Barcelona. Un lugar con cipreses y un largo camino con lápidas, cruces, mausoleos…
Aquí en Sant Cugat, me era difícil acceder al cementerio así que busqué por internet. Elegí estas imágenes ya que tienen lo que describe el libro. Una imagen con mausoleos, los cipreses, las cruces…

Además escogí la primera imagen ya que me recordaba a la tumba que iba a visitar la dama de negro, alejada de las otras y sin ningún tipo de nombre.



La casa dama de negro y el invernadero

De la casa de la dama de negro, no dan muchos detalles, ya que no es muy importante en la historia. Sólo dicen que *había un portón de madera y que le edificio estaba cubierto de hiedra*. Por eso hice esa fotografía a la parte trasera de la casa parroquial, al lado del monasterio.

En la casa de la dama de negro estaba el invernadero, hecho de cristal y con un esqueleto de acero. Por eso he escogido esa imagen de internet ya que en nuestra ciudad no hay invernaderos de ese estilo. Y la otra imagen es como me lo imagino yo por dentro, como un poco abandonado… pero con más vegetación como se puede ver en la imagen del invernadero.



Casa Benjamín Sentís

De la casa de Benjamín Sentís, lo que más me llamó la atención fue *el aspecto de viejo que tenía el edificio, los buzones oxidados, las escaleras y los rellanos sin luz…*

Por esta razón he escogido estas imágenes, la primera, la hice yo en un barrio pobre de Lisboa, que fui este verano, y las dos de abajo, las he encontrado por internet, que es tal y como me imagino el edificio por dentro.



Acantilados y cala

El momento del libro que narra que están en la playa, en la cala y corren por las piedras de los acantilados, y la vegetación de pinos… me he acordado de que en la Costa Brava había una cala que se parecía, la cala de Sa Forcanera, en Blanes. Es como me imagino yo la cala del libro.



Liceo, Gran Teatro Real

Aquí no hay mucho que explicar, el Liceo de Barcelona existe de verdad, así que no te lo puedes imaginar de otra forma, porque siempre que vas a Barcelona, lo más probable es que lo veas.

Luego he añadido imágenes de cuando se quema el teatro y finalmente quemado.



Así me imagino yo la casa de Florián ya que su casa era vieja, con matojos en el jardín, oxidado, y la pintura de la fachada se desprendía ya que era ajada por el viento y la humedad. Por eso al ver esta casa abandonada en Sant Cugat no dudé ni un instante en que esta era la casa de Florián.

Casa Florián



Al final del libro se habla de un túnel donde suceden diversas escenas. Pensé en algún lugar húmedo, oscuro y un poco siniestro donde podía pasar todo eso en Sant Cugat, así que decidí hacerle una foto a la riera, que está seca, y se puede observar bien por donde circularía el agua.

Túnel



Así es como me imagino yo el símbolo de la mariposa negra, la pieza clave de todo el libro.

Mariposa negra





Títeres



Los títeres del libro me los imagino como los de las imágenes, sobretodo el primero, de la izquierda. Todos ellos son personajes de película *Dead Silence*.



Así me imaginé yo el reloj de Germán, un reloj encima de la mesa, con las agujas paradas, de color de oro muy viejo… así que cogí este reloj que tenía en casa y le hice esta fotografía.

Reloj de oro



Carruaje de la dama de negro

Así es como me imagino el carruaje de la dama de negro que utiliza en la estación de tren. Creo que es así, porque en la descripción del libro habla de una puerta de carruaje y que no correspondía a la época en que estaban.

EL MÉTODO GRÖNHOLM.

(Trabajo escrito realizado por A.M. 4ºC)

EL MÉTODO GRÖNHOLM

El método Grönholm es una obra de teatro escrita por Jordi Galcerán. Los protagonistas son Mercedes, Fernando, Carlos y Enrique. Los cuatro son aspirantes a un importante puesto en la empresa de Dekia, concretamente a director comercial. La historia transcurre en la sala de entrevistas de la empresa, donde los protagonistas son sometidos a diferentes pruebas muy distintas a las que estaban acostumbrados. La primera prueba consiste en averiguar quién de los cuatro candidatos es un "infiltrado" y por lo tanto, miembro del departamento de selección de personal de la empresa. Para descubrirlo tienen únicamente diez minutos. Me he basado en esta parte de la obra para hacer mi trabajo puesto que es el trozo que más me ha gustado. A continuación está el fragmento que corresponde a esta escena:

"MERCEDES: Un sobre y un cronómetro.

FERNANDO: ¿Un cronómetro?

MERCEDES: Digital.

CARLOS: ¿Pone algo, en el sobre?

MERCEDES: No. ¿Lo abro?

FERNANDO: ¿Y a mí qué me explicas? No lo sé.

Mercedes abre el sobre.

MERCEDES (leyendo): «Buenos días y bienvenidos. Como ya les avanzamos, esta es la última fase del proceso de selección para acceder al cargo de director comercial de Dekia. Ustedes son los últimos aspirantes. Sabemos que esta no es una prueba habitual. Seguimos el protocolo establecido por nuestra central de Suecia. Si en algún momento consideran que alguna de las propuestas que les haremos no es aceptable para ustedes, pueden abandonar el proceso. La puerta está abierta. Sin embargo, si salen de esta sala, sea por el motivo que sea, entenderemos que renuncian a continuar aspirando al cargo. La primera prueba es la siguiente. Les hemos dicho que son los últimos aspirantes, pero no son los últimos cuatro aspirantes. Solo hay tres auténticos aspirantes. Uno de ustedes es un miembro de nuestro departamento de selección de personal. Junto con el sobre han encontrado un cronómetro. Tienen diez minutos para averiguar quién de ustedes no es un auténtico candidato. Por favor, pongan en funcionamiento el cronómetro. Es el botón de la derecha.» Y ya está.

CARLOS: Cojones.

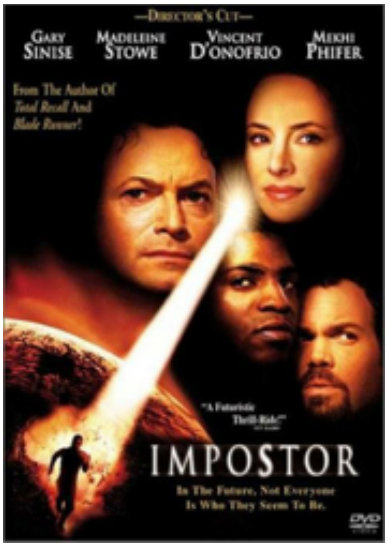
ENRIQUE: A ver, un momento... O sea, que uno de nosotros no es...

CARLOS: Está muy claro.

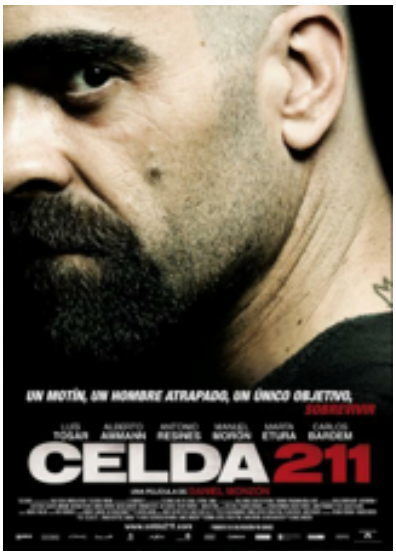
MERCEDES: Y debemos averiguar quién es."

Este fragmento me ha gustado mucho porque al no saber quién era el infiltrado me daba la libertad de hacer mis hipótesis a medida que iba leyendo. Creo que es un método muy inusual. Si alguna vez me encontrase en esa situación creo que en un principio no sabría cómo reaccionar. Contemplaría detalladamente las reacciones de cada uno de mis compañeros y a partir de aquí me comportaría de manera muy parecida a la de los protagonistas de la historia, haciendo preguntas a cada una de mis compañeros. Creo que lo más conveniente en este caso es trabajar en equipo porque tal vez haya alguien que tenga motivos para sospechar de alguna persona en concreto y poniéndolos en común se puede averiguar de manera más sencilla.

He relacionado este fragmento con la película de "Infiltrado (impostor)", una película de Gary Fleder. Trata sobre Spencer Olham, un científico que promete salvar el planeta durante la guerra con las fuerzas alienígenas. De repente es acusado de ser un espía alienígena y es perseguido por todo el país. Olham intenta demostrar continuamente que las acusaciones son falsas y que él no es un extraterrestre. Lo relaciono con esta parte de la obra porque cada uno de los personajes puede ser el infiltrado y tratan de exculparse y demostrar que son candidatos reales.



También lo he conectado con la película "Celda 211" de Daniel Monzón. El protagonista de la historia es Juan, un funcionario al que destinan a una prisión. En medio de su visita a la cárcel se ve atrapado en un motín carcelario. Juan cae herido y los dos policías que le acompañaban en la visita consiguen escapar, en cambio él, se queda encerrado junto al resto de los presos en la prisión. En ese momento decide hacerse pasar por preso para salvar su vida. En este caso, igual que en el Método Gronhölmhay un infiltrado que trata de no ser descubierto.



EL MÉTODO GRÖNHOLM.
(Trabajo escrito. Conexiones multimedia)

El método Grönholm

En primer lugar querría comentar que esta manera de examinar a las personas hasta el punto de querer saber todo sobre ellas no me parece correcto. Sobre todo me cuestiono el papel de los psicólogos, se creen que son los más grandes y que pueden hacer lo que quieran y están muy equivocados; pienso que es una falta de respeto. En segundo lugar, decir que es un libro que me ha gustado bastante tanto por los personajes como por el contenido, ya que es una obra bien estructurada y bien conseguida. Y por último decir que me ha atraído el "método" porque, aunque parezca un poco extraño, es un buen método para conocer más a las personas a la hora de actuar ante un conflicto. Aunque, en ningún momento, se puede olvidar la humanidad hacia un semejante.

El fragmento que he elegido es éste:

"MERCEDES: Sabemos que después de la muerte de su madre estuvo un año sin trabajar, que estuvo casado y su mujer le abandonó, y tenemos los informes de su baja por depresión; también sabemos que tiene un hermano homosexual. Le hemos presentado tres situaciones semejantes y no ha habido ni una sombra de compasión. Está claro que no se deja influir por las motivaciones personales, pero...

FERNANDO: ¿De dónde lo han sacado todo eso?

CARLOS: Usted ha estado toda la sesión mintiendo, literalmente…"

He elegido este fragmento porque me sorprende cómo termina toda la historia, es bastante absurdo lo que pasa. Pienso que para contratar a cualquier persona, sólo hace falta mirar su currículum y hacerle unas cuantas entrevistas, y no entrar en temas personales y familiares para saber si es el candidato perfecto. Lo peor es que al "elegido" le dicen que el puesto prácticamente era suyo, y le dan la enhorabuena, y se despiden de él para acabar de ultimar detalles. Más tarde cuando los responsables de la selección se reúnen para tomar la decisión final, se observa que por un lado Carlos y Enrique opinan que el candidato es idóneo ya que era fuerte y sabía controlar las emociones, pero por otro Mercedes no comparte sus ideas, así que deciden hacer que vuelva para explicarle que se lo habían pensado mejor y lo ponen a prueba, una vez más. Descubren la parte oscura de su vida para hacerle creer que no valía para nada y ante sus reacciones finalmente no le dan el puesto; en realidad era débil interiormente.

También le acusan de haber mentido a lo largo de toda la sesión, Fernando había mentido para poder ganar la prueba y lograr el cargo ya que se trataba de un juego agresivo que los mismos psicólogos habían iniciado.

No se da cuenta cómo podía sentirse esa persona después de sacar sus asuntos personales para humillarle. Respeto todo lo que hacen ya que ellos también están haciendo su trabajo, pero en algunos casos podrían ser más flexibles y, sobre todo, más humanos.

Una de las partes que másme ha entristecidoha sido el final de todo, ya que tras la humillación de la selección, Fernando empieza a hablar por teléfono con un supuesto amigo y quiere transmitir, incluso con orgullo, que en realidad ha sido él mismo quien ha decidido renunciar a ese puesto de trabajo.

Parte multimedia:

Video:

La entrevista:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=GG08Eu8Kn_g#!

Es un video de una mujer que hace una entrevista para poder conseguir un trabajo. He escogido este video porque la manera como la trata el jefe es una manera dura y directa. Ya que quería dejarle las cosa claras y tal como son.

Video:

Monty Python – Entrevista de trabajo:

http://www.youtube.com/watch?v=uYoFONUbvGg

Es una entrevista de trabajo de comedia de Monty Python. Se trata de un joven inglés que va a hacer una entrevista de trabajo, y el jefe le empieza a hacer preguntas absurdas y sin sentido. El joven se siente confundido y finalmente acaba estallando, no le dan el trabajo ya que le estaban gastando una broma. He escogido este video porque la manera que juega el jefe con el joven es muy parecida a la lectura de la obra de teatro

Canción:

Barrio Parque – Siempre Humilde

http://www.youtube.com/watch?v=R9-QzN-TiN8&feature=related

Esta es una canción argentina que habla de ser humilde. Que habla de la humildad, que siempre tienes que ser tu mismo aunque los demás te vean de otra manera. He escogido esta canción porque la quiero relacionar con Fernando, ya que él no tiene que preocuparse por todo lo que le han dicho, tiene que ser humilde y seguir adelante, y no entrar en el juego de los demás. Porque si no le afectará bastante, es mejor dejarlo atrás y seguir tu camino.

Al mes de gener vinent començarà la 5a edició del programa de televisió «Et donem una oportunitat». Per presentar-te al càsting, has d'emplenar per Internet aquesta fitxa d'inscripció i enviar-nos-la.

FITXA D'INSCRIPCIÓ

Foto actual, indicant el pes, l'alçada i les mides (si ets dona) :.....

.....

Nom i cognoms: .....

Data de naixement:..... DNI o Passaport:.....

Estat civil: .....Telèfon mòbil: .....

Adreça electrònica: .....

Professió actual (indica si estudies, treballes o estàs a l'atur): .....

Nom dels pares i DNI:.....Raça:.....

Malalties o al·lèrgies que tens: .....Religió:.....

Condició sexual (heterosexual o homosexual).....

Estaries disposat a...?:

- Pintar-te els cabells de color: SI....NO.... DEPÈN....
- Tallar-te els cabells: SI....NO.... DEPÈN....
- Desfilar en roba de bany: SI....NO.... DEPÈN....
- Fer nus parcials (topless): SI....NO.... DEPÈN....
- Ser gravat durant el dia sense saber quan: SI....NO.... DEPÈN....
- Consentiries l'emissió de les imatges gravades seleccionades per la productora Globo Tour?: SI....NO.... DEPÈN....

Aficions: .....

Indica si t'has presentat anteriorment en algun concurs de televisió i en quina cadena:.....

Un cop finalitzades les proves de selecció, es publicaran a la nostra pàgina web el nom, el DNI i l'adreça de correu electrònic de cadascun dels seleccionats per l'empresa GLOBO TOUR RTV SA, Barcelona

Imagen: Formulario de programa de televisión.

He encontrado este formulario, que se trata de un formulario para poder participar en un programa de televisión. Para mí hay partes de este formulario, que no tienen sentido, como por ejemplo: Nombre de los padres, Raza, Religión y condición sexual.

He escogido este formulario porque a la hora de seleccionar personas para la televisión parece que también te exigen tener unas condiciones concretas…

EL MÉTODO GRÖNHOLM.

(Trabajo escrito alrededor del tema de "elegir")

COMENTARIO EL MÉTODO GRÖNHOLM DE JORDI GALCERAN:

LAS DECISIONES EN LA VIDA

Este comentario sobre la obra El método Grönholm de Jordi Galceran, se basa en la página 21, cuando están Fernando, Enrique, Mercedes y Carlos reunidos en la sala y empiezan la prueba de los sombreros. Hay cuatro sombreros y cada uno tiene que escoger uno. Mercedes, Fernando y Enrique escogen primero un sombrero y finalmente Fernando se tiene que quedar con el sombrero de obispo sin poder decidir otra alternativa. Este hecho me ha hecho reflexionar y pensar sobre la vida en general.

Muchas veces en la vida, desde que nacemos, tenemos diferentes alternativas para adoptar, es decir, para llevar nuestra vida de una manera o de otra, pero muchas veces o no nos dejan o no podemos realizar la selección entre las alternativas que disponemos. Esto es lo que le pasa a Fernando en la obra. Tiene diversas opciones: tiene cuatro sombreros diferentes, pero acaba cogiendo el último sombrero que queda, sin poder optar al que él quisiera. En la vida esto pasa a menudo por diferentes motivos, en este caso el motivo es que los que están compitiendo con él son trabajadores de la empresa y le están poniendo a prueba y ellos escogen rápido el sombrero para dejarle a él el sombrero de obispo. Ellos ya tenían esa intención preparada. Este caso puede que no sea el caso más común porque este tipo de entrevista de trabajo con este tipo de pruebas es muy poco común mundialmente por no decir que no existe, pero en muchas decisiones de la vida esto suele pasar muy habitualmente. Por ejemplo, cuando una persona nace, no tiene decisión propia, todas las decisiones las toman sus padres sin que el recién nacido pueda decir nada porque en ese momento no piensa y no puede hacer una reflexión y dar su opinión. Lo hacen sus padres por él mismo porque ellos sí que piensan y actúan de la mejor manera por su bien. Pero aquí viene lo complicado. ¿Y si ellos no actúan bien y se equivocan? Si sucede eso, dependiendo de la situación, puede ser perjudicial para el niño en su futuro. Por ejemplo el hecho de bautizarle, matricularle en una escuela privada o en una pública, apuntarle a un tipo de extraescolar determinada como en un deporte o en una academia para estudiar un idioma, etc. Ese tipo de decisiones pueden ser cruciales ya que si el niño en un futuro, cuando tenga capacidad de pensar y sepa lo que quiera hacer y sepa diferenciar entre lo que está bien y lo que está mal, piensa que tendría o que no tendría que haber hecho lo que sus padres decidieron que tendría que hacer, no podrá volver al pasado y cambiarlo, deberá seguir hacia delante con su vida e intentar llevarla a cabo lo mejor posible. Cuando la persona ya no es un

niño, tiene unos conocimientos y sabe pensar, ocurren otra serie de problemas a causa de las decisiones o de la capacidad de decisión ante un problema o conflicto. Uno de los hechos más importante en la vida es la amistad. Cuando una persona empieza a ir al colegio, empieza a tener sus amigos. Los amigos que tiene, normalmente los escoge esa persona. Él decide con quién quiere ir ya que sus padres ya no pueden decidir por él en este aspecto. Todo suele ir muy bien en las amistades de un niño, pero cuando el niño se convierte en adolescente todo empieza a cambiar. Hay adolescentes que tienen la mente sucia por decirlo de una manera y en vez de preocuparse por ellos y por su gente (familia, amigos...), se dedican a hacer la vida imposible a los demás. Si a una persona le sucede que sus amigos en la adolescencia deciden echarle de su propio grupo, o dejan de ir con él, esta persona se quedaría sola, se tendría que buscar la vida y buscarse nuevos amigos. Lo que probablemente le sucedería sería que tuviera que ir con una clase de gente que él no quiere ir porque su gente era la de antes y él se lo pasaba muy bien ahí y querría quedarse con ellos. Esta situación es parecida a la de Fernando en la obra. Él no quiere el sombrero de obispo pero aun así lo coge porque lo necesita para hacer la prueba, como la persona, que necesita amigos para llevar una vida normal, porque las personas son seres vivos que necesitan relacionarse, por eso decide hacer amigos con una gente que probablemente no sea la adecuada, pero aun así se va con ellos. Después de haber superado la difícil etapa de la adolescencia, viene la etapa adulta dónde se empieza por decidir qué hacer en un futuro, si estudiar o si trabajar. En esta decisión influyen mucho los padres porque si una persona quiere estudiar un ámbito específico que le obliga a ir a la Universidad, los padres tendrán que pagar ese presupuesto. Y si los padres no pudiesen pagar la universidad, esta persona no podría tomar la decisión que quería y se tendría que conformar con estudiar otro ámbito. Esta decisión es muy importante porque decide como va a ser el futuro de esa persona. Finalmente, cuando una persona ya se ha formado profesionalmente, tanto estudiando como trabajando, y entra en un trabajo que va a ser el que le dé el sueldo para poder vivir, viene lo más difícil. Si esa persona no es el jefe, o director o presidente, en casi todas las situaciones se encontrará como Fernando en la obra; deberá hacer lo que le toque sin poder escoger otra alternativa, solamente la que le presentan. Y esta persona hará lo que le digan para poder ganar su sueldo como hace Fernando, que coge el último sombrero para poder participar en la prueba de la entrevista de trabajo y poder ser el elegido en el puesto.

En la vida, a la hora de tomar decisiones no somos siempre libres, casi siempre dependemos de alguien y tenemos que dejarnos llevar y tomar las decisiones según ese alguien, para poder conseguir nuestros objetivos, como Fernando cuyo objetivo es obtener el puesto de trabajo en la empresa Dekia. Sus decisiones no son libres, depende de los otros tres candidatos y de las otras personas que trabajan en la empresa. Aun así, toma las decisiones como puede y las que puede.

PARTE MULTIMEDIA:

He escogido estas imágenes porque las dos primeras hablan de las decisiones que tomamos en la vida, que hay algunas que son muy importantes y nos lo tenemos que pensar muy bien antes de decidir porque hay que escoger bien, es decir, hay que tomar la decisión adecuada. La tercera foto se ve un muñeco en un camino rojo que tiene tres desviaciones. Sólo hay una que es la correcta. El muñeco parece indeciso antes de tomar la decisión y esto es lo que nos pasa muchas veces y Fernando, por ejemplo, le pudo pasar que no supo qué sombrero coger y finalmente tomó el equivocado porque los otros tres miembros querían que lo escogiera. La última foto representa una carretera , que es el camino de la vida, y en este caso sólo vemos uno porque no hay otra opción, cada persona tiene la vida que tiene y no siempre puede tomar la decisión de cambiarla, como cuando Fernando obtiene irremediablemente el sombrero de obispo.









EL MÉTODO GRÖNHOLM.

(Trabajo escrito sobre la competitividad, realizado por H.S.B.)

Fragmento 1:

Trabajo: El método Grönholm

La primera prueba es la siguiente. Les hemos dicho que son los últimos aspirantes, pero no son los últimos cuatro aspirantes. Solo hay tres auténticos aspirantes. Uno de ustedes es un miembro de nuestro departamento de selección de personal. Junto con el sobre han encontrado un cronómetro. Tienen diez minutos para averiguar quién de ustedes no es un auténtico candidato. Por favor, pongan en funcionamiento el cronómetro. Es el botón de la derecha.» Y ya está.

¿Por qué he escogido este fragmento?

En primer lugar, pienso que el fragmento elegido es una de las partes claves de la obra, le proporciona originalidad y es a partir de este momento, cuando se empieza a desarrollar la trama, y por ello, la intriga en el espectador. Debo decir que es el punto que me causó más expectación y empecé a plantearme hipótesis, Nunca pensé la opción que terminó resultando, aunque es cierto que me imaginaba algo por el estilo. La obra me ha parecido ingeniosa e intrigante, teniendo en cuenta que no suele ser el tipo de contexto en el que me habría fijado a priori. -

Contexto del párrafo en la obra:

Este fragmento pertenece al inicio de la obra, una vez los cuatro personajes que entran en juego, Fernando, Mercedes, Carlos y Enrique ya se han presentado y se han preestablecido unas ideas de cada uno, claro que supuestamente puesto que al final de la obra se le da la vuelta a la tortilla. Justo cuando se supone que debe empezar la entrevista de trabajo para optar al puesto de director ejecutivo en Dekia, aparece un sobre en el cual plantean el conflicto citado en el texto, en este momento cada personaje empieza a actuar a su modo analizando las mil y una posibilidades que encierran el misterio sobre quien hace el papel de impostor. Durante el transcurso de la obra se plantean situaciones semejantes, comprometidas y cada cual más extraña que la otra, para descubrir si Fernando es un candidato que merece verdaderamente el empleo.

¿Cómo reaccionarias si te pasara a ti?

Es mucho suponer que me encontrase con una situación como ésta en la vida real, cosa que me hace más difícil plantearme cómo debería actuar. Por supuesto que probaría de usar métodos para despistar al hipotético oponente porque lógicamente no me daría por vencida una vez casi terminado el método de selección. Usaría toda mi habilidad y astucia, como también emplearía mis cualidades para obtener el puesto, pero siempre manteniendo mis ideales de trabajo y teniendo un respeto hacia la otra persona.

Conexión multimedia:



Esta imagen simboliza todas las opciones que tienen por escoger una vez empezada la prueba. Cada camino lleva a una parte, y es lo que se les plantea a los candidatos, deben escoger cual es el impostor y por ello deben analizar, suponer y partir de los indicios que el resto de los oponentes les da, por lo tanto tienen un amplio listón de opciones a contemplar, pero solo una es la cierta y por lo tanto, la que conduce al camino correcto.

http://www.youtube.com/watch?v=I4FwUlpmbIM

Este anuncio es una metáfora de los candidatos. Se trata de la lucha por la

supervivencia y hace referencia a los depredadores frente a sus presas. El que desarrolle mejor su actuación será el aspirante con más opciones al puesto y por lo tanto el ganador. Durante la obra se descubre cuáles son los más fuertes y capaces de adaptarse a las situaciones que les proponen, y cuáles son los más débiles y por lo tanto, devorados por sus depredadores. Pero puede ocurrir que los de apariencia más débil sean finalmente los más astutos.

Fragmento 2

FERNANDO: Todo lo que necesiten de mí, lo tendrán. Y mira, eso, ni tocarlo. Puedo parecer lo que sea, sin embargo, para mí, mis padres son lo primero. O sea que no insinúes ni por un momento que yo pueda ser como tú. Yno hablo de una situación como la tuya, que es de juzgado de guardia. Te hablo de toda una vida. Te hablo de no fallarles nunca. Mis padres me han dado tanto, que por mucho que haga, por mucho que intente devolverles sólo una pequeña parte de todo lo que les debo, nunca llegaré a acercarme a su generosidad. Ahora me has tocado la fibra, tú... ¿Sabes por qué no he tenido hijos? Porque creo que nunca podría llegar a quererlos como mis padres me han querido a mí. Mi padre... Tú eres una niña de familia bien, ya se ve. Yo no, yo soy de barrio. Mi padre era revisor de la Renfe. Revisor de la Renfe toda la puta vida. Curraba más horas que un reloj. Había noches que no dormía en casa. Cuando volvía, siempre me traía un regalo. Cosas pequeñas. A veces sólo un caramelo. Pero siempre, y cuando digo siempre es siempre, me trajo alguna cosa. Sólo era un detalle, pero un detalle que quería decir que nunca, en ningún momento, nunca se había olvidado de mí. De vez en cuando, pasaba una semana fuera, entonces mi madre, el día antes de que volviera, compraba habas y, entre los dos las pelábamos, y mi madre le hacía habas a la catalana, que era el plato que más le gustaba. No entiendes de qué te hablo, ¿verdad? En tu casa no se comían habas, claro. Pues en la mía sí, y para mí, ayudar a mi madre a preparar las habas de mi padre era lo máximo. Aún ahora, de vez en cuando, le hacemos habas a escondidas. Y aún ahora, que ya tengo cuarenta años, mi padre me coge del brazo y me dice: supongo que has ayudado a tu madre a pelar las habas, y me da un coscorrón, como cuando tenía seis años y tú no lo puedes entender, pero veo los ojos de mi padre y sé que aún se siente orgulloso de mí, Y mi madre, igual. Pero tú no tienes ni puta idea de lo que estoy diciendo. Tú desconectas tu móvil.

¿No fuiste nunca a la cama de tus padres, cuando tenías miedo por la noche? ¿Qué te crees, que tu madre no tenía miedo, hoy? ¿Sabes qué es lo más importante en esta vida, para mí? ¿Sabes por qué trabajo, por qué quiero prosperar en mi trabajo? Te lo diré, aunque no lo entiendas. Quiero que mi padre y mi madre puedan mirarme siempre con aquellos mismos ojos de orgullo con los que me miraban cuando tenía seis años y hacía las cosas bien hechas. Por eso lucho, cojones. Por eso estoy dispuesto a todo, a ponerme un sombrero de capellán y a lo que haga falta. Porque quiero que mis padres sepan que lo he logrado. ¿Y tú me llamas cínico? ¿Crees que eso que haces demuestra que eres muy fuerte, que este trabajo es muy importante para ti? Lo único que demuestra es que no tienes valor. No tienes cojones de enfrentarte a la vida. Y antes, vas y me preguntas si he querido nunca a nadie... Escúchame bien porque quizá aprenderás alguna cosa, hoy. Llegará un día, niña de familia bien, que se te caerá el culo y las tetas te colgarán como un calcetín, llegará un día que de tu brillante carrera sólo quedará un plan de pensiones ridículo, llegará un día que todo lo bueno ya habrá pasado. Ese día ya les ha llegado, a mis padres, pero me tienen a mí, siempre me tendrán a mí, hasta al final, y haré todo lo que sea necesario para que piensen que su vida ha tenido sentido. Tú, ¿qué tendrás? Nada. Querrás mirar hacia atrás y solo habrá mierda.

[...]

MERCEDES: Señor Augé... Perdone. Soy Nieves Puerta, psicóloga del departamento de personal.

FERNANDO: ¿Qué?

MERCEDES: La entrevista ha terminado.

FERNANDO: ¿Qué quiere decir?

MERCEDES: Le presento a mis compañeros.

[...]

MERCEDES: Sabemos que después de la muerte de su madre estuvo un año sin trabajar, que estuvo casado y su mujer le abandonó, y tenemos los informes de su baja por depresión; también sabemos que tiene un hermano homosexual. Le hemos presentado tres situaciones semejantes y no ha habido ni una sombra de compasión. Está claro que no se deja influir por las motivaciones personales, pero...

FERNANDO: ¿De dónde lo han sacado todo eso?

CARLOS: Usted ha estado toda la sesión mintiendo, literalmente

¿Por qué he escogido este fragmento?

Es obvio que los distintos fragmentos que he escogido forman parte del entramado final y le dan un giro, según mi punto de vista, esperado a la obra. Sin embargo el desarrollo de ésta es ingenioso y se trata de uno de los puntos cruciales donde se muestra la parte más impactante e interesante del texto. Como he dicho anteriormente, es casi evidente que en el transcurso final habría un cambio respecto a la situación inicial, lo sorprendente es ver de qué forma varían los papeles en los que se encuentran desenvueltos los personajes. Diría que es uno de los párrafos más transcendentes en la obra y destacaría el momento final en el cual Mercedes desvela el pasado sinuoso de Fernando,haciendo un análisis psicológico acertado de un hombre con muchos complejos.Además también me ha llamado la atención la actitud de Fernando, que creyéndose el controlador de la situación, no era más que un simple títere expuesto al interrogatorio de tres empleados habituados a las entrevistas con personajes excéntricos y mediocres, dispuestos a crear una falsa apariencia ingeniosa y sutil.

Contexto del párrafo en la obra:

Los fragmentos anteriormente citados pertenecen al final de la obra, una vez desarrollados todos los personajes y con sus aparentes identidades desveladas, solo quedan los que, en un principio, son los competidores más potentes, es decir, Fernando y Mercedes. Llegados a este punto, se les entrega un papel a cada uno, la prueba consiste en llevar a cabo su objetivo más rápidamente que el otro, sin que obviamente lo descubra. Los dos oponentes mantienen una conversación regida por los acontecimientos recientes, como la muerte de la madre de Mercedes. Fernando, creyéndose el más astuto, debe hacer llorar a su oponente y lo consigue usando métodos muy cuestionables pero aún así ventajosos. Cuando finalmente se cree el vencedor por así decirlo, se encuentra en una situación extraña. Fernando, cerrado en la sala de reuniones, empieza a desesperarse y llama a la secretaria para pedir explicaciones. Nada de lo que hace le sirve para salir de la sala, hasta que se abren las puertas y aparecen Mercedes, Enrique y Carlos, obradores de una magistral actuación ante el que es uno de los candidatos al puesto de director ejecutivo para la empresa Dekia. Por supuesto, estos tres personajes son psicólogos de la empresa y han evaluado la actitud poco acertada de Fernando durante todas las pruebas, teniendo en cuenta su pasado. Una vez destapan todos los sucesos que ponen en evidencia al entrevistado, lo rechazan con una frase muy relevante; "no queremos buenas personas con apariencia de hijos de puta, queremos hijos de puta con apariencia de buenas personas". Frase, que por cierto es muy adaptable al mundo laboral actual en muchos de los ámbitos. Finalmente y no por ello menos impactante, Fernando hace una llamada telefónica a un amigo y le cuenta una versión completamente distinta de la entrevista, hecho que solo corrobora aún más su ineptitud y escasa inteligencia para las entrevistas laborales.

¿Cómo reaccionarias si te pasara a ti?

Poniéndome en el lugar de Fernando, yo no habría reaccionado ante las situaciones a las que se ve expuesto de la misma forma, por lo tanto cambiaría un poco el contexto. Pero el hecho de descubrir que los tres supuestamente candidatos son falsos, me habría impactado lo suficiente como para exteriorizarlo, como también el saber que conocen mi pasado y que pueden juzgar mis actos basándose en los sucesos que han marcado mi vida. Por otra parte, si fuera Mercedes o cualquiera de los otros psicólogos, tendría clara mi decisión de no aceptar un candidato con tales características, a no ser que fuese lo más conveniente para el futuro de la empresa.

Conexiones multimedia:



Creo que esta imagen se puede aplicar en el caso de los tres fasos aspirantes al trabajo, ya que realmente son lobos disfrazados de corderos porque conocen la verdad en todo momento y tienen un objetivo claro, pero aún así deben actuar como simples candidatos. Por otro lado, lo opuesto de esta imagen, es decir, un cordero disfrazado de lobo, encaja perfectamente con el personaje de Fernando.

Frases sobre apariencia:

Las personas no son ridículas sino cuando quieren parecer o ser lo que no son.

Giacomo Leopardi

Hay mucha gente en el mundo, pero todavía hay más rostros, pues cada uno tiene varios.

Rainer María Rilke

Fingimos lo que somos; seamos lo que fingimos.

Pedro Calderón de la Barca

Teniendo en cuenta que durante la obra las apariencias juegan un papel importante he citado estas 3 frases:

La primera hace referencia a Fernando, que con su falsa actitud o su apariencia, no hace más que evidenciar su estupidez y ambigüedad, ya que sabiendo cual es su situación, trata con desconsideración a los candidatos ficticios debido a sus características.

La segunda alude a Enrique, Carlos y Mercedes que actúan aparentando ser unos candidatos con distintas facetas para evaluar psicológicamente a Fernando.

Por último, la frase de Pedro Calderón no hace referencia a nadie en concreto, simplemente las personas fingimos, la mayoría de veces para aparentar algo mejor o que supuestamente nos puede dar más ventajas. Si realmente fuésemos lo que aparentamos todo sería más sencillo.

7.2.6. Cuestionarios finales sobre sus proyectos emocionales al finalizar la secundaria: valoración individual y del trabajo en grupo.

a) Cuestionario individual sobre tu proyecto emocional MyDocumenta"

1. ¿Te ha gustado esta experiencia sobre el mundo de las emociones y vivencias?

   ¿Por qué?

2. ¿Ha cambiado tu punto de partida respecto al tema concreto elegido: su poder, diversas interpretaciones, consecuencias, conexiones, etc.? ¿Cómo?

3. ¿Crees que a través de esta actividad has podido profundizar en tus vivencias personales: cómo eres, cómo te sientes, estados de ánimo, etc.? ¿Cómo?

4. ¿Te interesaría repetir este proceso con otros temas? ¿Cuáles?

5. ¿Recomendarías a personas próximas a ti algunos de los fragmentos que has leído como punto de partida? ¿Cuáles? ¿Por qué?

   Y, en segundo lugar, qué recomendarías de todas las conexiones multimedia de vuestro trabajo. ¿Cuáles? ¿Por qué?

6. ¿Qué cambios crees que se podrían realizar en las secuencias de este proyecto para obtener mejores resultados?

7. ¿Piensas que algunas de las estrategias que hemos practicado podrían aplicarse en el aula? ¿En qué asignatura? ¿De qué forma?

8. ¿Debería crearse en el instituto un Espacio para compartir emociones o vivencias? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿En qué horario?

9. ¿Qué diferencias has sentido entre los textos que lees en clase de Lengua o Literatura y las propuestas que te han presentado sobre este mundo emocional y vivencial?

10. ¿Qué aportaciones y qué dificultades te ha supuesto trabajar con la plataforma "Mydocumenta"?

11. Valora de 0 a 10 los diferentes aspectos de tu labor:

- Búsqueda de materiales alternativos y conexiones:
- Colaboración con el grupo:
- Trabajo individual:
- Responsabilidad:
- Aprovechamiento:

12. Espacio abierto.

Muchas gracias por ayudarme con tus sugerencias para poder continuar con este proyecto.

b) Valoración individual sobre el Trabajo en grupo:
Proyecto Emocional y Vivencial.

1. ¿Te has sentido bien con tu grupo?	
2. ¿Te resultó fácil ponerte de acuerdo respecto al tema que habéis desarrollado?	
3. ¿Planificasteis, de forma general, el camino a seguir? ¿Cómo?	
4. ¿Os adjudicasteis diversas tareas individuales? ¿Cuáles?	
5. ¿Algún integrante del grupo realizaba una supervisión global? ¿Quién o quiénes?	
6. En el apartado escrito, ¿quién escribía?	
7. ¿Todo el grupo ha participado en la forma de empezar o continuar las frases?	
8. ¿En qué partes del proyecto habéis dudado más?	
9. ¿Habéis revisado todo el trabajo? ¿Cuántas veces?	
10. ¿Qué apartado se ha rectificado en más ocasiones?	
11. ¿Te satisface el resultado final?	
12. ¿Estás de acuerdo con lo que tu equipo te ha corregido?	
13. ¿Te resultaba difícil rectificar el trabajo de los demás? ¿Qué cambios has propuesto?	
14. ¿Qué has aprendido de este trabajo en grupo?	
15. ¿Qué alterarías de la composición de tu equipo?	
16. Si tuvieras que iniciar otro proyecto ¿propondrías otro sistema de trabajo o de planificación?	

c) Valoración del Trabajo en grupo:
Proyecto Emocional y Vivencial.

1. ¿Os habéis sentido bien como grupo?	
2. ¿Os resultó fácil llegar a acuerdos respecto al tema que habéis desarrollado?	
3. ¿Planificasteis, de forma general, el camino a seguir? ¿Cómo?	
4. ¿Os adjudicasteis diversas tareas individuales? ¿Cuáles?	
5. ¿Algún integrante del grupo realizaba una supervisión global? ¿Quién o quiénes?	
6. En el apartado escrito, ¿quién escribía?	
7. ¿Todo el grupo ha participado en la forma de empezar o continuar las frases?	
8. ¿En qué partes del proyecto habéis dudado más?	
9. ¿Habéis revisado todo el trabajo? ¿Cuántas veces?	
10. ¿Qué apartado se ha rectificado en más ocasiones?	
11. ¿Estáis de acuerdo con lo que el equipo iba corrigiendo?	
12. ¿Os resultó difícil rectificar el trabajo de los demás? ¿Qué cambios proponíais?	
13. ¿Qué habéis aprendido de este trabajo en grupo?	
14. ¿Qué alteraríais de la composición de tu equipo?	
15. Si tuvierais que iniciar otro proyecto ¿propondríais otro sistema de trabajo o de planificación?	

7.3. Exposición de datos y gráficos por grupos: 4A, 4B, 4C y 4D. Cuestionarios iniciales sobre relaciones personales.

Tal como se había indicado en el apartado de experimentación de este trabajo, aquí se mostrará el detalle de cada grupo, puesto que en el cuerpo del trabajo sólo se había especificado el resumen de los datos y los gráficos del conjunto de cuarto de secundaria.

Se expondrán algunos de los comentarios o sugerencias que el alumnado de los cuatro grupos había escrito en los apartados abiertos del final de los sondeos y que podrían orientar futuros cuestionarios sobre estos temas.

En algún caso indicaban que se habían sentido muy identificados y, al mismo tiempo, descolocados con alguna pregunta, puesto que eran aspectos que hacía años que les preocupaban, pero les resultaba difícil abordarlos dentro del espacio del Instituto. También señalaban que hubieran preferido enunciados más concretos puesto que algunos eran demasiado abstractos.

Todas sus intervenciones han sido registradas y las preguntas de léxico impreciso que no entendían eran contestadas con sinónimos o buscando ejemplos cercanos.

Con posterioridad se ha detectado que quizás las cuestiones referidas a "infidelidad" tenían un peso excesivo o que en el apartado de "tipo de personas" se observaban bastantes connotaciones negativas.

Finalmente se querría indicar que en el resumen del sondeo inicial de todo cuarto, que se encuentra en el apartado de RESULTADOS, sólo se han mostrado cinco temas que el alumnado había propuesto como otros temas de interés en su vida -Pregunta abierta: punto número doce -. A continuación se enumerarán muchas más sugerencias que los estudiantes habían marcado y que no podían situarse en la gráfica - resumen -:

- Miedo al rechazo y el olvido.
- Autoconfianza.
- Aceptación
- Igualdad, sinceridad y respeto.
- ¿Existe el amor?
- Obstáculos en el inicio de una amistad.
- La amistad y el amor.
- Felicidad y estilos de vida.
- La religión.
- La adolescencia
- Relaciones padres e hijos.
- Familia monoparental.

- Sexualidad.
- Homosexualidad.
- Influencia de los aspectos económicos en la vida.
- Diversión y originalidad.
- El capricho.
- Las aficiones particulares.
- Relacionas humanas.
- La marginación social.
- Las discapacidades físicas y psíquicas.
- El mundo romántico: música, películas, libros...
- Las prohibiciones
- El maltrato físico y psicológico.
- Esclavitud, sumisión, dominio, abuso y tiranía.
- Las mentiras
- Esperanza y oportunidades.
- El aspecto físico.

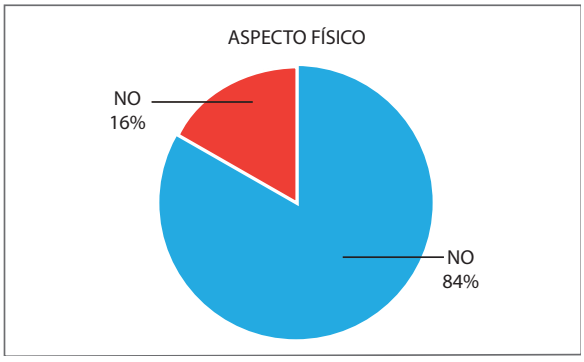
En el grupo 4A se destacaría que en la respuesta a tipos de personas por las que muestran interés aparecen la intelectual y la ambiciosa, detalle que no surge en otros grupos. En el apartado situaciones de crisis también aparece la baja autoestima pero con una fuerza menor que en el resto de clases de cuarto de secundaria. Tampoco se sitúa la felicidad con la intensidad de otros cuestionarios de esta promoción. Finalmente habría que señalar que entre los supuestos del apartado un final del amor no seleccionan la huida y el olvido sino que imaginan que una exigencia externa conduce a la ruptura"

7.3.1.4A

- TU REFLEXIÓN SOBRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

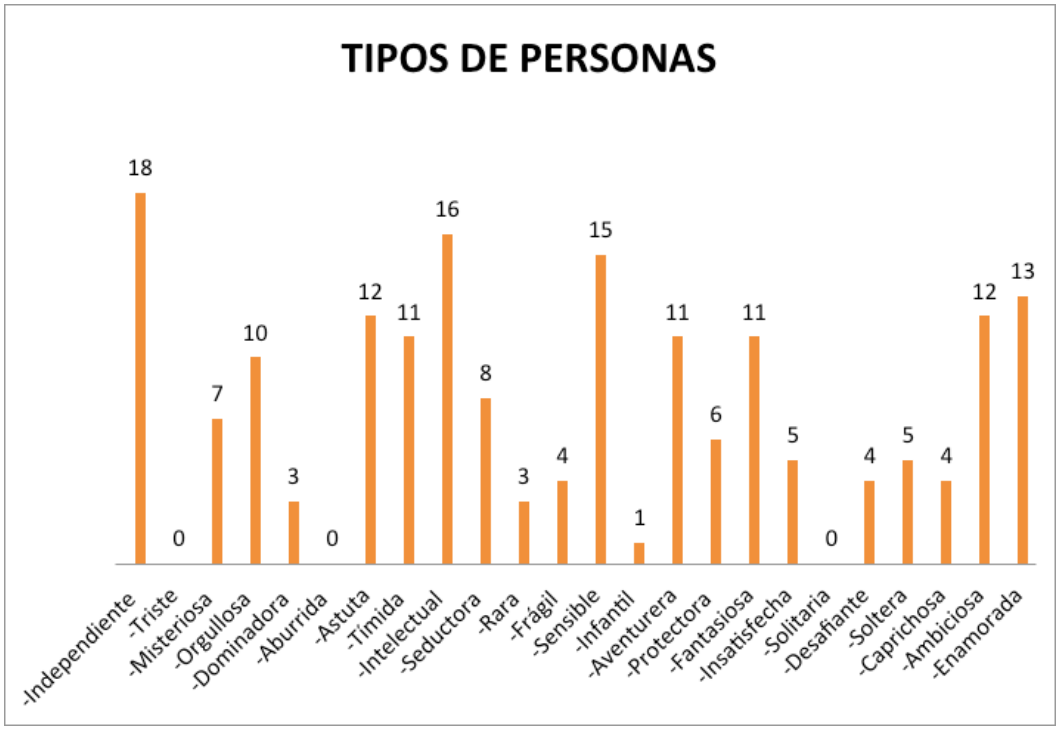
1.-ASPECTO FÍSICO

SÍ	26
NO	5



2. -TIPOS DE PERSONAS

-Independiente	18
-Triste	0
-Misteriosa	7
-Orgullosa	10
-Dominadora	3
-Aburrida	0
-Astuta	12
-Tímida	11
-Intelectual	16
-Seductora	8
-Rara	3
-Frágil	4
-Sensible	15
-Infantil	1
-Aventurera	11
-Protectora	6
-Fantasiosa	11
-Insatisfecha	5
-Solitaria	0
-Desafiadora	4
-Soltera	5
-Caprichosa	4
-Ambiciosa	12
-Enamorada	13



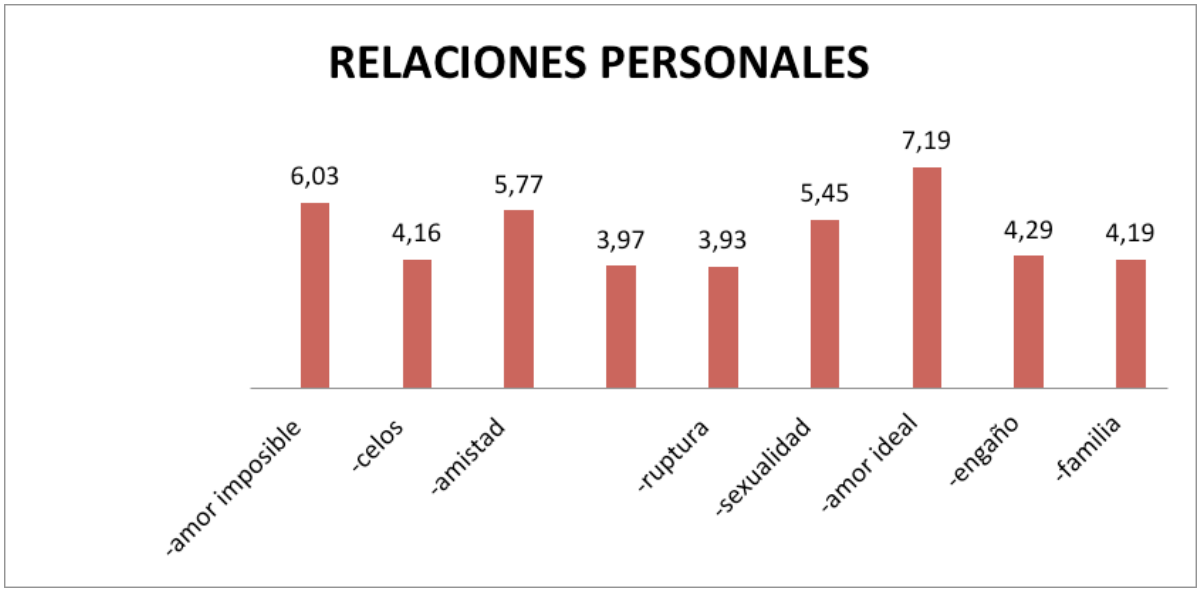
3.- SITUACIONES DE CRISIS

-descubrimiento de tu interior	1,68
-cambio de vida	3,87
- paso del tiempo	3,03
-rechazo	6,55
-injusticia	6,29
-sumisión	7,74
-baja autoestima	5,71
-traición	6,68
-elección futura	3,21



4.- RELACIONES PERSONALES

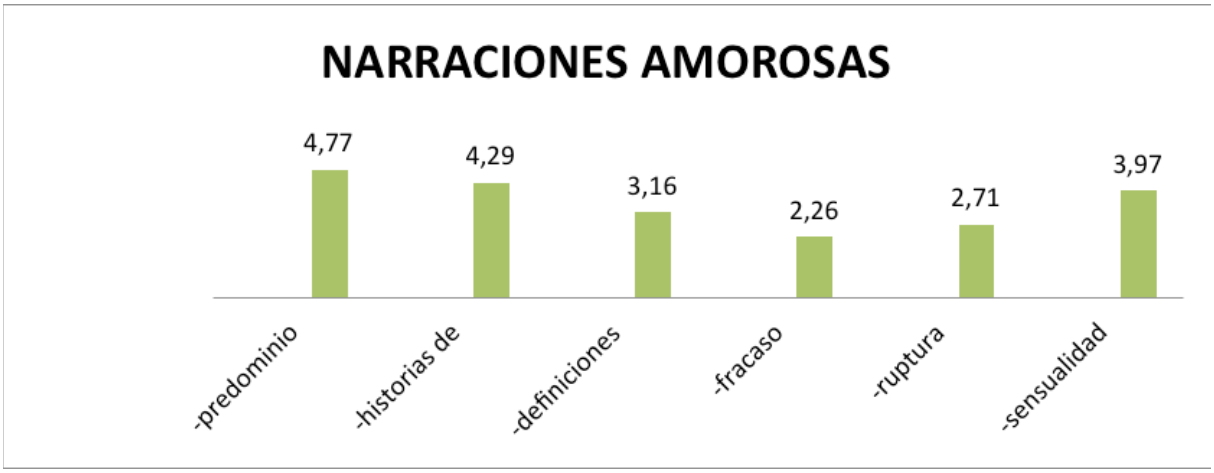
-amor imposible	6,03
-celos	4,16
-amistad	5,77
-triángulo amoroso	3,97
-ruptura	3,93
-sexualidad	5,45
-amor ideal	7,19
-engaño	4,29
-familia	4,19



• EL AMOR Y SUS HISTORIAS

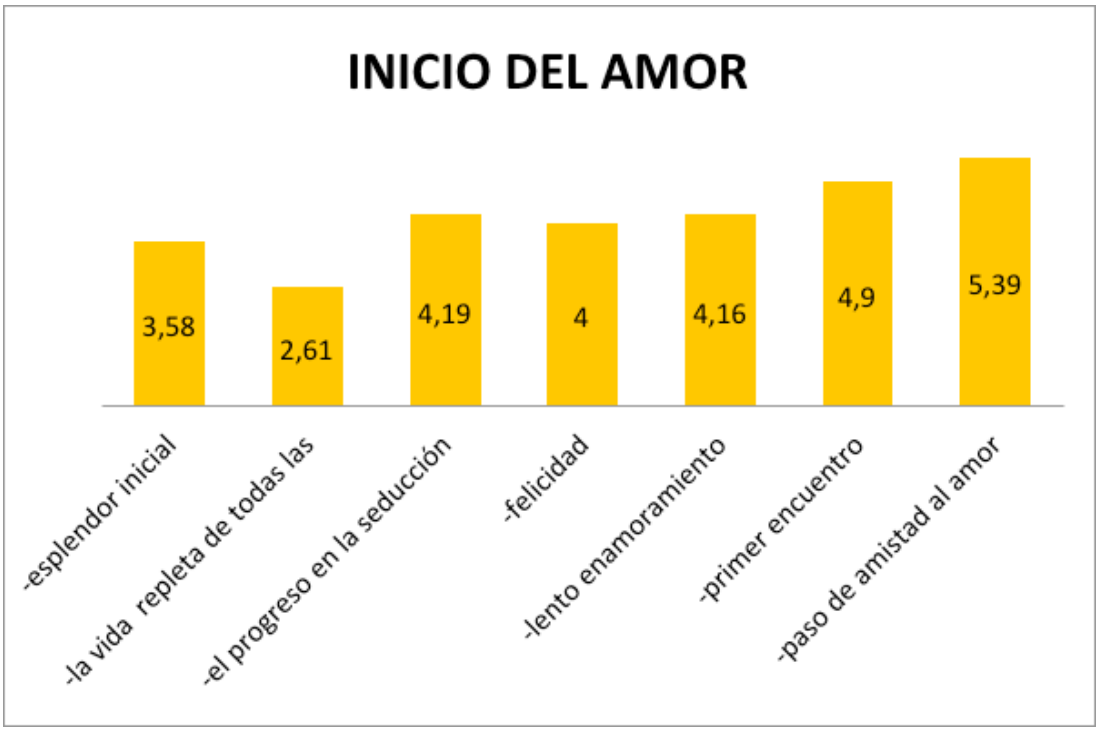
5.- NARRACIONES AMOROSAS

-predominio de amor apasionado	4,77
-historias de sueños y fantasías	4,29
-definiciones de amor	3,16
-fracaso	2,26
-ruptura	2,71
-sensualidad	3,97



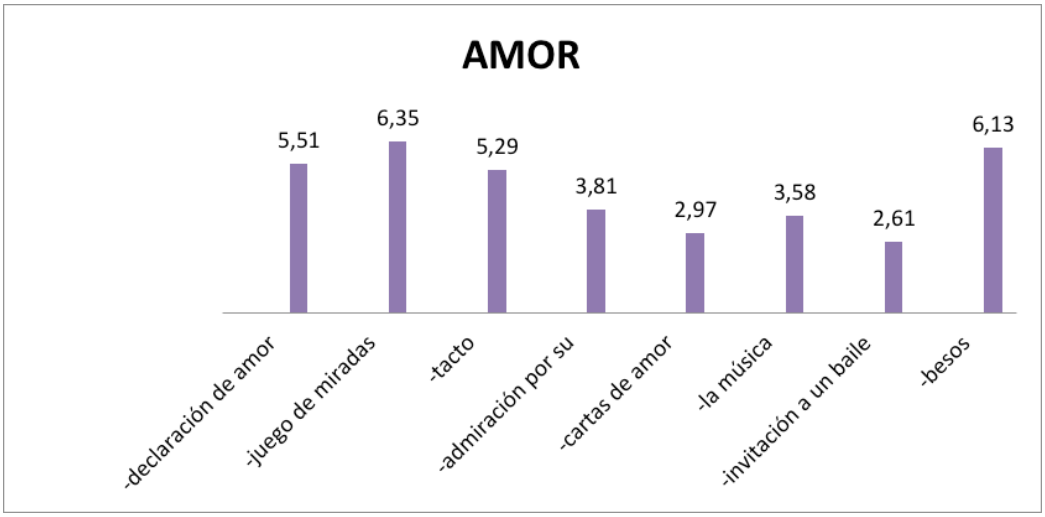
6- INICIO DEL AMOR

-esplendor inicial	3,58
-la vida repleta de todas las posibilidades	2,61
-el progreso en la seducción	4,19
-felicidad	4
-lento enamoramiento	4,16
-primer encuentro	4,9
-paso de amistad al amor	5,39



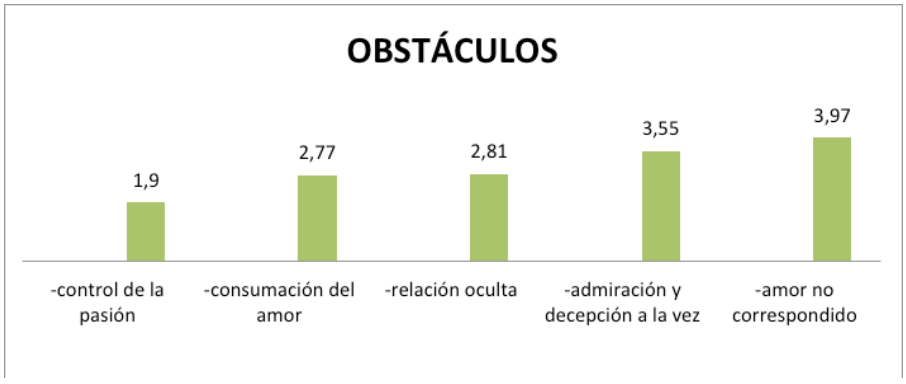
7. -AMOR

-declaración de amor	5,51
-juego de miradas	6,35
-tacto	5,29
-admiración por su cabello y sus manos	3,81
-cartas de amor	2,97
-la música	3,58
-invitación a un baile	2,61
-besos	6,13



8. -OBSTÁCULOS

-control de la pasión	1,9
-culminación del amor	2,77
-relación oculta	2,81
-admiración y decepción a la vez	3,55
-amor no correspondido	3,97



9. -FINAL DEL AMOR

-evasión para olvidar	10
-dolor hasta llegar a la resignación	9
-exigencia externa de ruptura amorosa	11
-otros (transformar este final en amistad)	1



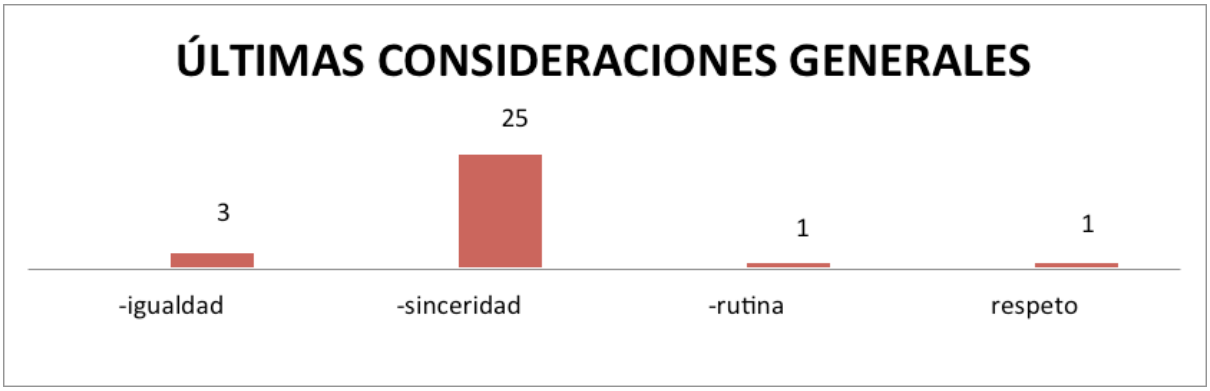
10.- TÓPICOS DE FELICIDAD

-matrimonio	11
-tener hijos	12
-casarse de blanco	5
-otros (amar)	1
(entorno personal: amistad, familia	1
(estilo de vida: monótono, diverso…)	1
(encontrar la pareja ideal)	1



11.-ÚLTIMAS CONSIDERACIONES GENERALES

-igualdad	3
-sinceridad	25
-rutina	1
-otros (respeto)	1



• ESPACIO PROPIO

12.- PREGUNTA ABIERTA.

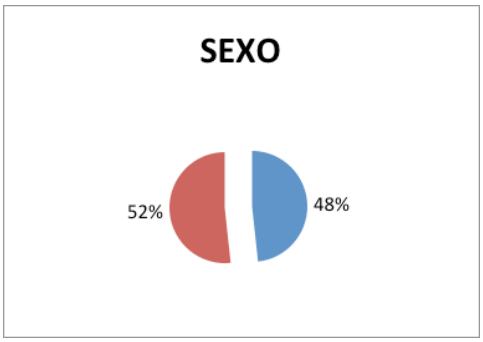
(frialdad de tu pareja)
(seguridad de tus propios sentimientos)
(inseguridad para iniciar cualquier tipo de comunicación)
(camaradería en un conflicto armado)
(estrés)

13.-ESTADÍSTICA

-Curso: 4º

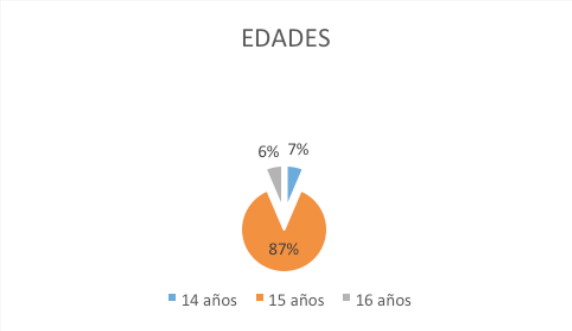
-Sexo

F	14
M	15



-Edades

14 años	2
15 años	27
16 años	2



-Lugar de nacimiento:

Barcelona	20
Madrid	1
Cuba	1
Paraguay	2
Perú	1
Argentina	1
Ecuador	1
Colombia	1
Rumanía	1



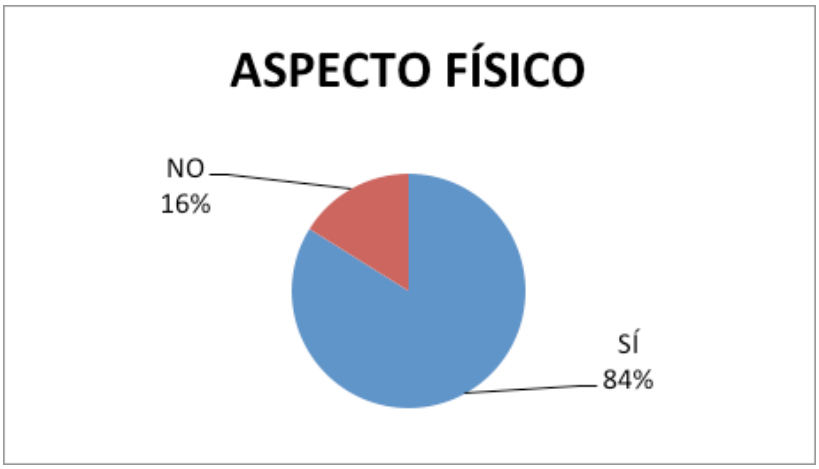
7.3.2.4B

En el grupo 4B no se ensalza el tipo de persona intelectual y ambiciosa como en el grupo 4A sino ahondando hacia un perfil de astucia.

• REFLEXIÓN SOBRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

1. -ASPECTO FÍSICO.

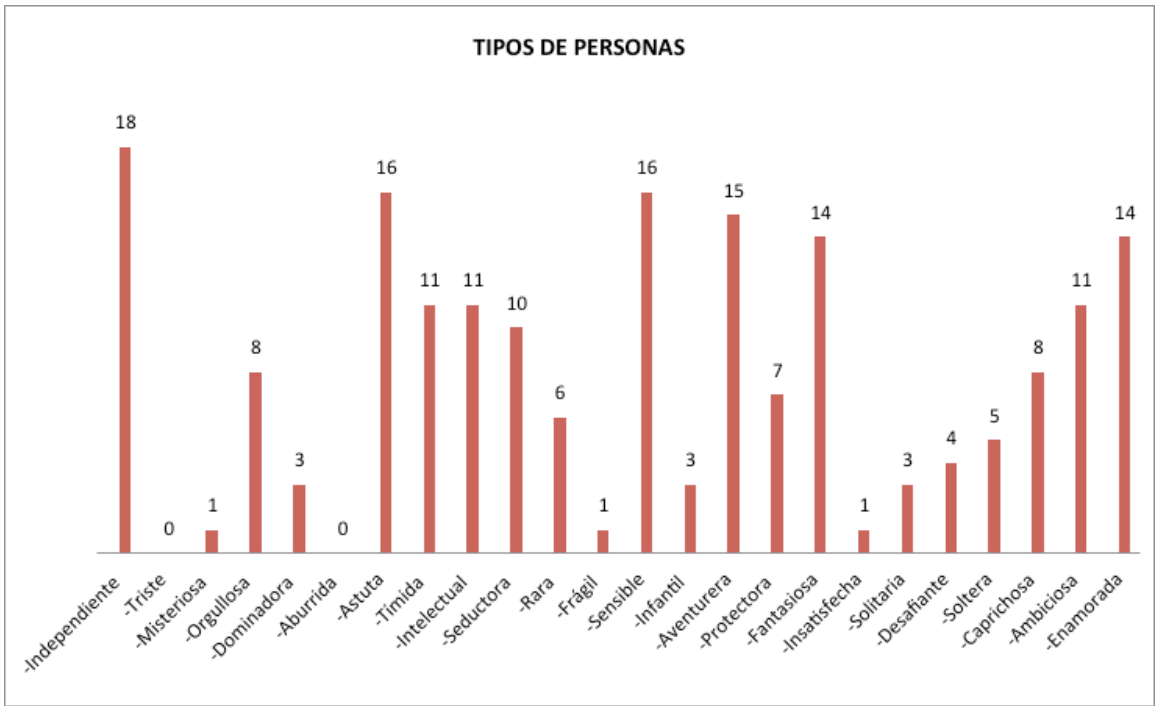
SÍ	26
NO	5



2. -TIPOS DE PERSONAS

-Independiente	18
-Triste	0
-Misteriosa	1
-Orgullosa	8
-Dominadora	3
-Aburrida	0
-Astuta	16
-Tímida	11
-Intelectual	11
-Seductora	10

-Rara	6
-Frágil	1
-Sensible	16
-Infantil	3
-Aventurera	15
-Protectora	7
-Fantasiosa	14
-Insatisfecha	1
-Solitaria	3
-Desafiante	4
-Soltera	5
-Caprichosa	8
-Ambiciosa	11
-Enamorada	14



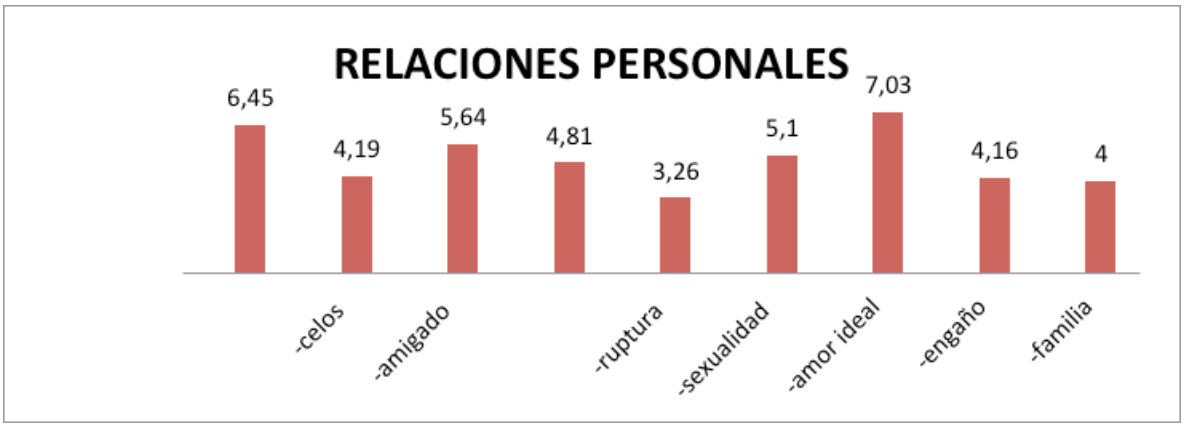
3. -SITUACIONES DE CRISIS.

-descubrimiento de tu interior	2,16
-cambio de vida	3,9
- paso del tiempo	2,9
-rechazo	7,05
-injusticia	6,58
-sumisión	6,58
-baja autoestima	6,39
-traición	6,71
-elección futura	2,93



4. -RELACIONES PERSONALES

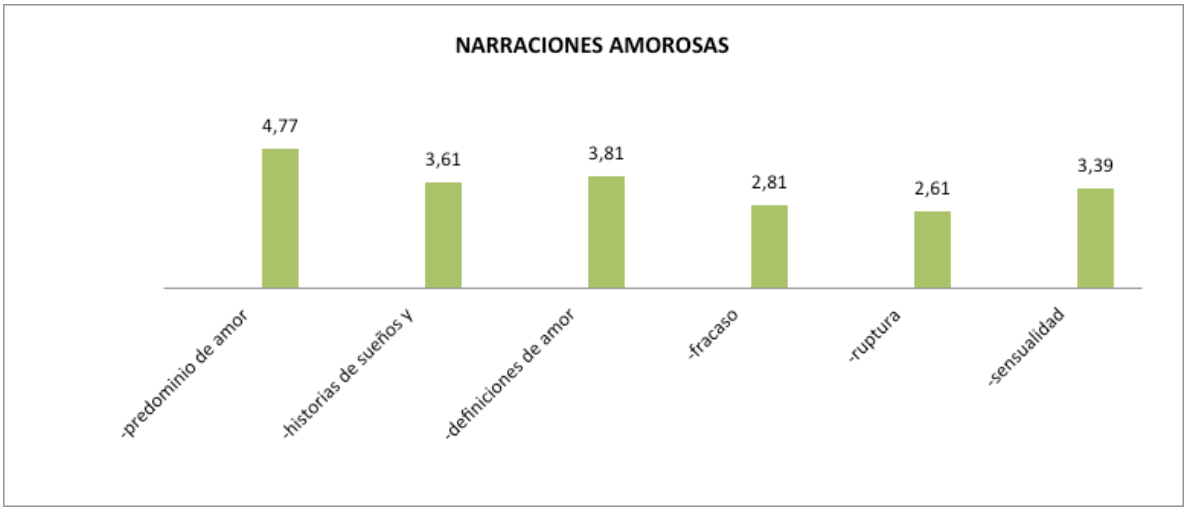
-amor imposible	6,45
-celos	4,19
-amistad	5,64
-triángulo amoroso	4,81
-ruptura	3,26
-sexualidad	5,1
-amor ideal	7,03
-engaño	4,16
-familia	4



• EL AMOR Y SUS HISTORIAS

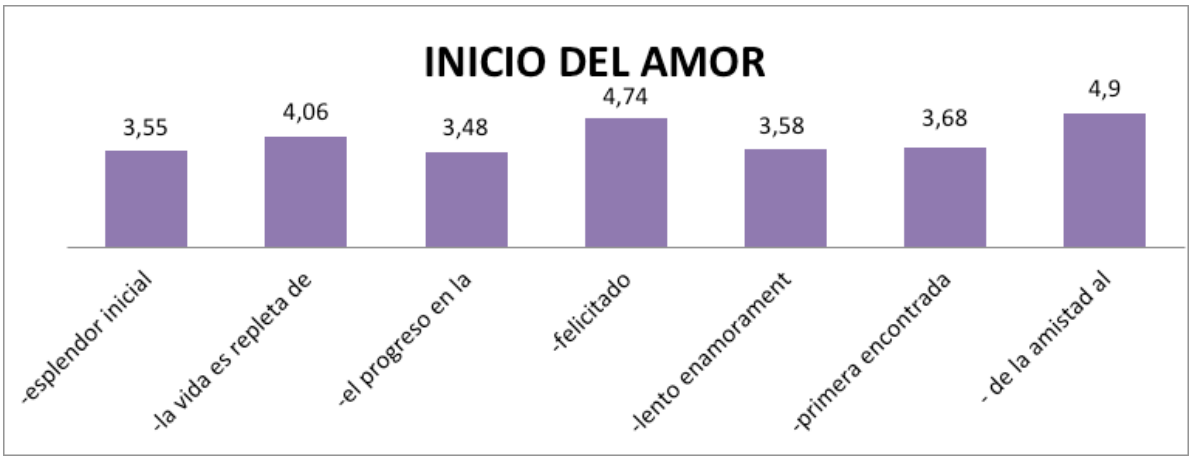
5- NARRACIONES AMOROSAS

-predominio de amor apasionado	4,77
-historias de sueños y fantasías	3,61
-definiciones de amor	3,81
-fracaso	2,81
-ruptura	2,61
-sensualidad	3,39



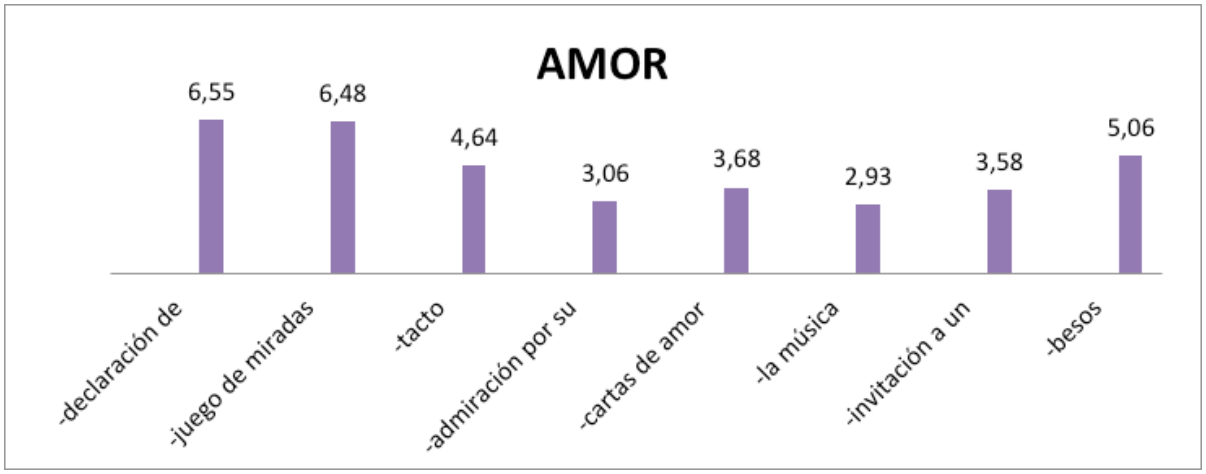
6- INICIO DEL AMOR

-esplendor inicial	3,55
-la vida está repleta de todas las posibilidades	4,06
-el progreso en la seducción	3,48
-felicidad	4,74
-lento enamoramiento	3,58
-primer encuentro	3,68
- de la amistad al amor	4,9



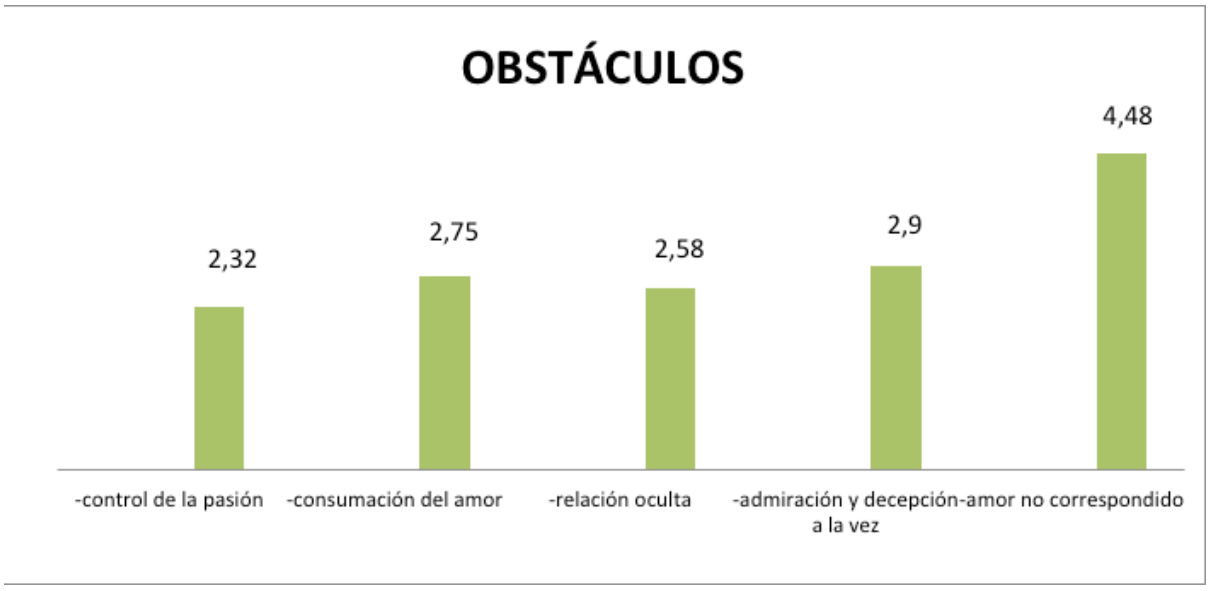
7. -AMOR.

-declaración de amor	6,55
-juego de miradas	6,48
-tacto	4,64
-admiración por su cabello y sus manos	3,06
-cartas de amor	3,68
-la música	2,93
-invitación a un baile	3,58
-besos	5,06



8. - OBSTÁCULOS

-control de la pasión	2,32
-consumación del amor	2,75
-relación oculta	2,58
-admiración y decepción a la vez	2,9
-amor no correspondido	4,48



9. -FINAL DEL AMOR

-evasión para olvidar
-dolor hasta llegar a la resignación
-exigencia externa de ruptura amorosa
-otros:(dudas respecto a los propios sentimientos)
(un amor inesperado)



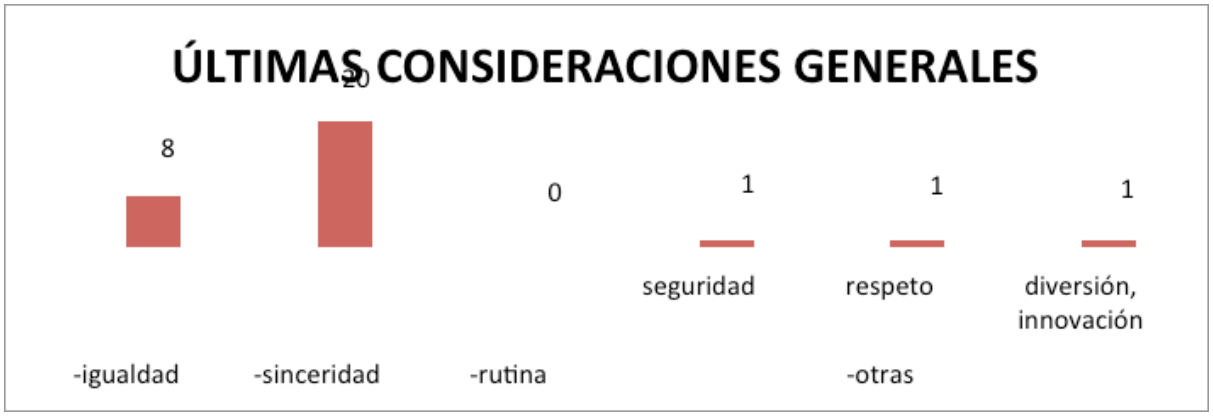
10. - TÓPICOS DE FELICIDAD

-matrimonio	6
-tener hijos	17
-casarse de blanco	5
otros:(sexo)	1
-ser feliz	1
-riqueza	1



11.-ÚLTIMAS CONSIDERACIONES GENERALES

-igualdad	8
-sinceridad	20
-rutina	0
seguridad	1
respeto	1
-otros	1



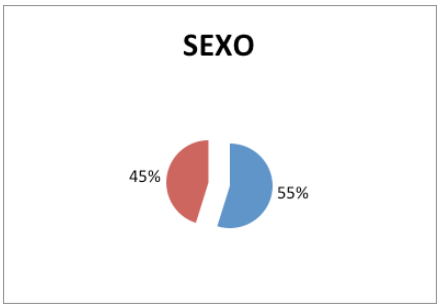
• ESPACIO PROPIO

homosexualidad
relaciones humanas en un sentido amplio
marginación
discapacitados físicos y mentales
buena comunicación con tu entorno
Música, películas, libros…
estar realmente seguro de los propios sentimientos
timidez
Familia monoparental

-Curso: 4B

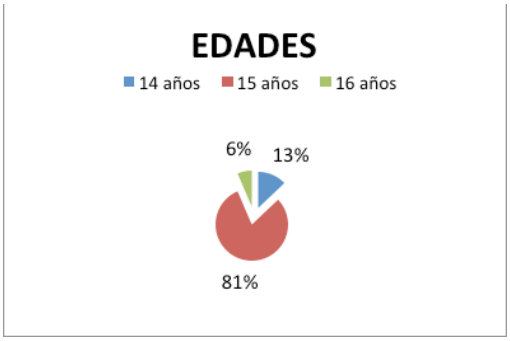
-Sexo

F	17
M	14



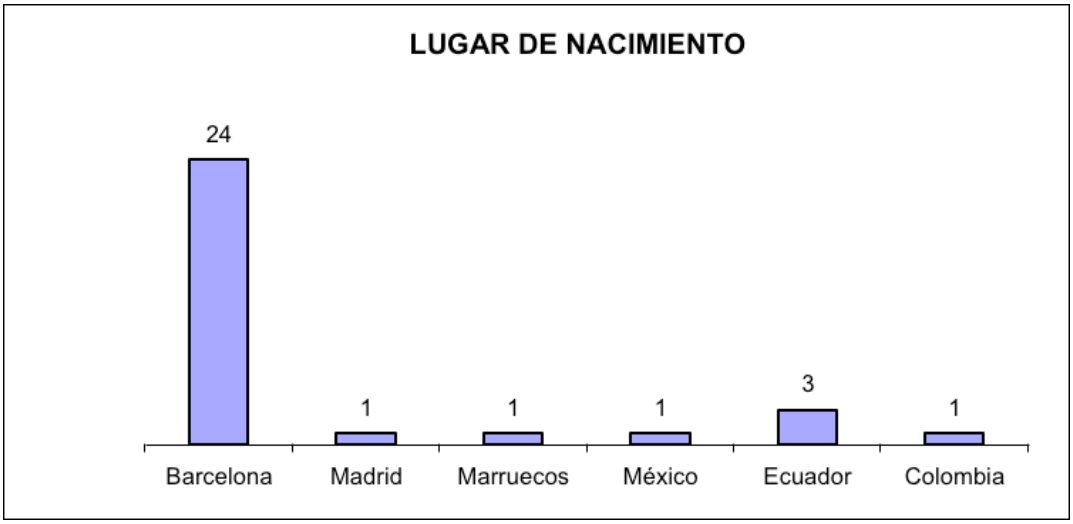
-Edades

14 años	4
15 años	25
16 años	2



-Lugar de nacimiento:

Barcelona	24
Madrid	1
Marruecos	1
México	1
Ecuador	3
Colombia	1



7.3.3.4C

El grupo 4C, a diferencia de los cuartos A y B, orientados hacia Bachillerato, y que se han analizado en las páginas anteriores, tiene interés en el perfil de seducción, sensibilidad y orgullo dentro del tipo de personas. En un análisis global únicamente coincide con los otros grupos en la personalidad aventurera.

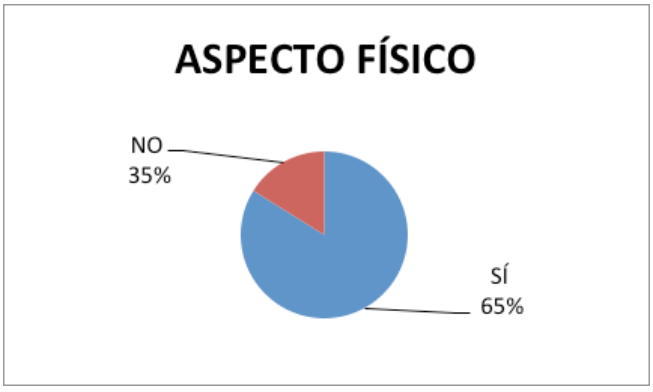
A diferencia de otros grupos, la "familia" aparece antes que otras opciones como amistad, sexualidad o amor imposible, aunque el referente de amor ideal sigue triunfando.

También gana la "sensualidad", "felicidad" y "la vida está repleta de todas las posibilidades" como temas de historias amorosas. Coinciden con el grupo 4A que entre los supuestos del final del amor no destacan la huida y el olvido sino que igualmente aluden a una exigencia externa como causa que puede conducir a la ruptura.

- TU REFLEXIÓN SOBRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

1. -ASPECTO FÍSICO.

SÍ	11
NO	6



2. -TIPO DE PERSONAS

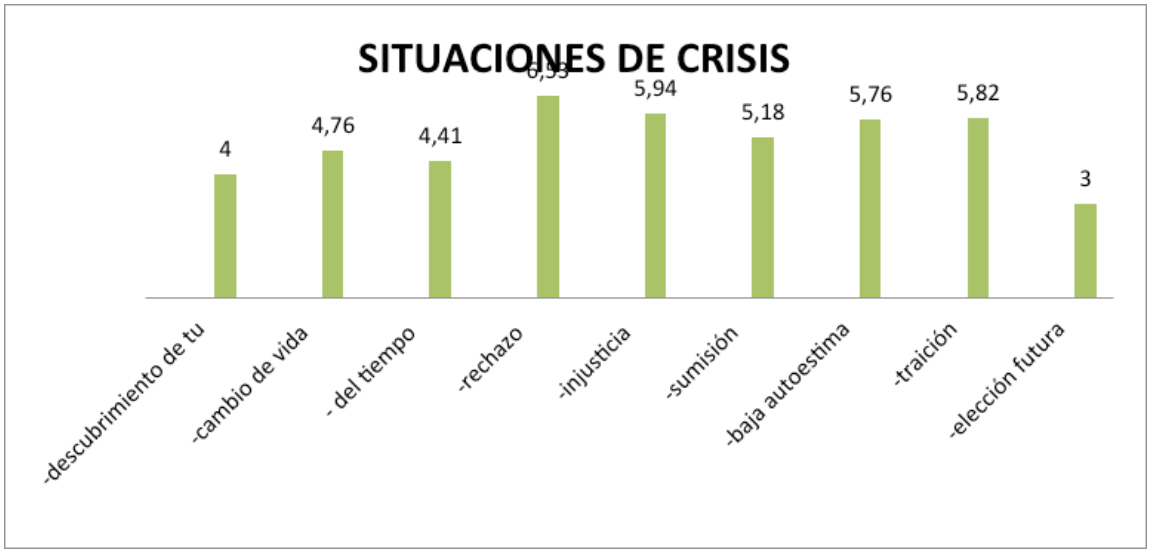
-Independiente	5
-Triste	1
-Misteriosa	5
-Orgullosa	7
-Dominadora	2

-Aburrida	0
-Astuta	2
-Tímida	5
-Intelectual	3
-Seductora	8
-Rara	1
-Frágil	0
-Sensible	8
-Infantil	0
-Aventurera	7
-Protectora	3
-Fantasiosa	4
-Insatisfecha	1
-Solitaria	2
-Desafiante	1
-Soltera	2
-Caprichosa	1
-Ambiciosa	2
-Enamorada	4



3. -SITUACIONES DE CRISIS.

-descubrimiento de tu interior	4
-cambio de vida	4,76
-paso del tiempo	4,41
-rechazo	6,53
-injusticia	5,94
-sumisión	5,18
-baja autoestima	5,76
-traición	5,82
-elección futura	3



4. -RELACIONES PERSONALES

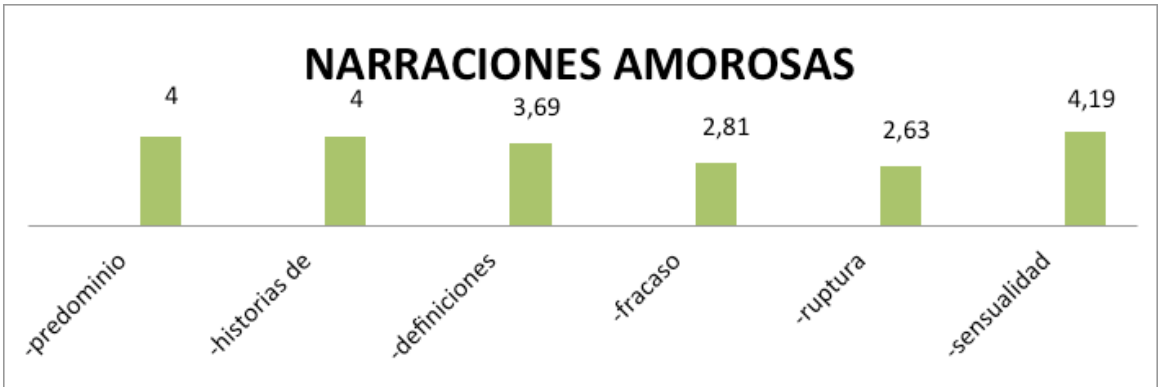
-amor imposible	5,23
-celos	5,06
-amistad	6,06
-triángulo amoroso	3,47
-ruptura	3,65
-sexualidad	5,41
-amor ideal	6,17
-engaño	4,12
-familia	6,12



• EL AMOR Y SUS HISTORIAS

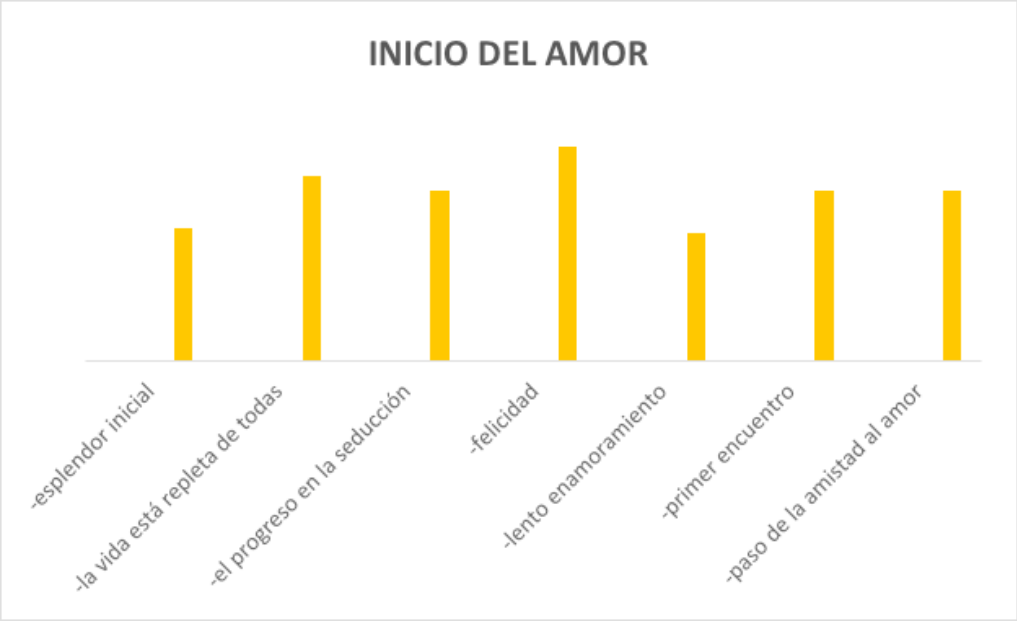
5.-NARRACIONES AMOROSAS

-predominio de amor apasionado	4
-historias de sueños y fantasías	4
-definiciones de amor	3,69
-fracaso	2,81
-ruptura	2,63
-sensualidad	4,19



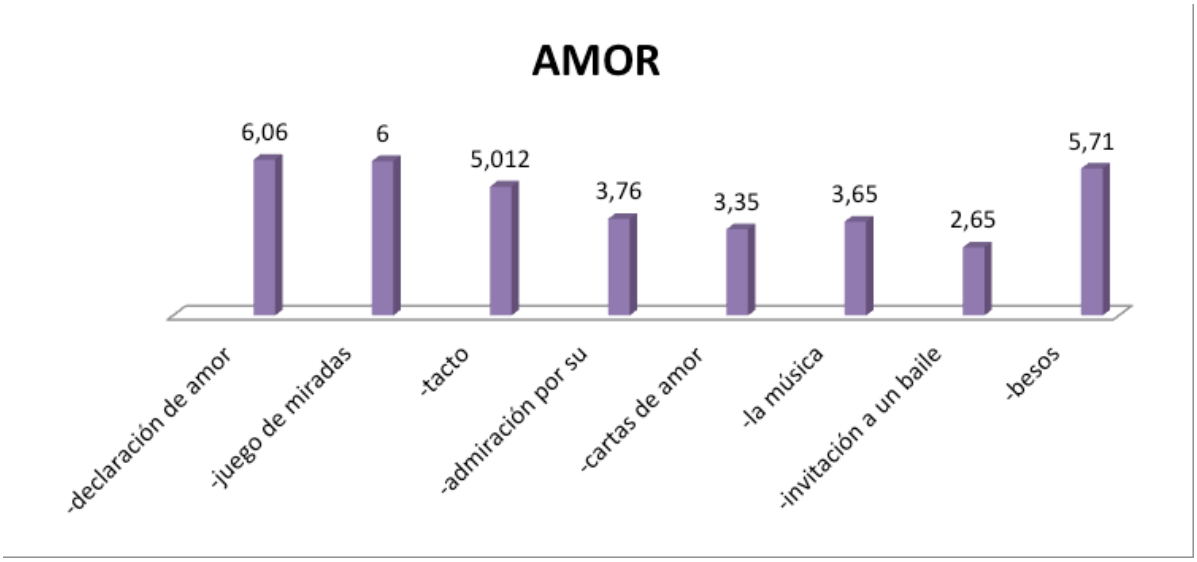
6.-INICIO DEL AMOR

-esplendor inicial	3,19
-la vida está repleta de todas las posibilidades	4,44
-el progreso en la seducción	4,06
-felicidad	5,12
-lento enamoramiento	3,06
-primer encuentro	4,06
- de la amistad al amor	4,06



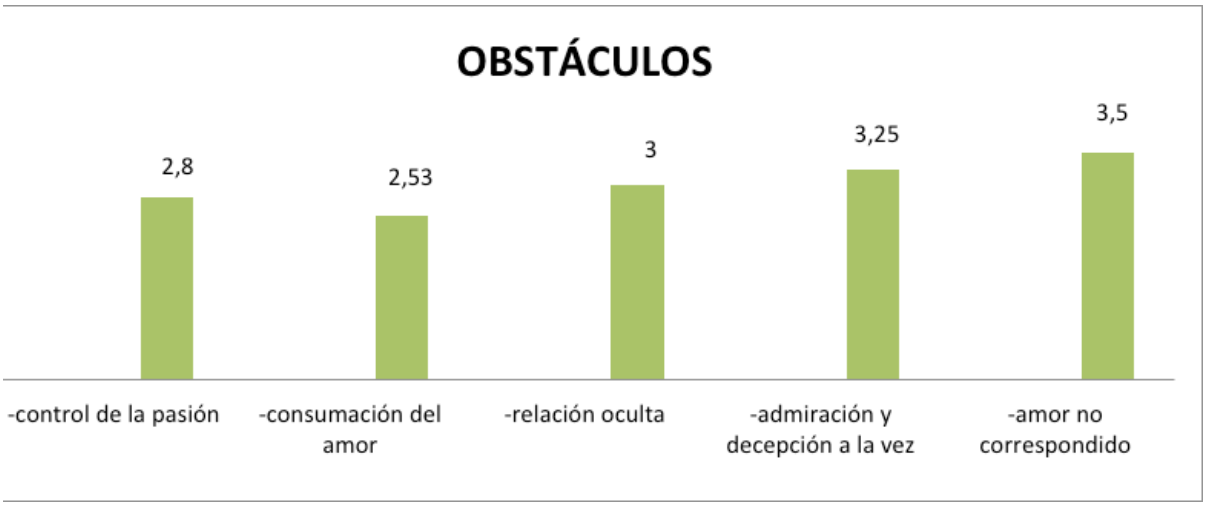
7.-AMOR

-declaración de amor	6,06
-juego de miradas	6
-tacto	5,012
-admiración por su cabello y sus manos	3,76
-cartas de amor	3,35
-la música	3,65
-invitación a un baile	2,65
-besos	5,71



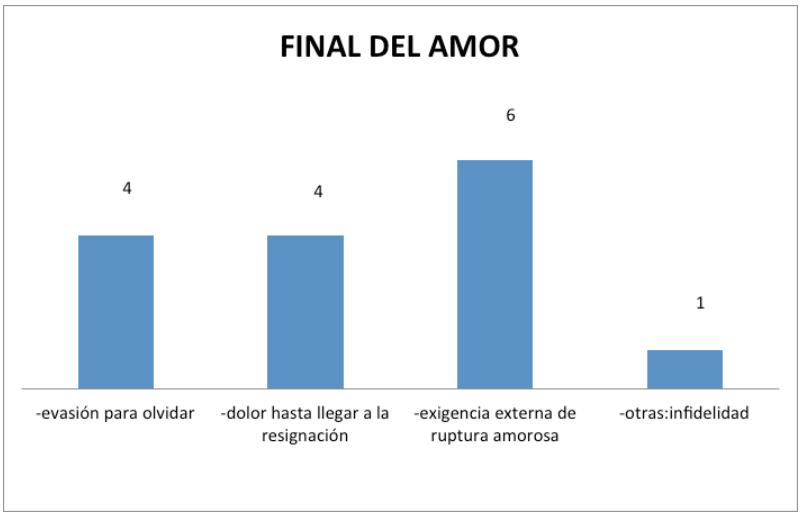
8.-OBSTÁCULOS

-control de la pasión	2,8
-consumación del amor	2,53
-relación oculta	3
-admiración y decepción a la vez	3,25
-amor no correspondido	3,5



9.-FINAL DEL AMOR

-evasión para olvidar	4
-dolor hasta llegar a la resignación	4
-exigencia externa de ruptura amorosa	6
-otros: infidelidad	1



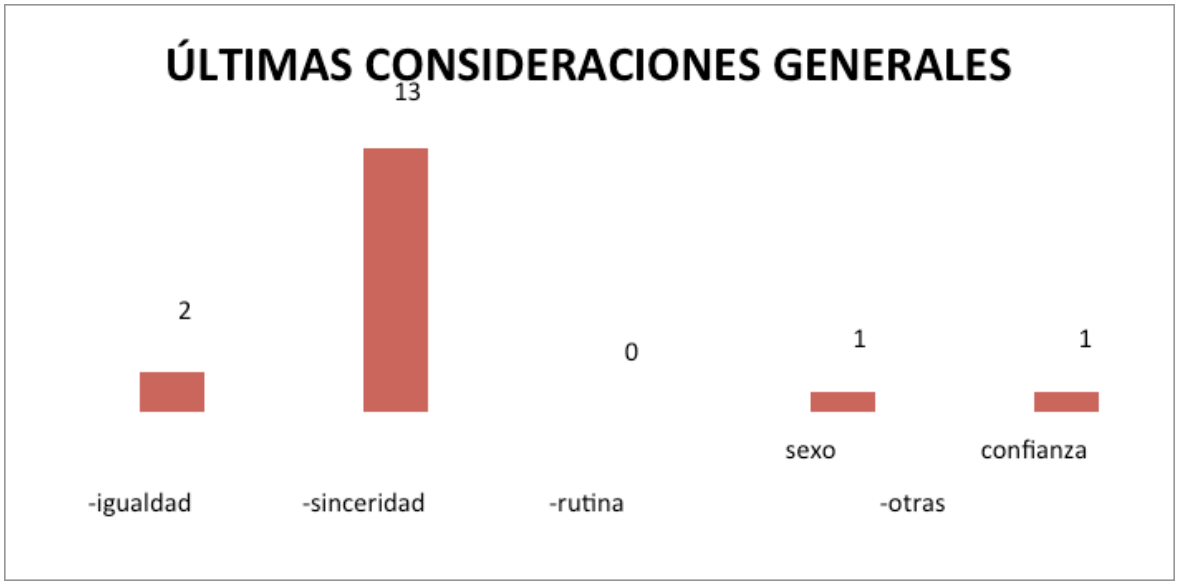
10.-TÓPICOS DE FELICIDAD

-matrimonio	6
-tener hijos	6
-casarse de blanco	1
-otros: vivir feliz	1
riqueza	1



11.-ÚLTIMAS CONSIDERACIONES GENERALES

-igualdad	2
-sinceridad	13
-rutina	0
-otros (sexo)	1
confianza	1



• ESPACIO PROPIO

1.- PREGUNTA ABIERTA.

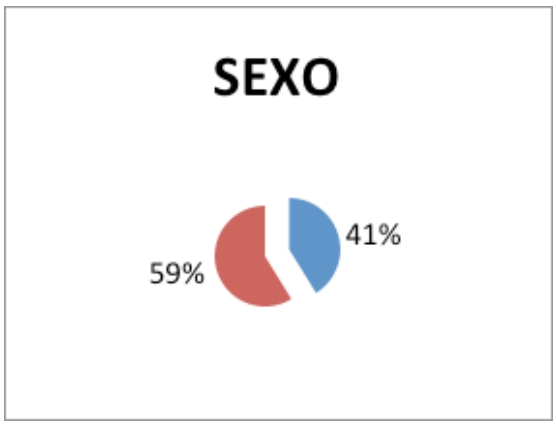
-Sexualidad

-Reflexión sobre el propio físico.

-Curso: 4C

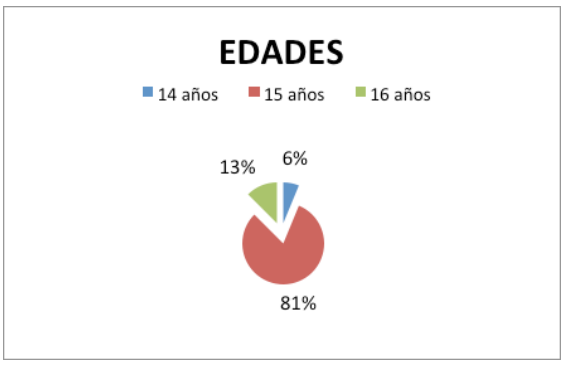
- Sexo

F	7
M	10



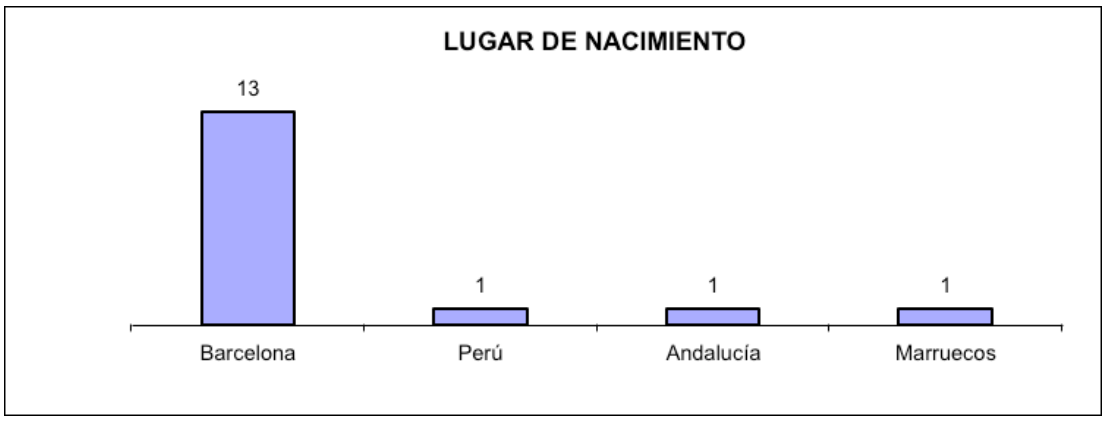
-Edades

14 años	1
15 años	13
16 años	2



-Lugar de nacimiento:

Barcelona	13
Perú	1
Andalucía	1
Marruecos	1



7.3.4.4D

Los grupos 4C y 4D orientados a ciclos formativos coinciden en señalar el "orgullo" como un aspecto primordial. Asimismo ambos cuartos se igualan en el tema de la sensibilidad.

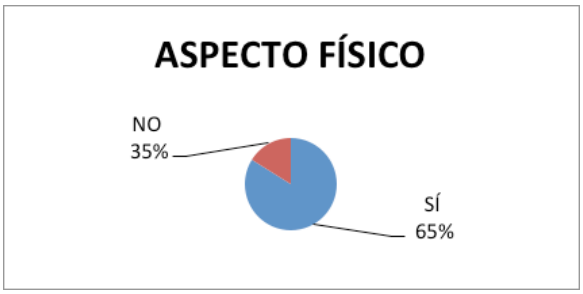
Uno de los aspectos sobre el que desearían profundizar se orienta hacia los "celos".

Finalmente se produce un empate en las opciones derivadas del apartado "final del amor" entre, por un lado, la "huida y el olvido" y la "exigencia externa para una ruptura amorosa".

• TU REFLEXIÓN SOBRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

1.- ASPECTO FISICO

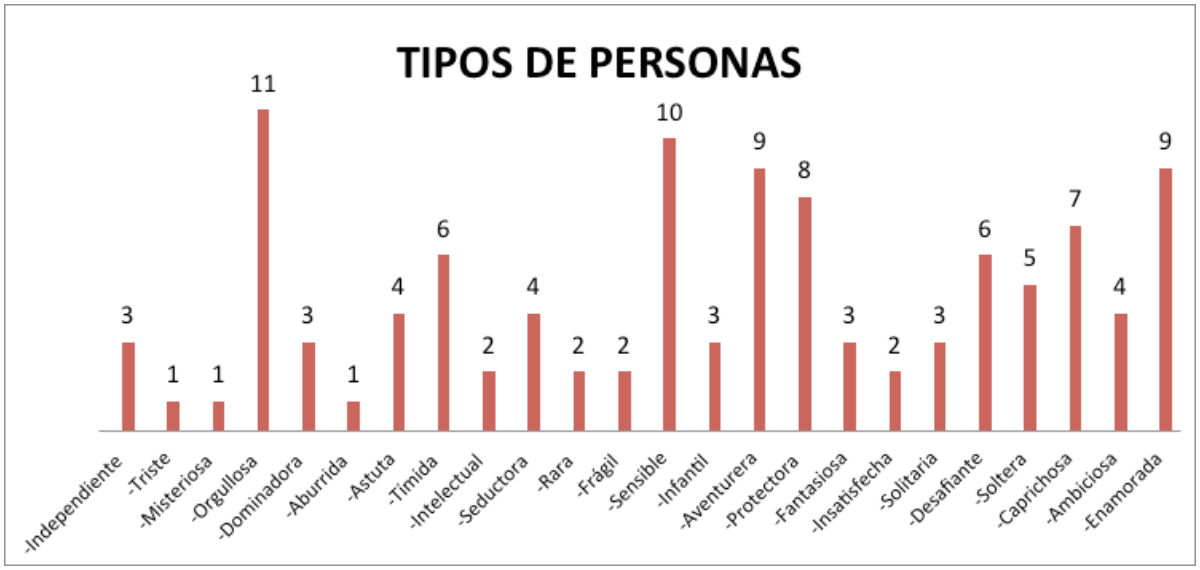
SÍ	11
NO	6



2. -TIPO DE PERSONAS

-Independiente	3
-Triste	1
-Misteriosa	1
-Orgullosa	11
-Dominadora	3
-Aburrida	1
-Astuta	4
-Tímida	6
-Intelectual	2
-Seductora	4
-Rara	2
-Frágil	2
-Sensible	10
-Infantil	3
-Aventurera	9
-Protectora	8
-Fantasiosa	3
-Insatisfecha	2
-Solitaria	3

-Desafiante	6
-Soltera	5
-Caprichosa	7
-Ambiciosa	4
-Enamorada	9



3. -SITUACIONES DE CRISIS.

-descubrimiento de tu interior	2,81
-cambio de vida	3,87
-paso del tiempo	2,4
-rechazo	7,33
-injusticia	5,6
-sumisión	4,6
-baja autoestima	4,6
-traición	6,53
-elección futura	4,47



4. -RELACIONES PERSONALES

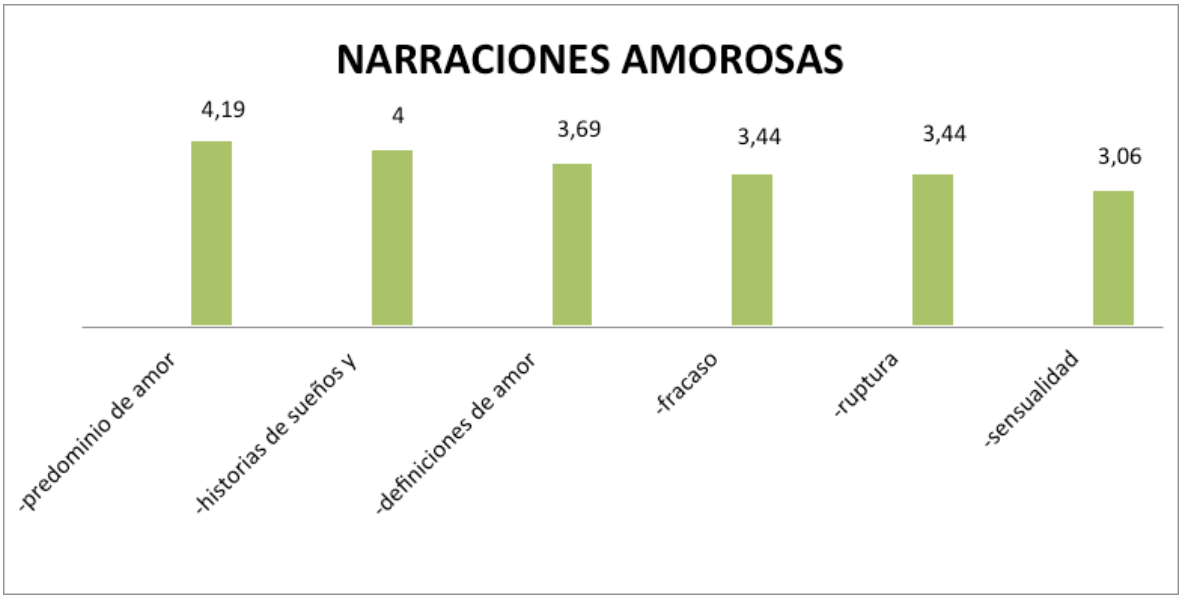
-amor imposible	5,75
-celos	6,25
-amistad	5,63
-triángulo amoroso	3,94
-ruptura	4,38
-sexualidad	5,44
-amor ideal	5
-engaño	4,56
-familia	4,81



• EL AMOR Y SUS HISTORIAS

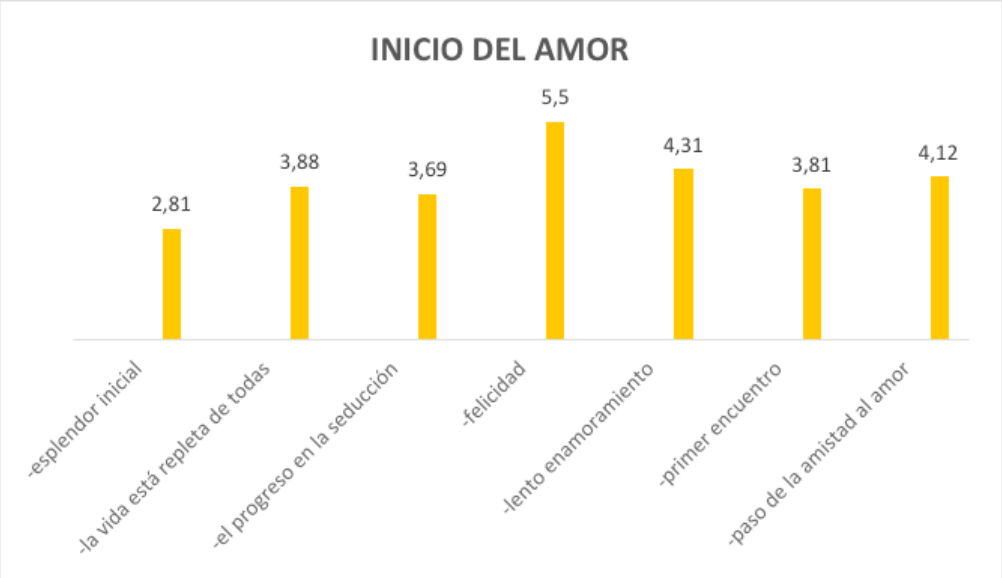
5- NARRACIONES AMOROSAS

-predominio de amor apasionado	4,19
-historias de sueños y fantasías	4
-definiciones de amor	3,69
-fracaso	3,44
-ruptura	3,44
-sensualidad	3,06



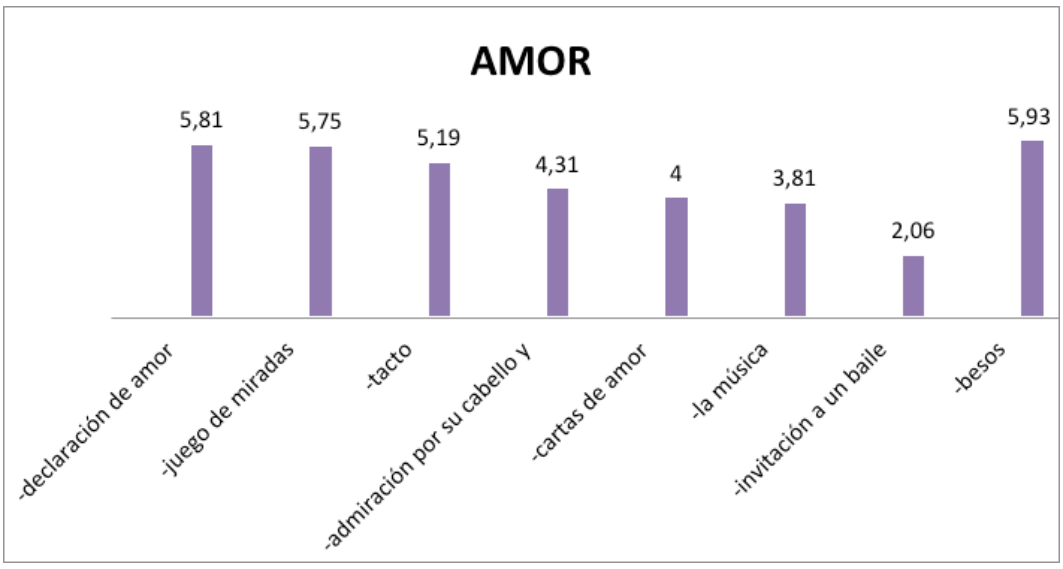
6- INICIO DEL AMOR

-esplendor inicial	2,81
-la vida está repleta de todas las posibilidades	3,88
-el progreso en la seducción	3,69
-felicidad	5,5
-lento enamoramiento	4,31
-primer encuentro	3,81
- de la amistad al amor	4,12



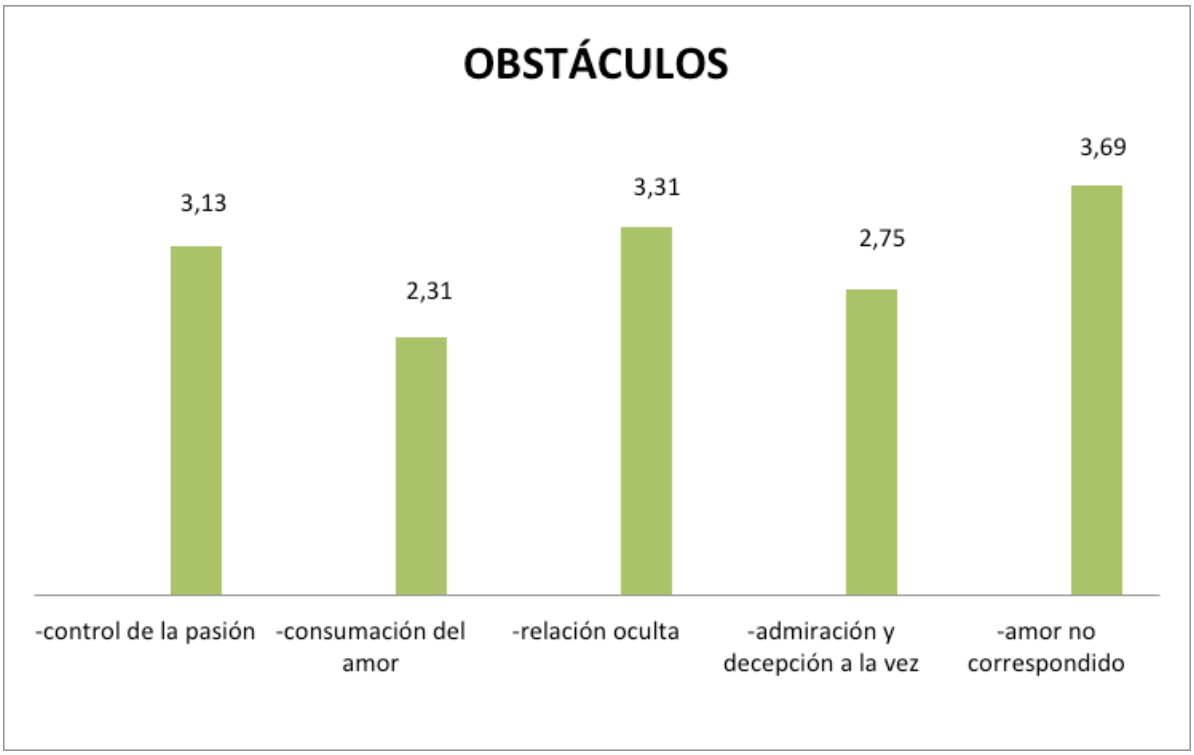
7. -AMOR.

-declaración de amor	5,81
-juego de miradas	5,75
-tacto	5,19
-admiración por su cabello y sus manos	4,31
-cartas de amor	4
-la música	3,81
-invitación a un baile	2,06
-besos	5,93



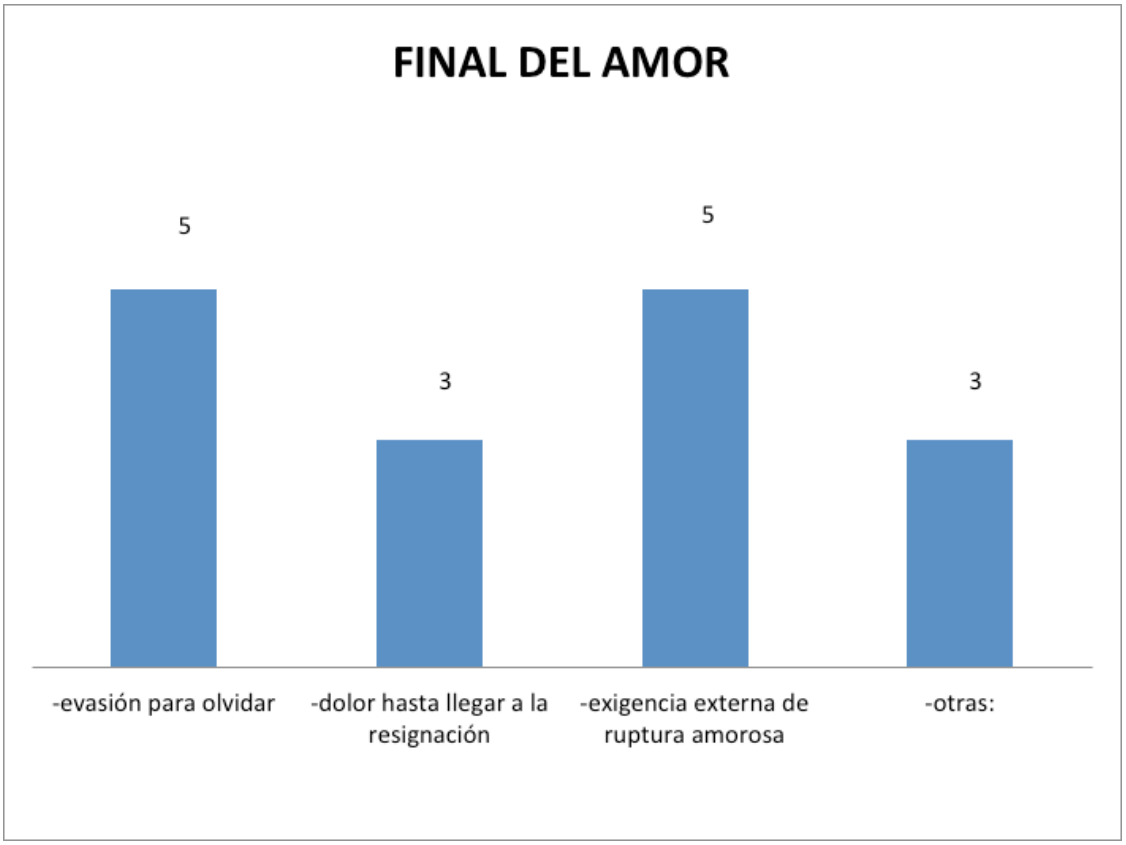
8. - OBSTÁCULOS

-control de la pasión	3,13
-consumación del amor	2,31
-relación oculta	3,31
-admiración y decepción a la vez	2,75
-amor no correspondido	3,69



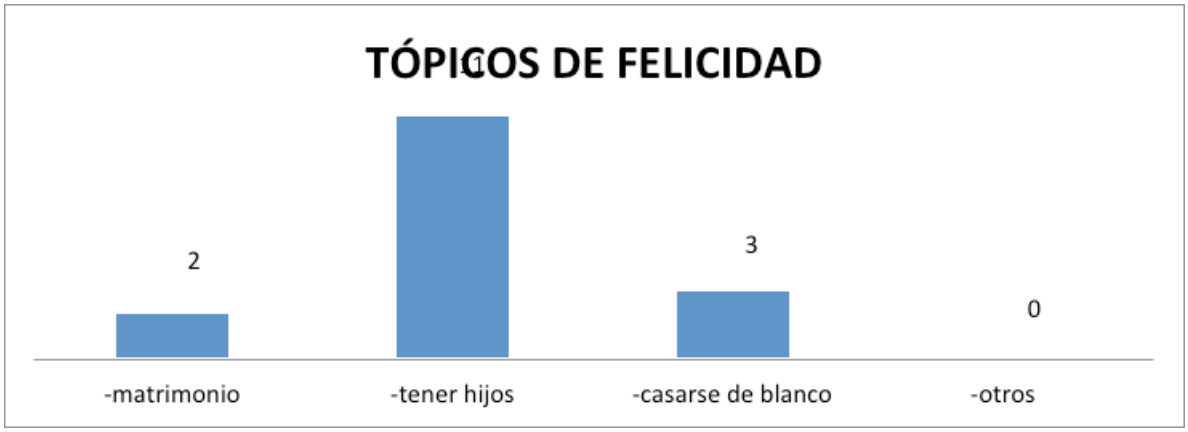
9. -FINAL DEL AMOR

-evasión para olvidar	5
-dolor hasta llegar a la resignación	3
-exigencia externa de ruptura amorosa	5
-otros:	3



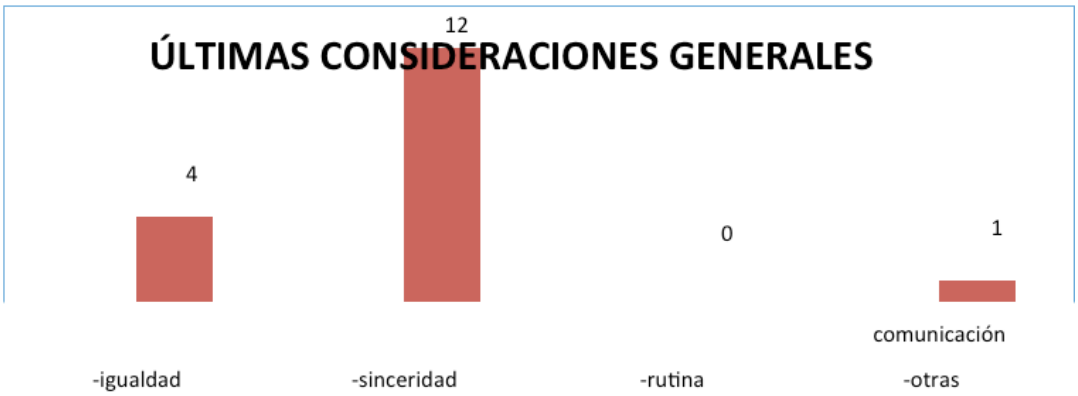
10. - TÓPICOS DE FELICIDAD

-matrimonio	2
-tener hijos	11
-casarse de blanco	3



11. -ÚLTIMAS CONSIDERACIONES GENERALES

-igualdad	4
-sinceridad	12
-rutina	0
-otros (cominicación)	1



• ESPACIO PROPIO

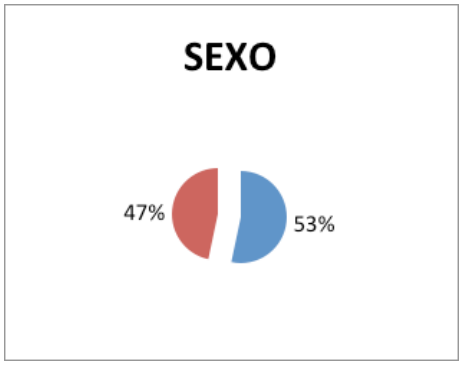
12. - PREGUNTA ABIERTA.

-anorexia
-bulimia

-Curso 4D

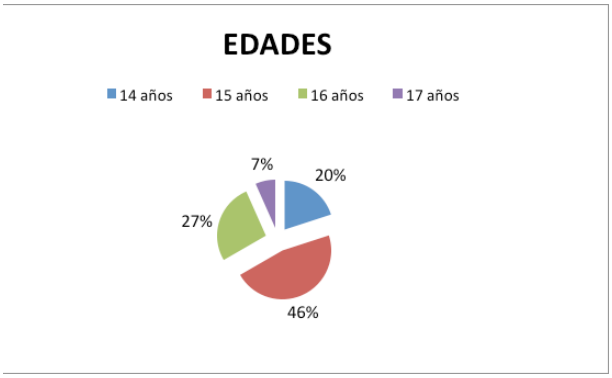
-Sexo

F	8
M	7



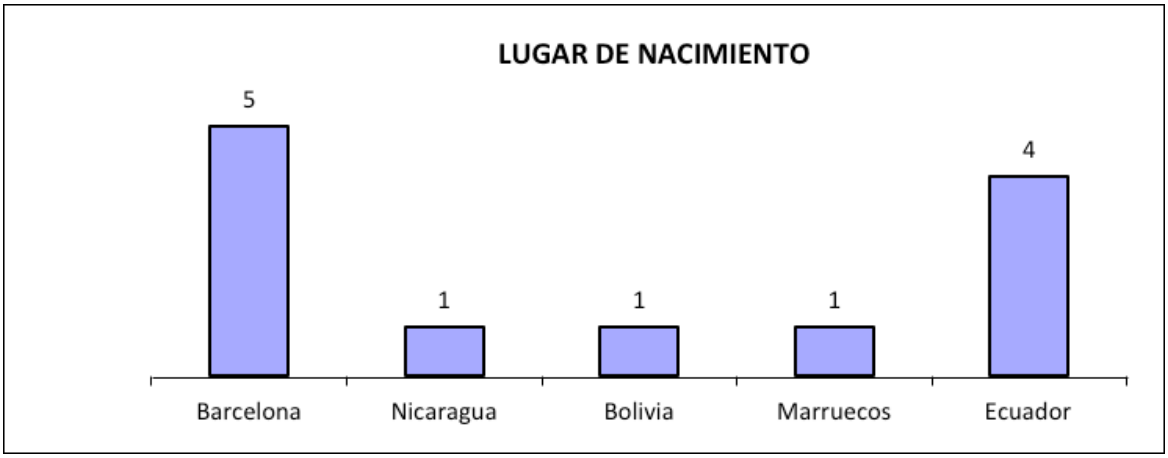
-Edades

14 años	3
15 años	7
16 años	4
17 años	1



-Lugar de nacimiento:

Barcelona	5
Nicaragua	1
Bolivia	1
Marruecos	1
Ecuador	4



7.4. Observación en el aula

Tres narraciones sobre el desarrollo de sesiones en el aula en tres grupos de cuarto de secundaria alrededor del mundo de las emociones, sentimientos y relaciones personales; en concreto se ha elegido el tema de las miradas.

Cada narración describe, en varias partes, las sesiones llevadas a cabo en cada grupo, los cuestionarios finales del alumnado, las observaciones del profesorado y las conclusiones del desarrollo de la experiencia.

A rasgos generales se observa que el grupo 4B –orientado hacia bachillerato– demuestra una mayor profundidad en el análisis de los recursos digitales y nota rápidamente los dobles sentidos o realiza automáticamente una abstracción orientada a su realidad. Las voces femeninas orientaban y marcaban las líneas del debate, pero, por otro lado, no se mostraba la espontaneidad, sincera participación, transparencia o la fuerza de los otros dos grupos 4C y 4D –orientados a ciclos formativos–. Estos dos grupos necesitaban más acompañamiento en todo el proceso de aprendizaje y reflexión personal, tanto en los trabajos de equipo como individuales, y fue necesario sustituir las actividades de fuera del aula por el trabajo guiado dentro de la clase. En el grupo D las voces masculinas señalaban el camino de la discusión y en los debates del grupo C se alternaban a partes iguales la incidencia femenina y masculina.

7.4.1.CUARTO B.

a) PRIMERA PARTE.

Descripción general: presentación y desarrollo inicial

CURSO: 4° B –orientación futura: bachillerato–

OBSERVADORA: Laura S. profesora de lengua y literatura castellanas.

PROFESORA: Lourdes Piñeiro Carballal dinamiza la sesión

FECHA: 28 de enero del 2011

HORARIO: 9:50 a 11 h.

PARTICIPANTES: 27

• DESCRIPCIÓN DEL AULA:

Constituye su aula de referencia como grupo. Presenta un lateral con ventanas elevadas que dan al patio del instituto, aunque en el momento de la actividad no había ruidos exteriores. Cuenta con pizarra clásica, pantalla y proyector.

• OBJETIVO DIDÁCTICO Y EMOCIONAL:

Situar las bases del trabajo emocional que se irá realizando en este grupo a lo largo de algunas sesiones. Justificar los temas que se vivirán en el aula y empezar ya concretamente por el mundo de las miradas. Se analizará su poder comunicativo, sus nexos con la vida cotidiana y el poder de reflexión que nos pueden ofrecer las imágenes y la literatura.

Cuando entro en el aula están acabando de realizar unos trabajos en grupo de la materia de lengua catalana; previamente ya se había planificado este horario. Hubiera deseado disponer de dos horas para crear un ambiente pausado, sobre todo en el inicio del proyecto, pero ha sido imposible lograrlo por las circunstancias académicas del momento.

Prácticamente todo el alumnado me conoce como profesora del Centro; a la mayoría les di clase de castellano en primero de secundaria, por lo tanto, al principio, me quedo sola en el

aula y reorganizo la situación respecto al espacio. Después de una rápida revisión ocular compruebo que excepto en un sector de la clase, el resto está agrupado por sexos, consecuencia de los grupos de trabajo de la sesión anterior.

En primer lugar les recuerdo los cuestionarios que realizaron en el mes de octubre sobre emociones, sentimientos y relaciones personales. Todos responden afirmativamente, noto un momento de expectación cuando les explico los resultados generales y mi justificación respecto a los temas con los que empezaré a trabajar. De momento sólo detallo lo que realizaremos hasta el final de la clase, no doy más detalles del calendario general. A partir de ahora me ayudará como observadora en el aula la profesora de castellano del grupo, Laura Sanz. Se sitúa al final de la clase con una buena perspectiva del grupo.

Ahora sí que ya afirmo que nuestro primer tema serán las miradas. No necesito animar a la participación, puesto que sólo plantearlo surgen espontáneamente multitud de comentarios abiertos y desordenados; observo que continúan levantando la mano para intervenir aquel alumnado que ya participaba activamente en los debates de primero de ESO. Tengo que controlar los turnos de palabra, puesto que bastantes quieren aportar sensaciones personales; el ambiente es de colaboración, se percibe que el asunto les interesa. La mayoría de los comentarios ratifican que han vivido situaciones propias respecto a las miradas, vivencias concretas, sostener o no la mirada, interpretaciones erróneas, momentos de tensión, etc.

Primero les explico que querría acabar de encuadrar el tema con la ayuda de una selección de imágenes, que aparecerán en tres secuencias a lo largo de la sesión, y cuyo objetivo sería estimular nuevos matices sobre nuestro tema. Los vídeos preparados para esta clase ya los había descargado previamente, pero no se visionaban correctamente, así que sobre la marcha altero el orden de emisión que tenía previsto. Finalmente lo conseguimos y automáticamente reina el más absoluto silencio ante los vídeos, sólo alterado por algún comentario sobre el aspecto físico de alguno de los actores.

En primer lugar vemos un montaje inspirado en una adaptación cinematográfica de *Romeo y Julieta,* de William Shakespeare. Todo el grupo, de forma unánime, destaca la escena del acuario por su simbolismo respecto a una primera mirada. A continuación viene otra breve secuencia inspirada en otra adaptación cinematográfica, esta vez de *Orgullo y prejuicio*, de Jane Austen. De nuevo reaparecen los obstáculos técnicos, ahora el vídeo se ha parado en la mitad de su proyección; algunas chicas, que habían visto la película, aprovechan para comentar el argumento y compararlo con el de *Romeo y Julieta.* Algunos compañeros preguntan otros detalles generales sobre las dos historias. Con la comparación entre ambos surgen nuevos comentarios. La mayoría de la clase opina que les ha atraído más la segunda filmación porque hay más tipos de miradas: timidez, tristeza, sorpresa, deseo, miedo… Sin seguir ninguna pauta, ni orientación por mi parte, las chicas de la clase detectan la contención de la época en que se desarrolla el argumento, la falta de libertad en las manifestaciones externas y también aluden al hecho de que observan matices de diferencias sociales. A algunas alumnas les gusta que el protagonista de *Orgullo y prejuicio* se muestre tímido o que incluso parezca tener miedo. Cuando libremente

ya han surgido todos estos comentarios, proyecto las reflexiones que planteaba en el moodle sobre miradas respecto a las imágenes que hemos visto y, al mismo tiempo, les recuerdo que todo lo que estamos haciendo lo encontrarán en el instituto virtual del Centro. Vemos que hay cuestiones que han quedado sin respuesta y yo les emplazo para que utilicen el canal virtual para aportar nuevos aspectos y más comentarios.

Lentamente van apareciendo algunos comentarios por parte de los representantes masculinos, pero muy tímidamente y sólo ratificando el camino que van abriendo sus compañeras de clase. Al final de esta secuencia un solo chico manifiesta estar de acuerdo que en nuestras vidas puede haber una mirada importante, clave y que altere nuestra existencia. Este comentario pertenece al único sector de la clase que ofrecía una agrupación mixta de géneros.

La percepción general es que el grupo está muy cohesionado y van argumentando y contra argumentando las líneas de observación que ellos mismos se marcan, excepto un grupo situado justo en el centro del aula que habla excesivamente entre ellos. Finalmente llamo la atención al grupo de alumnos que está creando interferencias, dos de ellos responden que están hablando sobre el tema, otro se siente injustamente tratado puesto que en este preciso instante sólo había respondido puntualmente a sus compañeros y finalmente el último representante de este sector nos dice que para él lo que considera realmente importante y que marca cualquier tipo de relación es el mundo de los olores. Tras este momento de ruptura nos volvemos a situar y se introduce un cambio de estímulo; ahora le toca el turno a un texto.

Les indico que he elegido este fragmento por su brevedad, claridad y concisión respecto a una escena relacionada con una mirada y que conecta en agilidad con el ritmo visual anterior. Así se acabará este acercamiento inicial al tema; una de mis pretensiones era reflexionar que este juego respecto a las miradas siempre ha estado presente en todos los géneros y épocas. A continuación, aparecerá proyectado en la pantalla un fragmento extraído de la novela *En busca de la felicidad*, de Douglas Kennedy (2005) y, al mismo tiempo, yo lo leeré para el grupo. Seguiré el mismo sistema que en las propuestas anteriores, primero escucharé lo que les transmite el texto y al final proyectaré mis preguntas de acercamiento al fragmento narrativo. Una de las primeras observaciones del grupo es muy interesante e incluso podría ayudar a introducir otros fragmentos; puesto que una compañera del grupo comenta que no sólo es la mirada, sino la importancia del espacio y, en general, del entorno. La mayoría está de acuerdo en que esta escena ha tenido un final feliz y se habla de una boda. Las intervenciones acaban comparando el cruce de miradas a una lucha y a la dificultad, en numerosas ocasiones, de mantenerla, de aguantarla frente a otra persona. Me repiten que el texto se entendía con facilidad.

Estamos ya finalizando el marco general y falta ver un corto titulado *El columpio* (1992), dirigido por Álvaro Fernández Armero y protagonizado por Ariadna Gil y Coque Malla (Premio Goya 1993 al mejor cortometraje de ficción).

Aprovecho este momento para cambiar el ritmo en la evolución de esta práctica, y les re-

cuerdo que a partir de ahora las intervenciones orales serán el resultado de un breve debate en grupo. Asimismo les avanzo cómo acabará hoy lo que nos queda de clase y que después de estas nuevas imágenes, cada grupo tendrá que elegir una de las lecturas que les leeré en el aula. De nuevo recuerdo que todo el material se encuentra a su disposición en el instituto virtual. Los grupos ya se habían establecido previamente con la supervisión de su actual profesora de lengua castellana. Ellos mismos los habían confeccionado, pero siguiendo la premisa de una composición heterogénea y con representación de ambos sexos; a pesar de todo, este principio no se ha cumplido en todos los casos.

• GRUPOS:

Grupo 1:

Lluc P.O.

Marc C.c.

Milena G. B.

Yasmine A. C.

Grupo 2:

Dídac B. S.

Marta V. R.

Natasha S. C.

Gonzalo M. B

Grupo 3:

Víctor B. N.

Alba V. F.

Laia V.A.

Grupo 4:

Laia C. B.

Gerard G. P.

Abel Q. C.

Èlia P.A.

Grupo 5:

Jonathan D. P.

Núria F. S.

Ariadna C. G.

Iván G.V.

Grupo 6:

Clara A. S.

Karen Gisella A. R.

Roser B. S.

Chaimae E.

Grupo 7:

Eduard C. P.

Adrián V. R.

Amadeu P. P.

Empiezo a introducir el argumento del corto, pero sólo con unas breves pinceladas, doy las siguientes pistas: una estación de metro, dos personajes, vergüenza, indecisión… y me paro aquí sin querer dar más detalles. A continuación solicito sugerencias alrededor de esta hipotética situación y surgen muchas respuestas en clase. Afirman que se podrían establecer relaciones concretas y reales con su entorno alrededor de esta misma situación; en concreto, detecto algunas miradas de complicidad entre algunas chicas, pero sólo una se atreve a apuntar en voz alta que algunas historias de este tipo acaban bien. Por otro lado, un sector importante de la clase cita el título de la canción "Jueves" del grupo La Oreja de Van Gogh; la letra nos remite al mundo de las miradas en un tren, pero con el trasfondo de la tragedia en la Estación de Atocha, Madrid, 11 de marzo del 2004.

De nuevo aparecen las dificultades técnicas y la emisión del corto se va deteniendo, intento aprovecharme de este contratiempo para convertirlo espontáneamente en una estrategia de motivación. Cada vez que se interrumpe la secuencia mezclamos entre todos hipótesis sobre cómo continuará la historia o sobre la actuación de los personajes y noto que su implicación aumenta gradualmente. Incluso al final, y ahora de forma premeditada, interrumpo el corto justo cuando aparece, en la escena final, el vagón del metro y les emplazo para que lo visionen por su cuenta; surgen numerosas voces en contra, todos quieren saber si los protagonistas se encontrarán, se desesperan ante la incógnita; la gran mayoría de clase cree que acabará bien, pero les dejo con la duda.

Todos a una observan cómo, a diferencia de los otros vídeos, aquí los intérpretes no se miran. No han necesitado ninguna guía de reconocimiento, se dan cuenta de la incomunicación y de la falta de autoconfianza. El grupo está receptivo, ríen, se miran entre ellos…; reconocen el guiño a imágenes de otros géneros, por ejemplo las películas del oeste, cuando se establece una especie de duelo silencioso, frente a frente, entre la pareja protagonista.

Ya estamos en el final de la sesión y un sector del alumnado tendrá que salir un poco antes para preparar la venta de pasteles en el patiopara su viaje de final de curso. Desgraciadamente no tendré tiempo para leer con calma los seis fragmentos que había preparado, así que únicamente los presento, justifico que su selección se debe al hecho que son narraciones que pueden sentir cercanas y que muestran un equilibrio respecto a los puntos de vista femeninos y masculinos; les leo los momentos clave, que, al mismo tiempo, también aportan matices diferentes al universo y a la complejidad de las miradas.

Algunos grupos ya tienen clara su elección y se me acercan rápidamente para que tome nota; les indico que podemos comunicarnos por moodle, pero prefieren la respuesta directa e inmediata. Ante la opción de elegir el fragmento *En busca de la felicidad* les intento aconsejar que elijan de los otros seis textos restantes que, además, no se han tratado en clase. Les vuelvo a recordar que, de forma individual, pueden enviarme libremente los comentarios que deseen de todo lo que hemos ido analizando y discutiendo en el aula. Vuelvo a insistir en cómo tendría que prepararse la segunda sesión de esta experiencia, en la utilización del moodle, la manera como tienen que inscribirse en el curso y en cómo se valorará su participación. Soy consciente que muchos no me están escuchando, están pendientes de su mochila, su bocadillo y el momento de descanso que se acerca. Aprovecho los últimos instantes con la pretensión que tengan clara la nueva fecha del segundo encuentro, la elaboración de sus exposiciones orales en grupo – con la utilización de los foros virtuales para que pueda observar los debates internos de los grupos- y las interacciones individuales a través del moodle. Se insiste, una vez más, en que todo se encontrará en el instituto virtual y que sólo tendrán que ir siguiendo los pasos marcados. Noto la dispersión del momento y sólo me queda anotar mi dirección de correo electrónico en la pizarra para poder solucionar cualquier duda de forma inmediata: (lpineiro@xtec.cat)

Descripción de las actuaciones realizadas a lo largo de la semana y destinadas al trabajo personal.

Las dudas observadas en los correos que me habían ido enviando se centraban por un lado en los textos que todavía estaban libres para escoger o, en segundo lugar, que todavía no entendían cómo tenían que enfocar su exposición oral. Para que la información llegara por igual a todos los grupos solicité a la tutora unos minutos de su clase de tutoría para responder a sus problemas. En estos momentos lo que más les preocupaba era la exposición oral y si tendría una valoración concreta dentro del área de castellano. Mi pretensión era liberarlos de cualquier tensión y darles una máxima libertad de expresión, por lo tanto además de las propuestas anexas a todos los textos, los grupos podían hablar libremente sobre lo que les sugiriera la

lectura de su fragmento, razonar sus puntos de vista, sus acuerdos o desacuerdos con aquello que hubieran leído, la conexión con situaciones personales, más o menos concretas, aportación de nuevos matices sobre las miradas, relación con películas, canciones, videojuegos, etc.

En todo momento aprovechaba para animarles a presentar sus intervenciones individuales –desde breves pensamientos a reflexiones más extensas, enlaces a imágenes, comentario de escenas concretas, música, etc— sobre cualquier imagen o fragmento que se hubiera ido desplegando en esta experiencia.

No cesaban los avisos concretos con nombres y apellidos al alumnado que todavía no se había registrado en el curso. Les recordaba que mi intención era siempre contestar las posibles actividades que me enviaran, y para demostrarlo ya había cursado a través del moodle un mensaje de bienvenida a todas aquellas personas que se habían ido inscribiendo. Lo desconocían, puesto que no lo habían mirado.

Finalmente querrán asegurarse que sus exposiciones les ayudarán en la materia de castellano, manifiestan que les irá muy bien tener una nota más en estos momentos del trimestre; yo les respondo afirmativamente y además les explico que la valoración será conjunta entre su profesora de castellano y mi observación concreta. Les puntualizo y aclaro que su profesora Laura S. se fijará en la corrección lingüística y en los aspectos más formales de la exposición, mientras que yo me detendré en sus aportaciones, reflexiones, creatividad, conexión con apoyo audiovisual, música, etc. sobre las miradas.

b) SEGUNDA PARTE:

Narración exposiciones orales

CURSO: 4º B

OBSERVADORA: Laura S. profesora de lengua y literatura castellanas.

PROFESORA: Lourdes Piñeiro Carballal dinamiza la sesión

FECHA: 11 de febrero del 2011

HORARIO: 10:15 a 11:15 h. y de 11:45 a 12:45 h.

• PARTICIPANTES:

En la primera hora 27 integrantes y en la segunda hora, correspondiendo a la materia de orientación, se sumará el alumnado del grupo de refuerzo y por lo tanto la cifra se incrementará en dos compañeros más. Como observación general tendría que indicar que dos componentes del grupo que habían asistido a la primera sesión han faltado en esta ocasión y por el contrario se han añadido dos compañeros más que no vivieron la primera sesión introductoria.

SU AULA de referencia como grupo.

OBJETIVO DIDÁCTICO Y EMOCIONAL:

Escuchar las exposiciones orales que han preparado los diversos grupos de este cuarto. Comprobar su aportación reflexiva hacia el mundo de las miradas. Valorar la búsqueda de recursos audiovisuales para profundizar en el tema. Potenciar también las intervenciones del resto del alumnado y el debate que pudiera surgir entre todos los sectores.

GRABACIÓN AUDIO: Olympus Digital Voice Recorder W-750M

INFORMACIÓN EXTRAÍDA DEL CURSO Moodle

•La exposición oral se realizará de aquí a una semana. (Viernes, 11 de febrero, a las horas de lengua castellana y orientación)

- Tendrá un valor añadido si la explicación se presenta con la ayuda de un apoyo audiovisual – fragmentos de películas, anuncios y música que ratifique la argumentación general –
- Una parte de la calificación se basará en el seguimiento que realizaré a través de los foros, por lo tanto el grupo tendrá que asegurarse que queda clara la evolución del debate interno a través del curso moodle.
- Estas intervenciones preparatorias serán confidenciales.
- Cada grupo dispondrá como máximo de diez minutos de presentación oral.
- Al final cada grupo obligatoriamente tendrá que realizar alguna pregunta al resto de equipos sobre las diversas explicaciones que han escuchado.

En los momentos previos a la clase algún grupo quería intentar aplazar su exposición oral o bien por problemas técnicos, como no disponer de imágenes, o para mejorar detalles del contenido. Después de escuchar y analizar sus puntos de vista he decidido que no había ningún contratiempo insalvable y por lo tanto he mantenido el plan previsto. El orden de exposición de los grupos ha sido marcado a través de un sorteo en el mismo momento de inicio. Todavía he vuelto a recordar que faltaban cuatro personas para inscribirse en el curso. Y ya finalmente he indicado, que al final de cada exposición, el resto de grupos tendrá que realizar un comentario personal sobre lo que hayan escuchado y que las profesoras presentes también tomarán nota de todas estas intervenciones complementarias.

Eduard C. P.

Adrián V. R.

Amadeu P. P.

CURSO Moodle: EXPOSICIÓN ORAL: Punto clave sobre este fragmento de la novela *La sombra del viento,* de C. Ruiz Zafón.

Imagina, recuerda o recrea la evolución de una mirada a lo largo del tiempo y qué cambios podría ocasionar en sus protagonistas y en sus vidas.

OJOS.

La sombra del viento. Carlos Ruiz Zafón. (p.316).
Editorial Planeta

La señora Aldaya era una figura más en el decorado, una pieza que entraba y salía de la escena siguiendo los dictados del decoro. Antes de acostarse, acudía a despedirse de su hija y le decía que la quería más que a nada en el mundo, que ella era lo más importante del universo para ella. Jacinta nunca le dijo a Penélope que la quería. El aya sabía que quien quiere de verdad quiere en silencio, con hechos y nunca con palabras. […]

Habrían de pasar muchos meses de miradas y anhelos vanos antes de que Julián Carax y Penélope pudieran estar a solas. Vivían de la casualidad. Se encontraban en los pasillos, se observaban desde extremos opuestos de la mesa, se rozaban en silencio, se sentían en la ausencia. Cruzaron sus primeras palabras en la biblioteca de la casa de la avenida del Tibidabo una tarde de tormenta en que se inundó del reluz de cirios, apenas unos segundos robados a la penumbra en que Julián creyó ver en los ojos de la muchacha la certeza de que ambos sentían lo mismo, que les devoraba el mismo secreto. Nadie parecía advertirlo. Nadie excepto Jacinta, que veía con creciente inquietud el juego de miradas que Penélope y Julián tejían a la sombra de los Aldaya. Temía por ellos.

Ya por entonces había empezado Julián a pasar las noches en blanco, escribiendo relatos desde la medianoche al amanecer, donde vaciaba su alma para Penélope. Luego, visitando la casa de la avenida del Tibidabo con cualquier excusa, buscaba el momento de colarse a escondidas en la habitación de Jacinta y le entregaba las cuartillas para que ella se las diese a la muchacha. A veces Jacinta le entregaba una nota que Penélope había escrito para él y pasaba días releyéndola

Inician la exposición situando la obra del escritor y explicando el argumento de la novela; se refieren exclusivamente a Julián Carax y Penélope, protagonistas del fragmento que han seleccionado. A continuación explican que la segunda parte de su trabajo se centrará por un lado en la proyección de miradas y expresiones de personas diversas y el análisis de las miradas de un vídeo titulado "Yo también te quiero"

http://youtu.be/-nig6byjlbm

Pretenden demostrar la transmisión de sentimientos con el movimiento de los ojos o las cejas. Se centrarán en miradas de deseo, enfado, curiosidad y de amor. No justifican los motivos de este camino, se remiten al hecho que hacen "sentir algo".

La aportación final de toda la clase muestra dos corrientes de opinión, por un lado las objeciones a las imágenes puesto que dicen que no se ajustan al tema principal de la exposición y de la otra las que lo defienden indican que muestran varias situaciones donde las miradas sí que influyen y determinan acciones, aparecen caras que enfatizan comportamientos y les gusta que haya momentos graciosos. Yo les comento que alguna escena podría ayudarme a introducir

otro de los temas que querría trabajar con ellos en un futuro: "la amistad y el amor", puesto que también aparecía como una de las cuestiones que más interesaba al alumnado de cuarto.

Un comentario individual va dirigido a uno de los miembros del grupo que durante su turno oral no miraba al público, de aquí surgen hipótesis sobre si tendríamos que educarnos en este aspecto.

Como punto final de reflexión propongo que entre todos intentemos encontrar tópicos, en el sentido más amplio, en esta primera presentación, tanto de expresiones como de imágenes, etc. El resumen de todos los comentarios sería el siguiente:

- Expresiones típicas como "una mirada tierna".
- Las alusiones al hecho que "las miradas expresan millones de sentimientos".
- "no pueden estar solos y se comunican a través de sus ojos".
- Momentos de tensión cuando "uno quiere y el otro no".
- El papel de los animales domésticos en el inicio de una relación personal
- Finalmente la imagen tópica de dos personas separadas por un vidrio con diferentes interpretaciones de incomunicación, separación, viaje, amor imposible, etc.

Jonathan D. P.
Núria F. S.
Ariadna C. G.
Iván G.V.

CURSO: Moodle. EXPOSICIÓN ORAL: Puntos clave sobre *El cuaderno de Noah,* de Nicholas Sparks.

A partir de la guía indicada a continuación surgirán los enlaces con vuestra vida real.

Relaciona el mundo de las miradas con una mujer, un hombre y un entorno ideal. ¿Cómo surgirían estos personajes y estos momentos imaginarios? ¿Con qué secuencias se desarrollarían?

OJOS.

El cuaderno de Noah. Nicholas Sparks. (p.22-23).
Ediciones Salamandra

Un comienzo vulgar que sin duda habría olvidado si se hubiera tratado de cualquier otra persona. Pero cuando le estrechó la mano y vio esos impresionantes ojos color esmeralda, supo de inmediato que podría pasarse el resto de su vida buscando una mujer semejante y no encontrarla nunca. Tan extraordinaria, tan perfecta le pareció mientras la brisa estival soplaba entre los árboles. […]

Se vieron al día siguiente, y al siguiente, y pronto se hicieron inseparables. Todas las mañanas, excepto los domingos, cuando él tenía que ir a la iglesia, Noah terminaba sus tareas lo antes posible, e iba directamente a Fort Totten Park, donde ella lo esperaba. Dado que la chica acababa de llegar y nunca había estado mucho tiempo en un pueblo pequeño, se pasaban el día haciendo cosas completamente nuevas para ella. Noah le enseñó a enganchar el cebo al anzuelo y a pescar percas en los bajíos, y la llevó a explorar las zonas más alejadas de Croatan Forest. Paseaban en canoa, contemplaban las tormentas eléctricas de verano, y muy pronto fue como si se conocieran de toda la vida.

[…]

Cuando ella se marchó, tres semanas después, se llevó consigo el resto del verano y una parte de él. A primera hora de una lluviosa mañana, Noah la vio partir con unos ojos que no habían dormido en toda la noche, y volvió a casa a hacer las maletas.

Este grupo inicia su presentación exponiendo su estructura general: lectura del fragmento, conexión con la adaptación cinematográfica, argumento, interpretación de miradas en la vida cotidiana, concreción en frases y miradas de la película y la novela, con la correspondiente conclusión final.

Analizan con frases e imágenes numerosos tópicos de amores adolescentes como la primera mirada, amor de verano, las clases sociales como obstáculo en su amor, separación por motivos externos, felicidad final, etc.

Detallan los códigos, incluso la teoría, que pueden aparecer en miradas amistosas, de rechazo, pasión, duda, inseguridad, melancolía, rabia, desconexión, indiferencia, desinterés, ternura, introspección… Describen ejemplos como bajar los ojos o parpadear reiteradamente y establecen comparaciones de acariciar con la visión.

Quieren demostrar que la mezcla de miradas nos conduce a un lenguaje no verbal con una gran fuerza comunicativa y para ello seleccionan miradas de la película inspirada en la novela El cuaderno de Noah. Aquí alternan amor, rabia, pena, deseo, miedo, sorpresa, reencuentro, odio, timidez, simpatía, diversión…

En el debate final surgen muchas ideas y puntos de vista, por un lado las dudas respecto a estas situaciones tópicas idílicas de la intensidad del amor de verano; en su argumentación tampoco sienten como auténticas frases como "cuando te mira tu corazón se para…", "la mirada como espejo del alma", "una imagen vale más que mil palabras" o, nuevamente, "los sentimientos a través de la mirada", o que cuando las palabras no llegan las "miradas hablan por sí solas". También surge la duda de si podría diferenciarse una mirada espontánea o planificada. Finalmente llegamos a su media hora de patio con la discusión de si el dominio del lenguaje no verbal podría asegurar un mayor éxito personal y profesional. La gran mayoría de la clase así lo cree. En general esta exposición ha tenido mucho éxito y numerosas voces lo manifiestan abiertamente.

Dídac B. S. (F)
Marta V. R.
Natasha S. C.
Gonzalo M. B.

CURSO Moodle. EXPOSICIÓN ORAL: *Puntos clave sobre Una palabra tuya,* de Elvira Lindo.

A continuación se señalan dos bloques de atención para preparar la exposición oral:

¿La mirada de alguien puede limitar, vigilar, alterar o coartar los movimientos de otra persona? ¿Por qué? ¿Cómo?

¿Qué creéis que opinan los otros sobre vuestra forma de mirar? ¿Alguna vez os lo han manifestado? ¿Asimismo, os habéis fijado en este mismo detalle, pero en gente de vuestro entorno?

OJOS.

Una palabra tuya. Elvira Lindo. (p. 250- 251)
Seix-Barral.

La mañana en que enterramos al niño cada uno de nosotros rumiaba su futuro, ventilábamos al aire fresco nuestras intenciones más inmediatas. A Morsa no le hizo falta ponerme un ultimátum, ni pronunciar ningún discurso, ni declararse, ni dejarme. Fui yo, la que después de leer los Salmos, tomé la decisión. Le vi allí, de espaldas, con las manos en los bolsillos, de pronto me pareció un hombre al que podría llegar a querer o al que a lo mejor ya estaba queriendo. Pensé que hay cualidades en las personas que no apreciamos hasta que no las vemos actuar sin que ellas sean conscientes de nuestra mirada. Él no sabía que yo lo estaba mirando, así que no había ninguna afectación en su presencia, ni la sonrisa de medio lado, ni su afán de parecer interesante, no quería darme a entender nada con sus gestos. Estaba simplemente allí, entregado al paisaje, mirando, oliendo, pensando en el futuro, cogiendo el cigarro entre los dedos como antes lo hacían los hombres, con la brasa mirando hacia la palma de la mano, diciéndose a sí mismo, ¿a quién tengo yo en la vida?

Deberíamos ver a las personas, pensé, cuando éstas creen que no las miramos. Yo miro demasiado violentamente, miro de una manera que hace daño, que provoca en los demás torpeza, tensión, miro sin poder evitar el juicio constante. No sé si nací así o si me convirtieron. ¿Pero quién soy yo para mirar de esa manera? Eso es lo que pensé viéndole tan ajeno a mí, siendo de verdad él mismo casi por primera vez ante mis ojos, libre de no sentirse vigilado. Y tuve claro que esa noche y la siguiente y la siguiente se quedaría en casa, tuve claro todos y cada uno de los pasos siguientes. Casi sentí en ese momento sucuerpo sobre mí, el abandono, […]. No se puede cambiar el pasado, ni podemos evitar lo que ya somos, así que hagamos que empiece otra vida, pensé, una vida nueva que crezca de esta Rosario de la que ya no puedo librarme, esa Rosario a la que no le gusta ni su cara ni su nombre, hagamos una criatura inocente y hermosa

que salga de ese yo que siempre he odiado. Tal vez sea la única oportunidad de borrar de mi alma la tara con la que nací, pensé, de buscar una redención, de hacerme perdonar el pecado original.

Este grupo no presentará apoyo audiovisual y veremos como el contenido de su exposición se ajustará bastante a las propuestas que se encontraban en el moodle.

Empiezan aludiendo a un momento del texto "Él no sabía que yo lo estaba mirando […]" y a partir de aquí desarrollan su teoría respecto a que cambiamos nuestra actitud, la posición corporal e incluso nuestra propia imagen cuando nos sentimos observados. Quieren demostrar que si percibimos vigilancia, se alteran nuestros movimientos y llegamos a crear falsas apariencias. En este momento, el equipo quiere acercarse a su auditorio planteándoles reflexiones sobre si lo han observado o si han sido conscientes en su propia piel de este hecho, por ejemplo si alguna mirada perdida por los pasillos del instituto les ha hecho alterar su movimiento, su conducta, etc. Las respuestas son positivas, aunque alguna voz femenina se levanta indicando que la vergüenza puede atenazar cualquier respuesta a este sentirse observado.

A continuación Gonzalo explica una experiencia que ha encontrado en internet sobre un estudio realizado en una universidad americana que demostraba estas alteraciones en nuestras reacciones cuando nos sentimos contemplados. Una parte de sus argumentos los lee, sin mucha soltura, se apoya en la pizarra y se nota cómo pierde empuje su razonamiento, sólo se recupera el tono de la presentación cuando interactúa con toda la clase, buscando complicidad al explicar sus vivencias personales. Se propone él mismo como testigo y actor de estos momentos, por ejemplo en un vagón de tren cuando puedes "hacerte el interesante" mirando tu móvil y sabes que te están observando. En este instante el grupo responde con otras situaciones, por ejemplo, cómo actúas en un entorno que no te juzga – "te sueltas más" –; cómo se cuida la imagen que tienen los otros de ti mismo, cómo te comportas si te ven por la calle con tus padres y también surge la discusión cuando hay cámaras de vigilancia si esto hace que te comportes o no de forma diferente; hay varias opiniones, en general se cree que no te afecta tanto como el contacto visual directo. Una compañera del grupo habla en primera persona y nos explica cómo le afecta que haya cámaras en el instituto, ejemplificando una especie de diálogo interior cuando llega tarde al Centro y nota la presencia de la cámara en la entrada del recinto.

Clara A. S. (F)

Karen Gisella A. R.

Roser B. S.

Chaimae E.

CURSO: Moodle. EXPOSICIÓN ORAL: Puntos clave sobre *El cuaderno de Noah,* de Nicholas Sparks.

A partir de la guía indicada a continuación surgirán los enlaces con vuestra vida real.

Relaciona el mundo de las miradas con una mujer, un hombre y un entorno ideal. ¿Cómo surgirían estos personajes y estos momentos imaginarios? ¿Con qué secuencias se desarrollarían?

Nos encontramos ante la repetición de un texto, *El cuaderno de Noah*, en teoría había lecturas suficientes para que este hecho no se produjera y cada grupo se centrara en fragmentos diferentes, pero ante la insistencia de sus integrantes esta realidad fue permitida.

En su caso la exposición se centra en la mirada amorosa y más concretamente en una única mirada. Las integrantes de este grupo quieren destacar por todos los medios que esta fuerza momentánea arrastra a los protagonistas como si se conocieran de toda la vida. Justifican sus afirmaciones respecto a las fases del amor con una selección de imágenes de la adaptación cinematográfica.

Empiezan analizando el primer amor ideal con las correspondientes sensaciones de esperanza, felicidad, pasión, paz y novedad. A continuación viene el momento trágico con una separación forzada debido a los padres, tristeza y no hacerse daño mutuamente; hasta que finalmente aparece el amor eterno con su correspondiente reencuentro.

Fijan la atención en los momentos clave de una escena, en los que aparecen situaciones de separación, alejamiento y desprecio final.

Su resumen final alude a esta mirada inicial con la que comienza una relación, pero se plantean dudas sobre la mayor claridad de las palabras o si todo podría quedar alterado por la timidez o la vergüenza de los protagonistas en la ficción o en la vida real.

Finalmente deciden acabar sus reflexiones con una frase que intenta crear opiniones opuestas en la clase: ¿puede una mirada cambiar tu vida? Los juicios que aparecen se mueven hacia varias perspectivas; las voces masculinas son más radicales indicando que en la vida real no pasa o algunos otros matizan que podría sólo cambiar un poco o por un breve periodo de tiempo. El sector femenino expone algún ejemplo concreto donde una mirada ha supuesto un revulsivo importante o bien indican que hay momentos decisivos en la vida en los que la mirada no puede fallar, aunque tendrá que ser convincente, fija y con una gran fuerza de transmisión; no podrá ofrecer dudas respecto a su interpretación, se tendrá que sentir que las dos personas van al unísono, aunque no lo digan con palabras. Un ejemplo de momento clave en la vida lo indica Chaimae cuando se refiere concretamente a una petición de matrimonio.

En el bloque de tópicos, respecto a imágenes o palabras, todos coinciden en señalar, los típicos momentos de una tormenta, una cabaña, una chimenea, etc. tal como aparecen en la película; podrán contribuir a esos momentos trascendentales en una relación amorosa, constituyendo el desencadenante del encuentro o del desacuerdo.

Víctor B. N.

Alba V. F.

Laia V.A.

CURSO Moodle. EXPOSICIÓN ORAL: puntos clave sobre *Como agua para chocolate,* de Laura Esquivel.

Las propuestas que tenéis a continuación serán la guía para preparar la exposición oral. La lectura, reflexión y trabajo de grupo sobre el texto os conducirá a pensar sobre situaciones concretas de vuestra vida.

-Analiza la variedad de miradas que se pueden producir alrededor de una mesa en las celebraciones familiares.

-Explica las consecuencias de una mirada a través de descripciones de sensaciones físicas internas y/o externas.

-¿Qué tipos de miradas recuerdas más? ¿Dónde se ambientan? ¿Tuvieron consecuencias?

-Espacio abierto.

ESQUIVEL, Laura (1990): *Como agua para chocolate* .Novela de entregas mensuales, con recetas, amores y remedios caseros, Barcelona, Mondadori.

Tita y Pedro se aman. Pero ella está condenada a permanecer soltera, cuidando a su madre hasta que ésta muera. Y Pedro, para estar cerca de Tita, se casa con la hermana de ella, Rosaura. Las recetas de cocina que Tita elabora puntean el paso de las estaciones de su vida, siempre marcada por la presente ausencia de Pedro.

Cada vez que cerraba los ojos podía revivir muy claramente las escenas de aquella noche de navidad, un año atrás, en que Pedro y su familia habían sido invitados por primera vez a cenar a su casa y el frío se le agudizaba. A pesar del tiempo transcurrido, ella podía recordar perfectamente los sonidos, los olores, el roce de su vestido nuevo sobre el piso recién encerado; la mirada de Pedro sobre sus hombros… ¡Esa mirada! Ella caminaba hacia la mesa llevando una charola con dulces de yemas de huevo cuando la sintió, ardiente, quemándole la piel. Giró la cabeza y sus ojos se encontraron con los de Pedro. En ese momento comprendió perfectamente lo que debe sentir la masa de un buñuelo al entrar en contacto con el aceite hirviendo. Era tan real la sensación de calor que invadía todo su cuerpo que ante el temor de que, como a un buñuelo, le empezaran a brotar burbujas por todo el cuerpo – la cara, el vientre, el corazón, los senos- Tita no pudo sostenerle esa mirada y bajando la vista cruzó rápidamente el salón hasta el extremo opuesto […] El poner distancia entre Pedro y ella de nada le sirvió; sentía la sangre correr abrasadoramente por sus venas. Un intenso rubor le cubrió las mejillas y por más esfuerzos que hizo no pudo encontrar un lugar donde posar su mirada. (p.16-17)

Inician su intervención enmarcando su fragmento a través de comentarios sobre la escritora y explicando la historia de amor que encierra el argumento. Aclaran que en todo el libro la elaboración y el placer de degustación de los alimentos resultan fundamental para entender qué les pasa a los personajes. A continuación leen exactamente el texto y proyectan la escena concreta en su adaptación cinematográfica.

A partir de ahora seguirán alguna de las propuestas planteadas en el moodle para realizar su exposición oral. Por un lado hablan sobre las miradas con un componente de atracción sexual, por lo tanto plantean pasión y deseo, como el calor que puede producir la fuerza de una visión. Después señalan que en un encuentro familiar dependerá del grado de confianza entre estas personas para entender los posibles mensajes visuales de odio, ausencia, complicidad, advertencia, enfado o recuerdo. Aluden al hecho de que las consecuencias del cruce de miradas se pueden encontrar en numerosos contextos cotidianos como en un transporte público, supermercado, consulta médica, etc. Este punto no acaba de concretarse.

Cuando al final llega la intervención del público se produce un momento de tensión cuando un compañero de clase quiere simplificar una parte de la exposición justificando expresiones como "estar caliente" o "divertida"…, en relación al texto que se ha leído a clase. Para argumentar contra este insuficiente esquematismo que propone un compañero de clase, la voz masculina del grupo empieza la respuesta, pero lo hace contagiándose de este registro inadecuado y además se repite en dos ocasiones. El resto del equipo contraataca y se nota que desean salir de esta traba volviendo a aclarar que hay que pensar también en un placer gastronómico, en la fuerza de los platos que se cocinan, en todo el despliegue de recetas. Posteriores intervenciones reconducen el debate, por un lado se vuelve a hablar de atracción sexual, dos personas que se gustan, hay preguntas de léxico, por ejemplo, una compañera pregunta qué quiere decir "rubor". El punto final se establece cuando desde la clase se indica expresamente que quieren realizar una pregunta personal, sobre qué alimento o momento gastronómico relacionarían con un momento de deseo; la respuesta del grupo de trabajo se decantará por el chocolate o los bombones rellenos de licor.

Laia C. B.
Gerard G. P.
Abel Q. C.
Èlia P. A.

CURSO Moodle. EXPOSICIÓN ORAL: Puntos clave sobre El Diario de Ana Frank.

Vuestra exposición oral seguirá los dos caminos que se señalan a continuación:
-Las posibles equivocaciones al interpretar las miradas y sus mensajes implícitos.
-¿Se pueden conseguir objetivos a través del juego de miradas?

OJOS.

Diario de Ana Frank (p.186-187; 190; 202-203).
Plaza &Janés

Sábado, 12 de febrero de 1944

Querida Kitty:

Hace sol, el cielo está de un azul profundo, hace una brisa hermosa y yo tengo unos enormes deseos de... ¡de todo! Deseos de hablar, de ser libre, de ver a mis amigos, de

estar sola. Tengo tantos deseos de... ¡de llorar! Siento en mí una sensación como si fuera a estallar, y sé que llorar me aliviaría. Pero no puedo. Estoy intranquila, voy de una habitación a la otra, respiro por la rendija de una ventana cerrada, siento que mi corazón palpita como si me dijera: « ¡Cuándo cumplirás mis deseos!»

Creo que siento en mí la primavera, siento el despertar de la primavera, lo siento en el

cuerpo y en el alma. Tengo que contenerme para comportarme de manera normal, estoy totalmente confusa, no sé qué leer, qué escribir, qué hacer, sólo sé que ardo en deseos...

Tu Ana

Lunes, 14 de febrero de 1944

Querida Kitty:

Mucho ha cambiado para mí desde el sábado. Lo que pasa es que sentía en mí un gran deseo (y lo sigo sintiendo), pero... en parte, en una pequeñísima parte, he encontrado un remedio.

El domingo por la mañana me di cuenta (y confieso que para mi gran alegría) de que Peter me miraba de una manera un tanto peculiar, muy distinta de la habitual, no sé, no puedo explicártelo, pero de repente me dio la sensación de que no estaba tan enamorado de Margot como yo pensaba. Durante todo el día me esforcé en no mirarlo mucho, porque si lo hacía él también me miraba siempre, y entonces... bueno, entonces eso me producía una sensación muy agradable dentro de mí, que era preferible no sentir demasiado a menudo.

Quisiera estar sola, completamente sola. Peter se ha dado cuenta de que me ocurre algo, pero a mí no me sería posible contárselo. Tengo ganas de gritar: "Dejadme en paz. Quiero estar sola".

¡Quién sabe si un día no estaré más sola de lo que quisiera!

Tuya, Ana

Miércoles, 16 de febrero de 1944

Querida Kitty:

Peter y yo no nos hablamos en todo el día, salvo algunas palabras sin importancia. Hacía demasiado frío para subir al desván, y además era el cumpleaños de Margot. A las doce y media bajó a mirar los regalos y se quedó charlando mucho más tiempo de lo estrictamente necesario, lo que en otras circunstancias nunca hubiera hecho. Pero por la tarde llegó la oportunidad. Como yo quería agasajarla, aunque sólo fuera una vez al año, fui a buscar el café y luego las patatas. Tuve que entrar en la habitación de Peter, él en seguida quitó sus papeles de la escalera y yo le pregunté si debía cerrar la trampilla.

-Sí, ciérrala –me dijo–. Cuando vuelvas, da unos golpecitos para que te abra.

Le di las gracias, subí al desván y estuve como diez minutos escogiendo las patatas más pequeñas del tonel. Entonces me empezó a doler la espalda y me entró frío. Por supuesto que no llamé, sino que abrí yo misma la trampilla, pero Peter se acercó muy servicial, me tendió la mano y me cogió la olla.

-He buscado un buen rato, pero no las he encontrado más pequeñas que éstas.

-¿Has mirado en el tonel?

-Sí, lo he revuelto todo de arriba abajo.

Entretanto, yo ya había llegado al pie de la escalera y él estaba examinando detenidamente el contenido de la olla que aún tenía en sus manos.

-¡Pero si están muy bien! – dijo.

Y cuando cogí nuevamente la olla, añadió: - ¡Enhorabuena!

Al decirlo, me miró de una manera tan cálida y tierna, que también a mí me dio una

sensación muy cálida y tierna por dentro. Se notaba que me quería hacer un cumplido, y como no era capaz de hacer grandes alabanzas, lo hizo con la mirada. Lo entendí muy bien y le estuve muy agradecida. ¡Aún ahora me pongo contenta cuando me acuerdo de esas palabras y de esa mirada!

Cuando llegué abajo, mamá dijo que había que subir a buscar más patatas, esta vez para la cena. Me ofrecí gustosamente a subir otra vez al desván. Cuando entré en la habitación de Peter, le pedí disculpas por tener que volver a molestarle. Se levantó, se puso entre la escalera y la pared, me cogió del brazo cuando yo ya estaba subiendo la escalera, e insistió en que no siguiera.

-Iré yo, tengo que subir de todos modos – dijo.

Pero le respondí que de veras no hacía falta y que esta vez no tenía que buscar patatas pequeñas. Se convenció y me soltó el brazo. En el camino de regreso, me abrió la trampilla y me volvió a coger la olla. Junto a la puerta le pregunté:

-¿Qué estás haciendo?

-Estudiando francés – fue su respuesta.

Le pregunté si podía echar un vistazo a lo que estaba estudiando, me lavé las manos y me senté frente a él en el diván. […]

Viernes, 3 de marzo de 1944

Mi querida Kitty:

Esta noche, mirando la velita, me puse contenta otra vez y me tranquilicé. En realidad, en esa vela está la abuela, y es ella la que me protege y me cobija, y la que hace que me ponga otra vez contenta. Pero... hay otra persona que domina mis estados de ánimo y es... Peter.

Hoy, cuando fui a buscar las patatas y todavía estaba bajando la escalera con la cacerola llena en las manos, me preguntó:

-¿Qué has hecho a mediodía?

Me senté en la escalera y empezamos a hablar. Las patatas no llegaron a destino hasta las cinco y cuarto: una hora después de haber subido a buscarlas. Peter ya no dijo palabra sobre sus padres, sólo hablamos de libros y del pasado. ¡Ay, qué mirada tan cálida tiene ese chico! Creo que ya casi me estoy enamorando de él.

De eso mismo hemos hablado. Después de pelar las patatas, entré en su habitación y le dije que tenía mucho calor.

-A Margot y a mí se nos nota en seguida la temperatura que hace: cuando hace frío, nos ponemos blancas, y cuando hace calor, coloradas – le dije.

-¿Enamorada? – me preguntó.

-¿Por qué habría de estarlo?

Mi respuesta, o mejor dicho mi pregunta, era bastante tonta.

-¿Por qué no? – dijo, y en ese momento nos llamaron a comer.

-¿Habrá querido decir algo en especial con esa pregunta? Hoy por fin le he preguntado si no le molestan mis charlas. Lo único que me dijo fue:

-Pues no, no me molestan.

No sé hasta qué punto esta respuesta tiene que ver con su timidez.

Kitty, soy como una enamorada que no habla más que de su amor. Es que Peter es

realmente un cielo. ¿Cuándo podré decírselo? Claro que sólo podré hacerlo cuando sepa que él también me considera un cielo a mí. Pero sé muy bien que soy una gatita a la que hay que tratar con guantes de seda. Y a él le gusta su tranquilidad, de modo que no tengo ni idea de

hasta qué punto le gusto. De todas formas nos estamos conociendo un poco más.

¡Ojalá tuviéramos el valor de confesarnos muchas cosas más!

Unas cuantas veces al día me dirige una mirada cómplice, yo le guiño el ojo y los dos nos ponemos contentos. Parece una osadía decirlo así, pero tengo la irresistible sensación de que él piensa igual que yo.

Tu Ana M. Frank

Sus primeras palabras aluden a los dos protagonistas de las cartas: Ana y Peter, especificando que no sabemos qué siente Peter. Aquí se comenta la confusión que puede rodear el mundo de las miradas y como una interpretación errónea puede conllevar consecuencias negativas, incluso a peleas por pensar "que te han mirado mal". En estos momentos previos, para intentar dar una objetividad a sus razonamientos, todo el rato citan al emisor y al receptor, y repiten la idea que el receptor puede no percibir el mensaje de unos ojos.

A continuación vemos la escena que han seleccionado de la película Ana Frank. Han buscado miradas intensas acompañadas sólo de música, sin diálogos, y después explicarán su traducción a amor, amistad, interés…

Concluyen indicando que, en el contexto tan duro en el que vivía Ana, las miradas no podían ser en vano, debían tener un objetivo, un claro propósito.

El debate final discurre en primer lugar respecto a las imágenes que han elegido, que no se corresponden con el libro; ante esta objeción el grupo se defiende señalando que efectivamente no siguen de forma lineal a la novela sino que ofrecen el mundo de los recuerdos de Ana y que ya se sabe que la película y el libro responden a dos tipos diferentes de lenguaje. Otras intervenciones aluden al hecho que quizás ya estamos cansados de adjetivos repetitivos respecto a las miradas como intensas, tiernas, etc.

Lluc P.O.
Marc C.C.
Milena G. B.
Yasmine A. C.

CURSO Moodle. REFLEXIONES SOBRE EL FRAGMENTO DE LA NOVELA Enbusca de la felicidad, de Douglas Kennedy

Consideraciones conjuntas en voz alta por parte de todo el grupo sobre este primer fragmento narrativo. Entre todos discutiremos los puntos clave de la lectura:

-¿Qué implica sostener la mirada?, ¿Qué consecuencias podrían derivarse?

-¿Una simple mirada puede cambiar tu vida?
-¿Todos los días cruzamos miradas?
-¿Qué creéis que ha ocurrido con los protagonistas cincuenta y cinco años después?
-Espacio abierto

OJOS.

En busca de la felicidad. Douglas Kennedy. (pág.75)
RBA

¿Cuál es mi primer recuerdo suyo? Una mirada. Una mirada rápida por encima del hombro a través de una habitación repleta de gente y humo. Estaba apoyado en una pared, con un vaso en la mano y un cigarrillo entre los labios. Luego me diría que se sentía fuera de lugar en aquella habitación y que estaba buscando al amigo que lo había arrastrado hasta allí. En su escrutinio de los invitados, sus ojos se fijaron en mí. Le sostuve la mirada. Sólo un segundo. O quizá dos. Me miró. Le miré. Sonrió. Le devolví la sonrisa. Se volvió y siguió buscando a su amigo. Y eso fue todo. Una simple mirada.

Cincuenta y cinco años después, todavía puedo revivir aquel momento, décima de segundo a décima de segundo. Aún veo sus ojos: de un azul claro, transparente, un poco fatigados. Su pelo rubio, muy corto por detrás y por los lados. Su estrecha cara con los pómulos muy marcados. El uniforme de color caqui oscuro del ejército que sentaba tan bien a su constitución larguirucha. Lo joven que parecía -al fin y al cabo, tenía veintipocos años entonces-. Tan inocente. Tan discretamente preocupado .Tan guapo. Irlandés de pies a cabeza.

Una mirada es algo tan momentáneo y fugaz, ¿verdad? En la gama de gestos humanos, no significa nada. Perece. Esto es lo que todavía me asombra: cómo puede cambiar fundamentalmente tu vida a causa de algo tan efímero, tan transitorio. Todos los días cruzamos la mirada con personas, en el metro, en el autobús, en el supermercado, cruzando la calle. Es un impulso simple, mirar a los demás. Notas a alguien que camina hacia ti, vuestros ojos se encuentran un instante, pasáis uno al lado del otro. Final de la historia. Entonces ¿por qué? ¿Por qué aquella mirada tendría que ser importante? No hay ninguna razón. Ninguna. Excepto que lo fue. Y que lo cambió todo. Irrevocablemente. Pero, claro, en aquel momento ninguno de los dos lo sabía.

En mi previsión inicial respecto a esta parte oral no contemplaba que ningún grupo eligiera este texto porque ya nos habíamos acercado a él de forma colectiva en clase, pero este equipo me pidió expresamente seleccionarlo para su exposición. Los resultados no han sido muy satisfactorios por dos motivos, por un lado el cansancio de toda la clase en este punto final del día y por otra por la repetición de matices ya expuestos anteriormente.

Su introducción se basa en miradas que muestren interés, curiosidad o atracción y proyectan imágenes con varios rostros y diferentes situaciones. Analizan como la dilatación o contracción

de las pupilas puede significar mentiras, nerviosismo, miedo, etc. pero con un gran abanico de matices y de dudas.

En la recta final quieren demostrarnos que a lo largo de nuestra vida podremos encontrarnos con miradas importantes u otras que olvidaremos fácilmente, pero que a pesar de todo en ellas habrá más información de la que aparentemente podría parecer y que, en definitiva, todas mostrarán algún detalle respecto al interior de esta persona desconocida.

Para acabar han elegido la famosa imagen de la cara de una niña afgana publicada en la revista National Geographic; hemos tapado su rostro y sólo con la mirada hemos lanzado hipótesis de forma colectiva sobre qué nos estaba diciendo. Han surgido ideas de miedo, horror, fuerza, dominio, soledad, rabia, autocontrol, etc. En este momento preciso hubieran surgido multitud de historias alrededor de unos ojos.

c) TERCERA PARTE:
Evaluación del alumnado

Al finalizar las exposiciones orales y después de dejar unos minutos de descanso he decidido pasar en este momento unos cuestionarios finales de evaluación sobre la actividad. Este fichero también estaba en el moodle, pero para asegurarme su valoración había preparado una fotocopia para toda la clase. Siempre advierto que si alguien necesita más tiempo para responder con calma tendría la opción de entregarlo la próxima semana o enviármelo por correo o a través del Instituto virtual. Finalmente todos me lo entregan, aunque en algún caso con prisas, al final de la hora.

A continuación presentaré el resumen de sus opiniones siguiendo los puntos que había planteado en esta exploración.

• Cuestionario sobre miradas.

El resumen se basa en veintiséis sondeos entregados.

1.-¿Te ha gustado esta experiencia sobre el mundo de las miradas? ¿Por qué?

En la demanda de argumentos a su opción elegida, se resumirán las versiones que se han leído, en primer lugar las positivas (84%) y a continuación las totalmente negativas o las que muestran determinadas puntualizaciones (16%). Las líneas prioritarias dan la siguiente información: les ha gustado hacer esta actividad porque no lo habían trabajado nunca, ni tampoco se lo habían planteado, resulta un tema nuevo, que no se hace todos los días, en algún aspecto les recordaba cuando hacían habilidades sociales en otros cursos de la ESO, ha supuesto el descubrimiento de un tema al que no le daban importancia, creen que lo han aprovechado, ahora son conscientes que las miradas influyen, hablan, se pueden interpretar, están presentes en nuestra vida diaria, se han dado cuenta que otras personas piensan igual, no se atrevían a hablarlo en público, por su cuenta no lo hubiera llegado a pensar, ni se lo habían imaginado aunque les gus-

tan las películas románticas y acostumbran a ver muchas.
A continuación se realizará la transcripción exacta de sus respuestas:

- "porque con una mirada se puede decir mucho"
- "es muy interesante reflexionar"
- "he aprendido cosas sobre experimentos para saber la influencia de las miradas"
- "porque es un mundo que no había trabajado nunca antes"
- "porque al investigar y argumentar sobre el tema hemos visto varios aspectos a los que personalmente no hubiera alcanzado"
- "porque es un tema que nunca me he planteado aunque haya leído y visto películas románticas o referidas a miradas"
- "porque hemos descubierto cosas que puede ser que antes supiéramos pero que no nos atrevíamos a decir en público, pero me he dado cuenta que hay muchas personas que piensan igual que yo"
- "porque no es una cosa que se hace cada día"
- "porque he descubierto cosas que antes ni me planteaba"
- "porque es un tema que influye mucho en nuestras vidas"
- "porque es un tema totalmente nuevo que nunca hemos trabajado"
- "me recuerda cuando hacía habilidades sociales"
- "he descubierto un tema al que no le daba importancia"
- "porque lo he aprovechado"
- "porque ha sido interesante"
- "me parece muy interesante esta experiencia"
- "porque he aprendido mucho"
- "por el tema de los vídeos era muy original"
- "porque he podido ver que las miradas tienen un papel muy importante en nuestras vidas y me ha resultado muy interesante"
- "es interesante saber qué significan las miradas"

Las opiniones discordantes:

- "no porque es más trabajo del que ya tenemos"
- "es algo que ya sabía antes de hacer la experiencia"

- "no me ha gustado porque nos han hecho pensar, pero tengo que decir que he descubierto cosas nuevas"
- "Más o menos, fue muy largo"

2.- ¿Ha cambiado tu punto de partida respecto a las miradas: su poder, la interpretación de un gesto, consecuencias, etc.? ¿Cómo?

En este punto hay siete personas que emiten una respuesta negativa (28%) y concretamente en cinco casos especifican el siguiente:

- "no, para nada"
- "no, sigo fiel a mi punto de vista".
- "no, ya estaba informado y documentado antes"
- "no, porque ya sabía más o menos la fuerza e influencia de las miradas"
- "no, pienso lo mismo que antes"

En el resto, las aportaciones positivas (72%) indican una ampliación de puntos de vista, mayor conocimiento, se fijan más en las situaciones cotidianas o cuando van por la calle, piensan incluso en una aplicación práctica en el día a día, creen que se les ocurren más significados, piensan en las consecuencias, en la interacción o en el que se pueda interpretar. Como colofón muestro las respuestas textuales del alumnado:

- "no sabía que hiciera tanto"
- "bien, ha ampliado mi punto de vista y mi información sobre ellas"
- "ha cambiado por el hecho que ahora conozco más"
- "porque ahora me fijo más cuando voy por la calle en las miradas entre la gente"
- "Sobre todo los efectos secundarios puesto que he llegado a la conclusión que todo depende de la intención y lo que se quiera interpretar"
- "ahora me fijo más en las miradas"
- "pienso que ahora sé muchísimas cosas más sobre las miradas, su significado, cómo interpretarlas, y creo que es algo muy útil en las relaciones de la vida diaria"
- "puede ser que ahora me fije más en las miradas de las personas"
- "puedo decir que ahora sé cosas que antes no sabía y que a partir de ahora veré cada mirada desde otro punto de vista"
- "me ha servido para saber más significados de un gesto o mirada"
- "su poder. No sabía que hiciera tanto una mirada"
- "el tipo"

- "ahora sé más"
- "he podido observar que las miradas dicen mucho sobre ti, sobre lo que sientes, pero no sólo son las miradas sino también los gestos con los que te expreses"

3.-¿Crees que a través de esta actividad has podido profundizar en tus vivencias personales: cómo eres, cómo te sientes, estados de ánimo, etc.? ¿Cómo?

En nueve casos la respuesta ha sido negativa (36%). Transcribo los siguientes comentarios:

- "no, honestamente no"
- "no he tenido personalmente ninguna vivencia con las miradas".
- "no he descubierto una cosa nueva"
- "pues bien es verdad que no mucho, ja, ja…"
- "no, hemos visto las miradas, no cómo es una persona"
- "no, no era demasiado profundo"

En una segunda clasificación de respuestas positivas (64%) me encuentro con que se han sentido identificados con los textos y las imágenes, pero que en clase no lo querían demostrar exteriormente. Creen que, en general, se fijarán más en este aspecto, analizando si transmiten información personal o no, tanto en las personas que les rodean como en las propias miradas.

- "sí, en algunos comentarios, fragmentos y vídeos me he sentido identificado y –me han tocado la fibra-, aunque he intentado no mostrarlo exteriormente"
- "he podido saber qué significan algunas de las miradas que me transmite la gente"
- "quizás me ha ayudado un poco, para saber cómo actuar"
- "he podido reflexionar sobre cosas que nunca me había planteado"
- "lo que transmito a través de la mirada"
- "creo que cada vez que mire a alguien pensaré de qué manera lo hago, para poder mandar un mensaje u otro. Esta actividad me ha ayudado a pensar de qué forma miro a las personas que quiero"
- "aclarándome mis rasgos psíquicos"
- "con las cosas que me pasan en el día a día"
- "a partir de este trabajo sé más sobre las miradas y me fijo más cuando hablo con la gente, para poder saber lo que sienten"
- "he reflexionado sobre mí misma y mis vivencias"

Finalmente en algún caso el alumnado piensa que le ayudará en sus actuaciones porque hasta el momento nunca lo había tenido en cuenta, pero otras respuestas nos conducen por otros rumbos; indicando que cuando recibes mucha información puedes obsesionarte y no ver la realidad, no hay objetividad, por ejemplo bajar la mirada puede ser timidez o aburrimiento, ¿qué interpretas?

- "sí, aunque a veces recibes demasiada información y "te emparanoias" con cosas que en realidad no son verdad. Está claro que cada persona es un mundo y esta información no es fiable y resulta poco objetiva. Puede ser que una persona sea tímida y baje la mirada por eso y en otras ocasiones se puede interpretar con el aburrimiento."

4.-¿Te interesaría repetir este proceso con otros temas? ¿Cuáles?

Leo cinco respuestas negativas (20%) y en algunas de ellas señalan que se haría "pesado" o que no cambiarían sus opiniones previas:

- "interesarme sí, aunque no creo que cambiara demasiado mi punto de vista, mis opiniones…"
- "no me gustaría, porque creo que con una vez ya está bien, pero una segunda o una tercera ya se me haría pesado y no me interesaría tanto"

Los temas que se proponen giran alrededor de los sentimientos en general, aunque hay algunas concreciones que surgieron después de las encuestas de cuarto y son la amistad o los gestos, besos, sonrisas…; aunque destaca todo aquello relacionado con la amistad:

- "sí, no sé… temas entorno a los sentimientos"
- "supongo que el tema del beso u otros que mencionaste en el cuestionario anterior, podría haber sido más amplia la explicación"
- "besos, amistad, atracción, pasión"
- "Por supuesto, me gustaría argumentar sobre las amistades que se diferencian del amor"
- "con los besos, los gestos de amor o los sentimientos en general"
- "puede ser que sí, de temas como sentimientos y cosas así"
- "sonrisas"
- "con la amistad"
- "sí, con la amistad"
- "besos"
- "besos"
- "amor, amistad"

Se repiten las sugerencias sobre eliminar la estrategia de las exposiciones orales:

•"sí, pero depende de qué tema, aunque de otro modo, no con exposiciones"

5.-¿Recomendarías a personas cercanas a ti algunos de estos fragmentos literarios que hemos ido leyendo? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Las opciones negativas representan un 12% y en un caso añade el siguiente comentario:

• "es una pérdida de tiempo"

Las respuestas han sido afirmativas en la totalidad de los sondeos, sólo en una ocasión se matiza que también recomendarían las correspondientes películas.
Sobre los textos señalan que se han sentido identificados, que han recuperado recuerdos, momentos "especiales", que ayudan a interpretar sus propios sentimientos, que transmiten optimismo, fuerza para continuar; les ha gustado que algunos tengan un tono psicológico y reflexivo. Incluso les pueden ayudar a marcar cambios en su vida. Algunos adjetivos repetidos se mueven en la esfera de lo profundo y lo intenso.

- "en algunos textos te puedes sentir identificado"
- "para ayudar a interpretar, para recuperar aquellos momentos en que te has sentido especial para otra persona, para ser optimista y creer que la vida es bonita cuando te lo propones"
- "el fragmento que he trabajado encuentro que es muy interesante: *El diario de Noah*"
- "Sí, todos, aunque personalmente el de películas más modernas como *El diario de Noah* o el fragmento de *En busca de la felicidad*."
- "Por ejemplo, *El diario de Noah* porque es muy profundo"
- "*En busca de la felicidad, La sombra del viento* porque son fragmentos que expresan muy bien el tema y que me han gustado mucho"
- *"El diario de Noah* porque es una historia muy bonita"
- "Si, porque hay algunas que mantienen un tono más psicológico y reflexivo"
- "*El diario de Noah*, porque pienso que es un texto precioso donde se expresa con claridad la intensidad de una sola mirada y como puede cambiarte la vida"

• "son muy interesantes y divertidos, profundos, bonitos, etc."

• *"El diario de Noah* porque se refleja mucho en historias de amor veraniego"

• "*El diario de Noah, En busca de la felicidad y El diario de Ana Frank*"

• *"El diario de Ana Frank, El diario de Noah*"

• "Para que ellos también sean conscientes de este tema"

- "Sí, por el contenido"
- "Sí, *Como agua para chocolate*". Muy buena comparación con la comida"
- "Sí, porque creo que se podrían sentir identificados"
- "*El cuaderno de Noah y El diario de Ana Frank,* este último porque expresa como puede persistir el amor aunque haya malas circunstancias"

6.-¿Qué ajustes debería realizar en las secuencias del curso que hemos ido siguiendo?

Esta pregunta no queda clara, no se entiende y en el aula tengo que aclararla individualmente.

Los ajustes que me proponen son que al principio tendría que guiar más y mejor el trabajo que les pedía, precisar más las preguntas sobre el texto y también concretar más el tema, en algunos casos me escriben el término "confusión inicial". Querrían disponer de más tiempo en general y concretamente para preparar la exposición oral y que otros temas similares se fueran desarrollando a lo largo del curso. Me solicitan más recursos interactivos. Finalmente me comentan que al final las exposiciones orales se hacían pesadas por su falta de dinamismo.

7.-¿Piensas que algunas de las estrategias que hemos practicado podrían aplicarse en el aula? ¿En qué materia? ¿De qué forma?

En general las opiniones son en contra o indican que depende de la finalidad puesto que el tema es excesivamente subjetivo. Las afirmativas especifican que tendría que tener un lugar fuera del mundo de los estudios, del académico, incluso lejos del espacio de su aula, o, únicamente, alguna respuesta se orientaría hacia el espacio de tutoría u orientación. Lo situarían en una materia sobre la vida misma o sobre cómo moverse en sociedad.

La parte más formal sí podría aplicarse en una exposición oral o debates en clase.

8.-¿Se tendría que crear en el instituto un Espacio para compartir emociones? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿En qué horario?

Aunque hay cinco respuestas negativas, en varios casos las matizan indicando por un lado "que se perdería tiempo importante", "yo no iría, no me interesa" y por otro que "cada persona individualmente tiene que darse cuenta lentamente de la vida, de los momentos y de su significado".

En otras respuestas, aunque contestan que sí, al mismo tiempo ofrecen sus dudas puesto que abordar sentimientos implica un importante grado de intimidad y de vergüenza.

Varias personas insisten que es una propuesta interesante, que podría ayudarte en tu vida, pero que tendría que ser de participación opcional:

- "hay gente que no es muy sentimental, en cambio a la gente que le gusta expresarse quizás le interesa, que sea opcional"

• "pienso que a la gente no le interesa este tema mucho, porque la mayoría lo hace para perder clase; personalmente a mí sí que me gustaría"

Los que concretan cuándo podría realizarse este espacio de sentimientos, emociones y sus reacciones sugieren los miércoles después de clase, en el patio, en ciudadanía o habilidades sociales o hay una respuesta que indica "cuando se pueda".

9.-¿Qué diferencias has sentido entre los textos que lees en clase de Lengua o Literatura y las propuestas que te han presentado sobre el mundo de las miradas?

La síntesis nos muestra que en las clases de lengua y literatura el acercamiento es o más teórico o supone un análisis lingüístico y tampoco recuerdan haber leído nada sobre miradas.

Sobre los textos que hemos leído en esta experiencia escriben que no se notaba un objetivo concreto respecto a una programación rígida, eran más intensos, más personales, más divertidos, no tan adaptados a la educación, transmitían que los sentimientos importan, que tú lo puedes experimentar, que se acerca a tu mundo real, que es más personal y puedes opinar libremente:

• "yo tengo más relación con el mundo de las miradas que con la literatura"

• "en estos fragmentos vemos que los sentimientos tienen importancia"

• "en la lengua y literatura que he leído no había nada de miradas"

• "hay muchas diferencias puesto que son más interesantes los de las miradas"

• "más interesante y me siento más identificada con ellos"

10.-Valora de 0 a 10 los diferentes aspectos de tu cooperación:

A continuación se señala la media de todas las puntuaciones marcadas.

• Participación en clase: 7,4

• Colaboración con el grupo: 8,7

• Trabajo individual: 8,4

• Responsabilidad: 8,4

• Aprovechamiento: 8,5

11.-Espacio abierto.

Sólo recojo dos aportaciones en este apartado que dan dos indicaciones muy diferentes, una señala que le ha gustado la experiencia, pero que hubiera querido unos fundamentos y unos objetivos más claros y la otra indicación de un alumno señala que todavía no entiende para qué sirve profundizar sobre el mundo de las miradas.

d) CUARTA PARTE:
Conclusiones finales

Tras la reflexión sobre el curso de la experimentación en el aula y tras haber leído las valoraciones de los alumnos aparece a continuación una enumeración subjetiva de la investigadora sobre la marcha de todo este proceso entorno a las miradas:

- Faltó lograr una mayor seguridad en el alumnado respecto a esta experiencia. Podría habersealcanzado si se hubieran aclarado todavía más los objetivos iniciales del proyecto y si además se hubiera potenciadoun acercamiento previo y conjuntodesde varias áreas de estudio.
- Se hubiera ganado tiempo para una lectura más calmada de los textos si la parte audiovisual no hubiera dependido de la conectividad del Centro.
- Se tendría que haber presentado todo el curso moodle en la misma aula, no presuponiendo que se inscribirían y que también investigarían por su cuenta todas las posibilidades que podría ofrecerles este acceso virtual. Se deberían haber utilizado las sesiones de experimentación para acceder al curso desde el perfil de cada alumno.
- La presentación de varios fragmentos al mismo tiempo creó una atmósfera densa, poco propicia para que los grupos de trabajo se sintieran relajados para elegir.
- La sesión dedicada a las exposiciones orales fue perdiendo fuerza y, al final, el alumnado se notaba cansado por su extensión y repetición temática.
- Se tuvo que modificar la redacción de la pregunta número seis del cuestionario final para ganar claridad en su comprensión.
- A pesar de lo indicado en los puntos anteriores, en general la promoción participó abiertamente en esta experiencia reflexionando en voz alta sobre sus relaciones con los otros y dejando entrever detalles de una propia introspección; se establecieron conexiones entre el propio sentir y el de los otros. A lo largo de toda la sesión sólo hubo tres personas de toda la clase que no manifestaron su opinión en voz alta.
- Las voces femeninas marcaron las vías de reflexión sobre el tema; arrastraron al grupo hacia varias alternativas de análisis y al mismo tiempo propusieron otras lecturas, películas, canciones e, incluso, se atrevieron con vivencias personales. Por lo tanto las diversas intervenciones, con los correspondientes matices y argumentaciones, siguieron estas líneas que el propio grupo señalaba.
- Las voces masculinas fueron más tímidas en sus alusiones, las ofrecieron con cautela y no transmitieron ningún comentario de su esfera personal.
- Se puede destacar especialmente la capacidad de observación de este grupo respecto a las imágenes, guiños a otros géneros cinematográficos, mensajes implícitos o ironía y su esfuerzo para ir más allá en sus especulaciones, en sus conclusiones, para llegar a conceptos más abstractos relacionados con las miradas.

• Las opiniones contrarias, que después se han observado en los cuestionarios finales, no se manifestaron en voz alta en la propia clase; en este punto sí que no hubo espontaneidad.

7.4.2.CUARTO D

a) PRIMERA PARTE.
Descripción general: presentación y desarrollo inicial

CURSO: 4º D –orientación futura: ciclos formativos–

OBSERVADORAS: En la primera hora, Mireia P. profesora de lengua y literatura catalanas y, en la segunda sesión, Montserrat V. psicopedagoga, y responsable de la orientación de cuarto de secundaria.

PROFESORA: Lourdes Piñeiro Carballal dinamiza la sesión

FECHA: 31 de enero del 2011

HORARIO: 10:30 a 11:15 h. y de 11:45 a 12:30h.

PARTICIPANTES: 17

• DESCRIPCIÓN DEL AULA:

Constituye su aula de referencia como grupo. Presenta un lateral con ventanas elevadas que dan al patio del instituto, aunque en el momento de la actividad no había ruidos exteriores. Cuenta con pizarra clásica, pantalla y proyector.

• OBJETIVO DIDÁCTICO Y EMOCIONAL:

Situar las bases del trabajo emocional que se irá realizando en este grupo a lo largo de algunas sesiones. Justificar los temas que se vivirán en el aula y empezar ya concretamente por el mundo de las miradas. Se analizará su poder comunicativo, sus nexos con la vida cotidiana y el poder de reflexión que nos pueden ofrecer las imágenes y la literatura.

• GRABACIÓN AUDIO: Programa "audacity"

El ambiente general de la clase es distendido, enseguida asocian mi presencia con el recuerdo de unos cuestionarios que habían contestado en el primer trimestre del curso. Conozco a la gran mayoría del grupo como profesora de castellano en primero de la ESO y en grupos de refuerzo en segundo y tercero de secundaria.

En primer lugar se da la información general de lo que se va a realizar y el porqué, se presenta el calendario y se realiza un breve avance de lo que serán sus actividades. Ante sus miradas, su posición corporal y sus preguntas se deduce que se deberán repetir estas aclaraciones en posteriores ocasiones. Concretamente, cuando se detalla lo que podrían ser sus intervenciones individuales y las que presentarán en equipo se nota un cierto desasosiego en el aula. Abierta-

mente, sin tapujos, manifiestan que no les convence que haya una supuesta obligación, ni que tengan que preparar exposiciones orales, ni que pueda haber puntuación. Intento tranquilizar el ambiente indicándoles que no piensen en un trabajo tradicional, sino que se admitirán multitud de opciones, sin tener en cuenta una extensión precisa. De nuevo insisten preguntándome si es realmente obligatorio y después si simplemente pueden enviarme enlaces con imágenes u otros nexos que puedan intuir. A pesar de toda la flexibilidad que intento transmitir observo que únicamente un sector del alumnado femenino anota la referencia para su inscripción en el curso moodle y algunos datos más de la agenda del proyecto.

Ahora ya sí hablamos de las miradas y pretendo que surja una lluvia de ideas para establecer un marco general. De momento el silencio es absoluto, tengo que insistir, dar ejemplos de la vida de cada día para que se suelten, sin temor, sin riesgo a equivocarse; para que sientan que todas las opiniones son válidas. Lentamente se van incorporando y ya aparecen las tendencias del grupo que irán arrastrando a sus seguidores. A continuación las expondré encabezándolas con el nombre de la persona que las ha iniciado y que ha obtenido respuesta entre el conjunto de la clase:

- Dennys F. une espontáneamente la idea de las miradas con la expresión de sentimientos. También alude a las miradas de odio
- Jesús D. se muestra cerrado, opuesto al tema. Nos expone que él no es consciente de sus miradas y no le da ninguna importancia a este aspecto. Se cierra con esta afirmación y no quiere avanzar en ningún razonamiento posterior.
- Sara también muestra una tendencia negativa, aunque de forma breve. Se centra en lo difícil que puede resultar entrar en este campo tan personal.
- Maryam N. nos presenta un análisis maduro, señala como vivimos rodeados de miradas que nos dan implícitamente una constante información.
- Sergi comenta que no puede aportar nada puesto que sólo tiene presente las miradas que cruza en casa con su hermano.
- Aisladamente siento algún que otro comentario entre compañeros de pupitre indicando que nunca se habían planteado nada similar.

En esta ocasión la parte audiovisual no ofrece ningún impedimento, puesto que debido a la experiencia anterior en otro grupo de cuarto he podido avanzarme a las posibles dificultades técnicas.

En el primer vídeo sobre *Orgullo y prejuicio* no hay diálogos, sólo un fondo musical acompaña las imágenes de varias miradas. Las alumnas están atentas desde el principio, mientras que la representación masculina del grupo se va implicando gradualmente; se nota un incremento de su interés a partir de una escena enmarcada por una fuerte tormenta donde los protagonistas dudan en su mutuo acercamiento. El interés ya se ha unificado en ambos sexos y la atención no decae.

Ahora no tengo que forzar el ambiente para que surjan sus opiniones, puesto que aparecen con rapidez e incluso tengo que establecer turnos de palabra. Los que intervienen oralmente ratifican el juego de las miradas, notan su sugestión, fuerza y su transmisión de sentimientos y pensamientos a través de lo que acaban de ver. Ellos mismos analizan los protagonistas y comentan que notan al protagonista masculino inseguro, distante y, a veces, seco en sus manifestaciones, en su expresividad. Ella, en algunos momentos, también se muestra insegura, pero sabe más lo que quiere, aparece más extravertida y alegre. Este grupo desconoce el argumento que inspira estas imágenes, ni el contexto y ninguno ha vista esta película, por lo tanto es estimulante escuchar los obstáculos que se imaginan en su relación personal debido a las diferentes clases sociales de los protagonistas. Respecto al vestuario, aunque sea propio de otra época, no les resulta extraño, ni lejano, no interfiere en la interpretación de lo que ocurre entre ellos. El fondo musical les ha parecido adecuado, creen que conecta con el hilo de las escenas de miradas.

En este instante he lanzado otras preguntas que pudieran abrir horizontes; en primer lugar qué otras miradas les podrían interesar y sus respuestas se han centrado en las de odio, rencor y superioridad. A continuación he solicitado si recordaban imágenes de películas con momentos concretos de miradas y rápidamente han enumerado las siguientes:

- *Shakespeare in love*
- *Ciudad de Dios*
- *Tristán e Isolda*
- *La trampa del mal.* (Enumeran miradas acusadoras, penetrantes… en un espacio reducido)
- *Big fish* (alegría)
- *Un paseo para recordar*

Dennys F. ha propuesto los dos títulos primeros y después vendrían Maryam N., Jesús D., Simón y Sara.

Se proyecta el segundo vídeo introductorio inspirado en *Romeo y Julieta.* A priori se podría creer que las imágenes seleccionadas de esta historia podían ser más atractivas, pero no ocurre así. Toda la clase comenta que han preferido el de *Orgullo y prejuicio* puesto que ofrecía una mayor diversidad de miradas, se notaba el juego, las dificultades, dudas, acercamiento y lejanía… Existía un vaivén, subidas y bajadas, mientras que en este segundo audiovisual no hay duda respecto a la unión de sus personajes; las escenas son demasiado directas y aquí la música es excesivamente explícita y reiterativa con palabras de amor. De forma general conocían el argumento con su final trágico y las familias enfrentadas, pero su visualización no les ha arrastrado, ni seducido; vuelven, de nuevo, a insistir en el detalle de la diferencia de clases sociales del primer vídeo.

Para finalizar esta comparación se solicita qué opción recomendarían si tuviera que hacer lo mismo con otro grupo de cuarto y reiteran las mismas reflexiones indicadas anteriormente. Sólo Jesús D. va a contracorriente e indica que las escenas de *Orgullo y prejuicio* son más insulsas y todo el montaje más "espiritual"; nos sorprende a todos cuando comenta su conexión con el "Amor cortés". Aquí se produce un estallido general de comentarios en clase, risas, incluso, su profesora de catalán, que estaba como observadora, participa en este ambiente general y se muestra agradablemente sorprendida.

Dentro de poco vendrá su media hora de descanso y se debe ir concluyendo; primero surgen matices que no se han analizado a lo largo de la hora, por ejemplo, un sector de la clase expresa que en numerosas ocasiones no se es consciente ni de tus propias miradas, ni de la de los otros. Otras opiniones apuntan a una especie de descontrol, o a la sensación de notar unos ojos clavados en ti. Sin embargo, Simón comenta que, por el contrario, él busca una calculada intencionalidad, y nos lo ejemplifica con su propia vida cuando desea conscientemente ser desagradable, emitir sensaciones de asco, aunque, a veces, ha querido intimidar fijando la mirada y, contrariamente a sus deseos, lo que ha conseguido es la sonrisa de su interlocutor .

Finalmente entre todos se acaba señalando que no todo el mundo sabe expresarse con sus ojos, aunque Jesús continúa con el mismo argumento personal del principio, reiterando que no utiliza para nada las miradas.

El punto final de distensión previo al patio es cuando ellos mismos hablan de aquellas ocasiones en las cuales se mira algo que no tocaba mirar…; se produce un silencio y un estallido de risas repleto de dobles significados.

Ahora son las 11:45 h. y después del descanso se retoma la sesión situando, de nuevo, dónde se está, a qué conclusiones se han llegado y la previsión de actividades en esta segunda sesión, se vuelve a recordar que todos los textos e imágenes se encuentran a su disposición en el instituto virtual.

En este segundo intervalo se nota una mayor dispersión en el ambiente y se actúa individualmente en alguna zona del aula. El alumnado situado en un lateral al fondo de la clase en general ha participado poco; comienza a ser preocupante que ahora ya están empezando a hacer dibujos en su agenda o en una hoja, por lo tanto se habla directamente con ellos. Parece que rectifican, aunque no está del todo claro; entre ellos hay dos alumnos de Pakistán, pero uno de ellos ha llegado a principio de curso y todavía muestra una gran barrera lingüística. En el otro extremo, Jesús se había colocado detrás de una columna en una posición corporal de total relajación; se le indica que vuelva a su lugar inicial y se le insiste que interesan mucho sus comentarios, a pesar de todo su respuesta será que nunca a nadie le han importado sus aportaciones. Tres alumnos, que estaban separados, y que habían participado muy poco, se han agrupado; da la sensación que quieren pasar desapercibidos, no quieren opinar en voz alta, sus reflexiones han sido bastante infantiles. Por el contrario Sara, que empezó con una motivación bastante negativa, ha pasado del final del aula a la primera fila.

En general se nota que no les gusta tener una hoja de papel entre las manos; no quieren leer, ni que les lea. Primero se presenta el primer texto y sólo se indica el título Enbusca de la felicidad, para buscar complicidades. El primer comentario se centra que les recuerda el título de una película, pero no quieren ir más allá. Se lee el fragmento en voz alta y se intenta guiar los momentos clave a través de ir enfatizándolos oralmente. Al acabar la lectura, una parte del alumnado dice que no ha entendido nada y Sara, espontáneamente, en dos frases realiza para todos el resumen del argumento.

La síntesis de los comentarios a este fragmento sería que no están de acuerdo en que una mirada lo cambie todo, no creen en las vibraciones, es necesario conocerse más y que aparezcan más situaciones concretas y prácticas que acompañen a unos ojos. Todos coinciden que el fragmento ha tenido un final feliz.

En este momento la participación se ha reducido drásticamente, sólo hablan entre tres y cuatro personas.

De nuevo vendrá el recurso de la imagen, con la emisión de un cortometraje, pero la reproducción se ha bloqueado. Se aprovecha, mientras el programa se reinicia, para presentar las líneas generales de los seis textos que se leerán en clase, siempre se empieza por el título para crear un ambiente de sugerencias, de futuras posibilidades; siguen sin estar muy receptivos, así que se leerán los párrafos clave, los que se cree que pueden ser más atractivos y al mismo tiempo se les va revelando detalles de los diferentes argumentos. Hacen preguntas sobre el contenido, pero ninguno de los grupos, que ya habían sido supervisados por su tutora, se pronuncia sobre sus gustos o preferencias, nadie se decide a elegir.

De momento se deja este tema abierto y se vuelve a la proyección del corto, se juega con el grupo a crear hipótesis sobre lo que van a ver, por qué el título del columpio, qué escenas podrían desarrollarse en una estación de tren, o metro… y también se les exponen las propias dudas del profesorado, la incertidumbre sobre si el corto es adecuado para verlo en clase, si se hubiera tenido que censurar alguna parte…; se nota que a partir de este detalle se crean numerosas expectativas y por lo tanto regresa la atención. En concreto aventuran que puede haber escenas sexuales, o contra la escuela, referencias a no estudiar o insultos. Cuando se sugiere que puede ser por la utilización, en algún momento, de expresiones groseras, se sorprenden puesto que esta posibilidad no entra dentro de sus parámetros de una posible restricción.

Sara y Maryam coinciden en su supuesto respecto al título del corto, ambas señalan que quizás serán miradas que o no se encuentran o sólo se topan fugazmente. Sara pide una respuesta en este instante, quiere saber si lo que ha pensado está bien, si se ajusta a lo que después se verá; se le anima a continuar participando, eludiendo darle una afirmación definitiva.

Respecto a posibles historias en el andén de una estación, nadie sugiere ninguna situación cercana que conozca, la versión repetida es la de dos protagonistas que se miran de lejos separados por la vía del tren.

Antes de finalizar su emisión, justo cuando aparece el vagón de metro en la escena final, se para la imagen expresamente para que opinen sobre cómo creen que acabará. La estrategia de la anticipación ha creado un clima muy receptivo. Todos imaginan que la historia acabará bien y que los protagonistas tomarán el mismo tren, se observa su sorpresa con el auténtico final.

Entonces de forma apresurada surgen sus aportaciones personales, sobre la ausencia de conexión visual entre ella y él, la falta de decisión; están convencidos que una mayor autoconfianza hubiera cambiado el argumento.

Sólo quedan unos minutos para la siguiente clase, se proyecta en la pantalla la estructura del curso moodle y les vuelvo a recordar los pasos que tendrán que seguir para inscribirse.

- GRUPOS:

Grupo 1:

Silvia G.

Sara L.

Cristina C.

Simón B.

Grupo 2:

Mayra C.

Arleth Junieth R.

Maryam N.

Grupo 3:

Rosemary D.

Ariadna F.

Dennys L.

Lucas N.

Grupo 4:

Naoufal el K.

Jahangir Z.

Jesús Darío R.

Aqib S.

Grupo 5:

Adrià B.

Alejandro O.

Sergi A.

Descripción de las actuaciones realizadas a lo largo de la semana y destinadas al trabajo personal.

Sólo tres integrantes del grupo se han inscrito en el curso –Mayra, Ariadna y Dennys–

y tampoco se observa ningún movimiento, ni consulta. A través del contacto con la tutora se le solicita permiso para utilizar algún momento de su hora de tutoría y así intentar dinamizar, dentro de lo posible, el proceso. En todo momento se siente la colaboración de la tutora del grupo, pero ella misma es consciente de la dificultad de intentar conseguir, en líneas generales, que se impliquen y la previsible falta de respuesta cuando el entorno se acerca mínimamente a un contexto académico.

Sesión de tutoría. –10 de febrero. 11:45 h–

La tutora Gemma T., estará presente y contribuirá activamente en este intento de animar la participación.

Ante la presencia de la profesora dinamizadora se desatan sus opiniones contrarias, e incluso crispadas, a presentar obligatoriamente cualquier tipo de actividad, no quieren que exista ninguna puntuación, ni desean sentirse presionados, la inmensa mayoría aboga por un carácter opcional. Ante este alud de críticas y después de consensuarlo con la tutora, se buscan alternativas para profundizar algo más en el tema; en la próxima sesión de tutoría se presentarán exposiciones orales voluntarias y, al mismo tiempo, se contará con la ayuda de la tutora para reflexionar sobre este aspecto concreto del lenguaje corporal.

b) SEGUNDA PARTE:
Narración exposiciones orales

CURSO: 4°D

OBSERVADORAS / DINAMIZADORAS: Gemma T.; tutora, coordinadora de cuarto, y profesora de educación física y Lourdes Piñeiro Carballal. Nuestros papeles se intercambian a lo largo de la sesión.

FECHA: 17 de febrero del 2011

HORARIO: 12 a 12:45 h.

PARTICIPANTES: 17

SU AULA DE REFERENCIA COMO GRUPO

- OBJETIVO DIDÁCTICO Y EMOCIONAL:

Escuchar las exposiciones orales voluntarias del grupo. Comprobar su aportación reflexiva al mundo de las miradas. Valorar la búsqueda de recursos audiovisuales para profundizar en el tema. Potenciar también las intervenciones del resto del alumnado y el debate que pudiera surgir entre todos. Participar colectivamente en la interpretación del lenguaje de las miradas en la misma clase y a través de situaciones prácticas directas.

GRABACIÓN AUDIO: Olympus Digital Voice Recorder W-750M

Mayra C.
Arleth Junieth R.
Maryam N.

Sólo un grupo mostrará una exposición oral voluntaria. Su fragmento elegido ha sido *El cuaderno de Noah.*

OJOS.

El cuaderno de Noah. Nicholas Sparks. (p.22-23).
Ediciones Salamandra

Un comienzo vulgar que sin duda habría olvidado si se hubiera tratado de cualquier otra persona. Pero cuando le estrechó la mano y vio esos impresionantes ojos color esmeralda, supo de inmediato que podría pasarse el resto de su vida buscando una mujer semejante y no encontrarla nunca. Tan extraordinaria, tan perfecta le pareció mientras la brisa estival soplaba entre los árboles. […]

Se vieron al día siguiente, y al siguiente, y pronto se hicieron inseparables. Todas las mañanas, excepto los domingos, cuando él tenía que ir a la iglesia, Noah terminaba sus tareas lo antes posible, e iba directamente a Fort Totten Park, donde ella lo esperaba. Dado que la chica acababa de llegar y nunca había estado mucho tiempo en un pueblo pequeño, se pasaban el día haciendo cosas completamente nuevas para ella. Noah le enseñó a enganchar el cebo al anzuelo y a pescar percas en los bajíos, y la llevó a explorar las zonas más alejadas de Croatan Forest.

Paseaban en canoa, contemplaban las tormentas eléctricas de verano, y muy pronto fue como si se conocieran de toda la vida.

[…]

Cuando ella se marchó, tres semanas después, se llevó consigo el resto del verano y una parte de él. A primera hora de una lluviosa mañana, Noah la vio partir con unos ojos que no habían dormido en toda la noche, y volvió a casa a hacer las maletas.

Las líneas generales de su presentación nos explican en primer lugar el argumento de este drama romántico y a continuación señalan los temas que ellas han considerado prioritarios: crecer relacionado con oportunidades perdidas en la vida, lo que consideran que es un amor verdadero y las trabas que supone la pertenencia a clases sociales diferentes. Al final siguen las pautas ofrecidas en el moodle y afirman que sí existe un poder de las miradas, que sí que expresan lo que desean y lo que quieren y que en el texto se concreta en un "amor a primera vista." Han buscado escenas de la adaptación cinematográfica que conectaban con su parte teórica y han destacado el papel de la música en la estimulación de los recuerdos de una persona que sufre alzheimer.

Todo el grupo ha aplaudido su trabajo y a continuación ya se entra en supuestos prácticos de utilización de las miradas. La dinamización de la actividad es a cargo de su tutora, ella marcará las pautas y lo enlazará con la realidad directa del grupo. Se observan ganas de participar, de mostrar opiniones personales e incluso de salir ante el grupo para jugar abiertamente con la expresión corporal.

La pregunta que ha marcado la salida ha sido si sienten las miradas como un lenguaje cercano; en primer lugar las profesoras se han puesto como ejemplo y han explicado cómo en clase cuando se reclama un silencio inmediato se mira de una forma determinada a tu auditorio y se espera una respuesta, aunque no siempre se cumpla.

El grupo expresa espontáneamente sus opiniones y se refieren sobre todo a miradas de indiferencia, rabia y cómo recurren a la mirada cuando prefieren no contestar directamente a algún comentario molesto. Otras intervenciones que surgen con fuerza son las que aluden a miradas que te intimidan, que te hacen sentir inferior o que te avergüenzan. Aquí todos quieren dar su opinión, todos han sentido esta sensación en algún momento de su vida. Sólo un componente del grupo, Jesús, está en contra diciendo que no necesita utilizar su campo visual.

Una mayoría de clase ha participado alguna vez en el "juego de las miradas" y explican en general sus bases; los competidores tendrán que aguantar la mirada el máximo de tiempo posible con sus contrincantes y perderá quienes no pueda sostenerla, o bien porque la baja o la esquiva de alguna forma. Entre ellos comentan directamente aquellas personas del grupo que habitualmente bajan más la mirada en exposiciones de clase u otras actividades en las cuales participan conjuntamente; al sentirse citados, algunos no lo reconocen, pero nadie se enfada.

Las profesoras desvían un poco el rumbo hacia posibles confusiones o erróneas interpretaciones; en este punto no se producen tantas intervenciones, básicamente muestran su de-

sazón cuando se sienten observados o concretan alguna mala experiencia con alguna parte del profesorado por alguna interferencia equivocada. . Las profesoras aluden al clima tenso de los exámenes, las miradas perdidas, cuando se nota que una parte del alumnado o no nos entiende o no nos quiere entender y finalmente la dificultad, e incluso angustia, de una parte del alumnado a mirar directamente a la cara.

Una mayoría cree que gradualmente, a lo largo de toda la secundaria, han ganado confianza y que controlan más su expresión facial. Un compañero matiza que siente haber perdido la espontaneidad y la poca vergüenza de cuando era pequeño, el resto no está de acuerdo y en un momento de laxitud un grupo de clase propone, entre risas, que tendríamos que irnos de excursión con el objetivo de profundizar en este tipo de lenguaje no verbal.

Después de este primer bloque de debate general vendrá la experimentación concreta en el aula, se comentará que entre todos intentaremos notar las posibles sutilezas en nuestros rostros, algunas diferencias.

La tutora designa a Cristina y Jesús como representantes del primer diálogo a través de los ojos; la clase se queda en silencio, sólo permanecen algunas risas de fondos. De forma alterna expresan felicidad, superioridad y miedo; la tutora corrobora el acierto puesto que previamente conocía sus intenciones. Cristina se refiere a la mirada de Alex, otro compañero del grupo, le dice que le brillan los ojos, que parece "un ratolinet"; el tono general es amable y relajado; se comenta también que no siempre hay respuestas claras, que, a veces, hay extrañas conexiones.

Ahora le toca el turno a Sara y la clase coincide en atribuir sus miradas a películas de miedo de Saw.

Dennys y Arleth toman el relevo. Ahora no se miran entre ellos sino que se enfrentan a la clase; el grupo se queja que a Dennys no se le ven los ojos, aluden a su peinado, su posición y que no abre los ojos. Al final se relaja y podemos continuar con el experimento. Después de un debate del grupo se acuerda que él transmite simpatía y ella paz. A algunas voces que indicaban que no notaban nada, el resto les respondía que carecían de sensibilidad. Jesús quiere volver a participar y establecer un diálogo con Dennys, pero se impide, dado que ya había participado.

Sin ninguna mediación por parte nuestra, aparece el término telepatía y se responde que entre personas afines existe lo que se denominaría complicidad, proximidad y comunicación fluida; puede ocurrir en nuestros ámbitos de trabajo o de relación personal puesto que a veces tenemos que recurrir a este lenguaje no verbal.

Para finalizar la sesión y en este ambiente de proximidad y fluidez del grupo con su profesora de Educación Física, se establecen dos diálogos entre la tutora y dos integrantes del grupo, Silvia y Jahangir, que demuestran conocer el mensaje que les envía, positivo por un lado y de suave recriminación por otro.

c) TERCERA PARTE:
Evaluación del alumnado

Cuestionario sobre miradas.

El resumen se basa en catorce sondeos entregados.

1.-¿Te ha gustado esta experiencia sobre el mundo de las miradas? ¿Por qué?

A continuación se realizará un resumen de la transcripción exacta de sus respuestas; en primer lugar las positivas (64,3%) y a continuación las negativas (35,7%):

- "es muy interesante"
- "es instructivo y reflexionas que haces cosas de forma inconsciente"
- "porque te muestra como transmitir sentimientos o decirle algo a una persona a través de una mirada"
- "porque puedes saber qué está pensando el otro de ti"
- "porque el primer día que vimos los vídeos, me gustó mucho el corto del columpio, pero pasaron muchos días en los que no seguimos nada por el tema de los deberes y exámenes"
- "porque era un tema que me llamaba la atención, el poder interpretar qué significa las miradas de las personas."
- "puesto que es una cosa que hacemos diariamente sin darnos cuenta"

Las opiniones discordantes:

- "no me ha gustado"
- "no me interesa el tema"
- "No, porque nunca había trabajado este tema, pero supongo que cuando vaya avanzando más sí que me gustará"
- "porque no me aporta nada y me aburre"

2.-¿Ha cambiado tu punto de partida respecto a las miradas: su poder, la interpretación de un gesto, consecuencias, etc.? ¿Cómo?

En esta cuestión se produce una inversión de resultados, respecto al punto anterior. Hay nueve personas que emiten una respuesta negativa sin ofrecer ningún argumento (64,3%) y sólo en un caso se especifica el siguiente:

- "sigue siendo igual porque yo siempre le he dado mucha importancia a los gestos y a las miradas"

Las aportaciones positivas (35,7%) no son tan escuetas y nos ofrecen más detalles de sus porqués:

- "Sí, un poco, porque he llegado a practicar con personas el tema de las miradas y me han entendido mejor"
- "Sí, porque ahora entiendo qué tipo de miradas hay"
- "Sí, un poco, ahora me fijo más en cómo te puede mirar la gente"
- "Sí, porque antes no me fijaba en estas cosas"
- "Sí, un poco, porque ahora sé más cosas sobre tipos de miradas"

3.-¿Crees que a través de esta actividad has podido profundizar en tus vivencias personales: cómo eres, cómo te sientes, estados de ánimo, etc.? ¿Cómo?

La opción triunfadora ha sido que NO (64,3 %) ha llegado a profundizar en sus vivencias personales y, únicamente en dos casos, han explicado el porqué:

- "De momento no, si trabajamos más este tema supongo que sí"
- "Pues no, porque mis sentimientos son poco profundos"

Sólo uno (35,7%) ha respondido afirmativamente y, de nuevo, ha redactado sus motivos, sobre todo se insiste en su fuerza diaria:

- "Sí, un poco, ahora ya sé más o menos cómo mirar a la gente, de la forma que me quiero expresar.
- "Sí, entre otras cosas, me he dado cuenta que no aguanto la mirada."
- "Sí, porque el tema de las miradas lo vivimos todo el día"
- "Creo que este tema ya lo traía bien, en cambio, me ha ayudado a practicar más y a profundizar"

4.-¿Te interesaría repetir este proceso con otros temas? ¿Cuáles?

Una gran mayoría repetiría esta experiencia (78,6%), aunque matizando "que sea seguido" y proponiendo nuevos temas sobre sentimientos en general o con alguna concreción como amistad, amor, o amistad y amor, amor a primera vista y sexo:

- "A mí me gustaría trabajar el tema de la amistad al amor o saber cuándo te mienten. Pero este método de trabajar lo veo muy liado; ver vídeos, escuchar canciones y dar opiniones está bien, pero hacer cosas, trabajos o cosas así, lo veo muy complicado."

5.-¿Recomendarías a personas cercanas a ti algunos de estos fragmentos literarios que hemos ido leyendo? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Aquí el cincuenta por ciento contesta afirmativamente y el otro cincuenta por ciento lo contrario. Prácticamente no se leen especificaciones de ningún tipo; en una ocasión se cita que recomendarían los textos a sus padres, dos respuestas nos remiten al fragmento de El diario de Noah y, finalmente, en otro caso aconsejarían alguno de los vídeos.

Sólo se transcribe una contestación que se extiende algo más:

- "Sí, creo que les interesarían mucho y además si alguien no lo sabía lo puede poner en práctica"

6.-¿Qué cambios crees que se tendrían que realizar en las secuencias del curso que hemos ido siguiendo para obtener mejores resultados?

En cinco respuestas se señala que o "ningún cambio" o que "no sabe" (35,7%). En el resto de sondeos se ofrecen propuestas de mejora y a continuación las transcribiré:

- "pues más dinamizado y más explicación"
- "Para mí sería que en vez de exposición oral podríamos haber hecho más juegos sobre miradas"
- "clases más dinámicas"
- "cambiar el tema y no implicar deberes"
- "ver más vídeos"
- "en la introducción"
- "pues más horas seguidas"
- "trabajar cosas conjuntas en clase y dando opiniones"
- "tendría que ser más teórico y hacer más representaciones, vídeos, etc."

7.-¿Piensas que algunas de las estrategias que hemos practicado podrían aplicarse en el aula? ¿En qué materia? ¿De qué forma?

Tres cuestionarios responden negativamente (21,4%). Escribiré el único que muestra sus reticencias:

- "No mucho, en algún caso sí, pero en muy pocos momentos. No sé bien en qué materia"

En los otros (78,6%) observamos diversidad de opiniones respecto a su posible aplicación en otras materias:

- Una respuesta sólo señala SÍ.
- Orientación/tutoría: un caso
- Orientación: dos contestaciones
- Tutoría: una respuesta
- Lengua catalana y castellana: tres opciones
- Cualquier otra materia: tres contestaciones.

8.-¿Se tendría que crear en el instituto un Espacio para compartir emociones? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿En qué horario?

Se contabilizan tres voces negativas (21,4%). La diferencia (78,6%) ofrece las siguientes alternativas:

- "creo que en lugar de la materia de ciudadanía se podría hacer que todos se reunieran y hablaran de las emociones"
- "en horario de media tarde"
- "Sí, en la biblioteca"
- "A la hora del patio"
- "Una hora por semana"
- "En hora de tutoría"
- "Por la tarde o a la hora del patio"
- "Optativo, en horas de clase"
- "Sí, por la tarde y en la biblioteca"
- "Sí, podría ocupar al menos una hora a la semana"

Para acabar este punto señalaría una respuesta intermedia que matiza el siguiente:

- "podría, pero yo no lo utilizaría"

9.-¿Qué diferencias has sentido entre los textos que lees en clase de Lengua o Literatura y las propuestas que te han presentado sobre el mundo de las miradas?

Cuatro personas no notan ninguna diferencia (28,5%) y tres más dejan esta opción en blanco (21,4%). El cincuenta por ciento restante recoge una multiplicidad de opiniones que se mueve entre respuestas generales como "muchas diferencias", sin especificar más a:

- "que se entiende mejor porque no es tan antiguo"
- "pues los textos son como más de otro siglo y las propuestas son más de hoy en día"
- "las miradas es algo más profundo"
- "los textos de clase de literatura son de años atrás"
- "esto es más interesante que lo que hacemos en castellano y catalán"

10.-Valora de 0 a 10 los diferentes aspectos de tu cooperación:

A continuación se señala la media de todas las puntuaciones marcadas.

- Participación en clase: 5,85
- Colaboración con el grupo: 6,6
- Trabajo individual: 5,6
- Responsabilidad: 7,8
- Aprovechamiento: 5,7

11.-Espacio abierto.

Sólo seis integrantes del grupo (42,8%) dan su última opinión de forma libre, los otros lo han dejado en blanco:

- "Creo que el tema fue muy interesante y me gustaría que hablaran sobre el amor y la amistad"
- "Yo creo que tendríamos que hacer más trabajos en grupo y poder enseñarlos a los otros"
- "Ha estado bien, me ha gustado mucho y espero volver a repetirlo, pero creo que tendría que ser más animado"
- "Es una actividad muy interesante y el tema, personalmente, me ha gustado mucho, buen trabajo"
- "No veo que se tenga que hacer un cuestionario tan temprano porque tampoco tenemos mucho para opinar. Lo que no veo es que esto se aplique como nota en otras asignaturas."
- "A mí personalmente no me gusta y no lo aprovecharía"

d) CUARTA PARTE:
Conclusiones finales

De nuevo aparece un resumen enumerativo de la valoración de la actividad en este grupo:

- Se debería haber sido más consciente del carácter disperso del grupo y por lo tanto haber reducido todas las secuencias previstas del proyecto tanto de textos como de imágenes, ajustándose más las actividades a las sesiones concretas en el aula.
- No se ha conseguido que realicen trabajo individual, ni que la mayoría del grupo se inscriba en el curso moodle; con la excepción de tres representantes de todo el alumnado. El registro informático se tenía que haber efectuado en la misma aula.
- No ha funcionado la semana prevista para la lectura personal y la elección de un texto; las dos sesiones de trabajo se tendrían que haber planificado de forma unida y simplificada, por ejemplo en dos días seguidos. Tampoco ha contribuido disponer de dos horas seguidas, aunque se contara con el tiempo de descanso que coincidía con su espacio de recreo, puesto que el cansancio había ganado el terreno.
- El grupo necesitaba una guía constante en la parte más académica, con propuestas muy concretas, pero al mismo tiempo, aunque parezca un contrasentido, con las mínimas explicaciones por parte del profesorado que sólo debería centrarse en los puntos esenciales. No se les debía dejar a su libre albedrío de forma tan rápida, ni con varios caminos de actuación; el grupo pedía un constante impulso.
- En ningún momento se debía simultanear que escribieran sobre algún aspecto de clase con cualquier explicación complementaria, puesto que perdían la concentración. Por ejemplo, no se podían dar dos instrucciones conjuntas como solicitarles que apuntaran los integrantes de un grupo y que al mismo tiempo tomaran una decisión sobre un texto.
- La actual situación de la investigadora como profesora externa al equipo docente no ha favorecido su implicación. Tampoco se les debía haber presentado de forma suficientemente atractiva el aliciente de poder lograr una puntuación extra dentro de su currículum de lenguas y de orientación si participaban activamente en el proyecto, puesto que sólo el dieciocho por ciento del grupo realizó una actividad propia. El equilibrio se podría haber conseguido forzando la participación voluntaria con alguna recompensa ajustada a su colaboración.
- Si se hubiera calculado en los días previos a la experiencia una anticipación del tema desde varias materias quizás hubiera mejorado la receptividad y la comprensión general.
- El momento de más fuerza y de más participación fue en la interacción colectiva inicial ante los estímulos alternados de imágenes y de un texto.

- La expresión oral de este grupo es diversa, se alternaban sin impedimentos múltiples puntos de vista dando una sensación de vida, de fuerza y de autenticidad; no les importaba mostrar su desacuerdo, sus objeciones cuando sentían que su participación se ceñía a un marco más normativo.

- En esta clase la tensión del debate y las corrientes de opinión fueron marcadas mayoritariamente por voces masculinas.

- Lescostó captar con facilidad la ironía o las segundas intenciones, tanto en el lenguaje audiovisual como en el escrito, aunque lo contrarrestaron con su transparencia personal. Algunos simbolismos visuales sí que se reconocieron con más facilidad.

- Su impulso oral perdía fuerza y se mostraba la inseguridad del grupo ante una lectura convencional, se notaba el peso que les suponía adentrarse en un fragmento y además seleccionar, ampliar información, argumentar brevemente o buscar una vía propia de trabajo personal.

e) QUINTA PARTE:

Comentarios de las observadoras

- Montserrat V., psicopedagoga, y responsable de la orientación de cuarto de secundaria aportó la siguiente reflexión:

"Dada la tipología del alumnado (muy disperso) quizás se tendría que procurar que las explicaciones por parte de la profesora fueran mínimas y que ningún elemento externo pudiera distraerlos".

- Gemma T. –tutora del grupo 4D, profesora de Educación Física y coordinadora de cuarto de ESO– ayudó con el siguiente comentario:

"Se realiza en la sesión de tutoría una dinámica dirigida por la profesora Lourdes Piñeiro para trabajar el tema de las miradas.

En un primer momento el alumnado tiene que presentar unas exposiciones orales en las que hablan de algún texto / película en la que el juego de miradas esté presente.

Un único grupo lo ha hecho y esto abre el debate de la poca predisposición que tienen para dedicar un tiempo extra en preparar lo que para ellos son "deberes".

Es un grupo reivindicativo que funciona positiva y activamente cuando se plantea trabajo y lo debate de forma espontánea.

Ante esta realidad concreta el grupo propone y entiende el trabajo de los sentimientos de

otro modo menos formal. El grupo manifiesta como en otras ocasiones a lo largo del curso, sobre todo en la tutoría, que no les importa compartir sus emociones y sensaciones con el resto de los compañeros.

A pesar de que se trata de un grupo heterogéneo, se respetan entre ellos y aceptan la diversidad de opiniones y sus propias realidades y diferencias.

De forma espontánea se realiza una dinámica improvisada en la que el grupo tiene que interpretar las miradas de las profesoras y de sus propios compañeros.

Manifiestan que con la edad utilizan más este tipo de lenguaje y lo interpretan en el contexto de la transmisión de sentimientos, sensaciones y emociones.

Encontrar el espacio para generar el diálogo y canalizar estas reflexiones es en este momento un punto para trabajar y meditar, para dar respuesta a la realidad concreta de estos alumnos."

7.4.3.CUARTO C

a) PRIMERA PARTE:
Descripción general: presentación y desarrollo inicial

CURSO: 4 ° C–orientación futura: ciclos formativos–

OBSERVADORA: Mireia P. profesora de lengua y literatura catalanas.
PROFESORA: Lourdes Piñeiro Carballal dinamiza la sesión
FECHA: 21 de febrero del 2011
HORARIO: 15:15 a 16:15 h.
PARTICIPANTES: 17

• DESCRIPCIÓN DEL AULA:

Constituye su aula de referencia como grupo. Presenta un lateral con ventanas elevadas que dan al patio del instituto, aunque en el momento de la actividad no había ruidos exteriores. Cuenta con pizarra clásica, pantalla y proyector.

• OBJETIVO DIDÁCTICO Y EMOCIONAL:

Situar las bases del trabajo emocional que se irá realizando en este grupo a lo largo de algunas sesiones. Justificar los temas que se vivirán en el aula y empezar ya concretamente por el mundo de las miradas. Se analizará su poder comunicativo, sus nexos con la vida cotidiana y el poder de reflexión que nos pueden ofrecer las imágenes y la literatura.

GRABACIÓN AUDIO: Olympus Digital Voice Recorder W-750M

Empieza la sesión con la correspondiente presentación y justificación de la experiencia. Se concreta el tipo de dinámica que se realizará tanto en esta hora como en su posterior continuación el próximo lunes también por la tarde. Se sugiere la posibilidad voluntaria de profundizar más en el tema de las miradas, de vivirlas más intensamente a través de nuevas lecturas y reflexiones que se proponen en el curso moodle realizado precisamente con este objetivo concreto. Al mismo tiempo se les escribe en la pizarra la dirección de correo de la profesora dinamizadora por si prefieren este canal para transmitirme ideas, matices, sugerencias, enlaces a imágenes, canciones, etc.

En este momento interviene su profesora de catalán para recordarles conexiones cercanas que se han sido trabajando en clase con Petrarca, la poesía trovadoresca, las miradas y la visión de la dama. Les sugiere que aparentemente pueden parecer mundos distintos, pero que en el fondo llegaremos al mismo lugar común.

Cuando el grupo aporta sus razonamientos se observa que es un tema recurrente tanto en sus vidas como en el marco del instituto; no les parece extraño¸ enseguida explicitan tipos de miradas que les acompañan en el día a día. Sus intervenciones señalan que no se pueden ceñir sólo al amor¸ sino a cualquier posible relación, por ejemplo, la de amistad. Citan situaciones de confianza, de complicidad… Por ejemplo, Alada explica como demanda el asentimiento entre sus compañeros de clase, busca en sus ojos si están aprobando o no lo que pueda razonar en la propia aula.

Riclei se refiere a su entorno familiar, cuando en situaciones de tensión, con una reprimenda de por medio, no desea mirar a nadie, para sentirse protegido y evitar confusiones. Abdellah se refiere insistentemente a la transmisión de odio.

Entre todos comentan situaciones concretas de clase, miradas entre profesorado y alumnado, cuando se sienten intimidados, expresiones de enfado, miedo a mirar a la cara, no saber reaccionar, erróneas interpretaciones, etc. Al tocar este matiz de error comunicativo, David explica el caso concreto de un amigo en un contexto de salida nocturna. Desgraciadamente acabó con una fractura de mandíbula por mirar mal, fruto de una incorrecta interpretación del lenguaje no verbal; se incluye su propia reflexión final que ante el abuso del alcohol no controlas tu expresión facial.

La misma clase cree que se tendría que ser más conscientes que el conocimiento de las reglas y consecuencias de este juego social podría ser beneficioso en nuestras relaciones personales; algún sector del alumnado nunca se había planteado que pudiera haber tantas opciones visuales.

El ambiente que se está generando propicia que se manifieste las dudas de la profesora respecto a si puede interesar a personas de su edad indagar en estos temas, tan personales, en sus propios sentimientos o si se sigue un camino equivocado. En general su opinión es favorable a

intentarlo, pero con algunas reticencias que ahora se detallan. El resumen de las aportaciones de una mayoría de clase indica que dependerá de la clase, del profesorado y de uno mismo; en este grupo hay un buen ambiente, se tienen confianza y esto permite sinceridad en sus manifestaciones, pero esto no siempre ocurre.

Marc no entiende qué se está haciendo, ni cómo se puede hablar de sentimientos propios y de literatura. Se le contesta que será lo que se intentará hacerles ver a través de este proyecto, pero que para dar ahora mismo una breve respuesta sería, en líneas generales, demostrar que cualquier inquietud íntima puede tener un refugio literario de introspección emocional y a partir de aquí múltiples conexiones con otras expresiones artísticas. Espontáneamente concretan que esta conexión personal a veces la han sentido cuando el argumento de un libro lo han sentido cercano.

Les enfrento, sin más preliminares, a una primera secuencia de imágenes, el montaje basado en *Orgullo y prejuicio*. Nadie conoce la historia, pero no necesitan que marque ninguna pauta puesto que por sí mismos observan detalles de personajes secundarios importantes, de hipotéticos triángulos amorosos, aspectos de diferenciación social, descifran varios códigos de miradas universales: amor, odio, afecto, inseguridad, miedo, posibles debilidades, varias formas de ser de los protagonistas…

Ahora intento crear el clima para la lectura de un texto, pero David señala que lo que piensa con fuerza en este momento es en la mentira, en que las miradas pueden ser un montaje con el único fin de engañarte; su conclusión es reafirmar que tienes que aprender a mirar. Justo aquí se refieren al hecho que muchas personas no tienen habilidades sociales y que no saben descifrar de forma innata todos estos mensajes no verbales.

Se reparte un fragmento fotocopiado, de la novela *En búsqueda de la felicidad*, y se lee en voz alta; se vuelve a recordar que también lo tienen en el moodle. Ante las preguntas sobre qué ocurre y qué opinan sobre el argumento, no se acaban de poner de acuerdo ya que hay voces contrapuestas sobre si una mirada puede o no cambiarte la vida. Surgen historias paralelas tanto personales como de amigos que muestran momentos definitivos en sus vidas; David alude a miradas que te pueden perseguir siempre, como, por ejemplo, la de una persona moribunda. Marc recuerda uno de los últimos videoclips de Enrique Iglesias por los cruces de miradas.

A continuación se leerá el poema, *Encara el tram* de Joan Salvat Papasseit, y se intentará ayudar a su compresión aclarando el título y algún detalle del momento que recrea, pero ante el silencio del grupo, Alada ayudará con su libre comentario del significado. Al final descubrimos unos ojos, un tranvía, ella que lo inunda todo, un cierto erotismo, colores que destacan y el misterio final. Cuando estamos intentando crear hipótesis sobre lo que hubiera podido suceder, a una voz del grupo sólo se le ocurre gritar "quizás, es muy fea". Instintivamente se piensa que se ha roto el tono poético, pero no es así puesto que esta poesía ha gustado y esta intervención queda aislada. El texto anterior en prosa no supone un rival para la poesía, al contrario, puesto

que el alumnado manifiesta que les ha atraído alcanzar un territorio poco explícito mientras que en el fragmento de la novela todo aparece descrito con excesiva realidad. A priori, se pensaba que el texto narrativo triunfaría claramente, pero no ha sido así; la incertidumbre del final les ha atrapado.

El último capítulo de la sesión se centra en el corto *El columpio.* Primero se juega con las posibles sugerencias del título, con las ideas de balancearse y de cruzar la mirada en algún breve instante. Se vuelve a crear un momento de intriga cuando se plantean dudas sobre si se tendría que haber censurado alguna secuencia y se ofrecen disculpas por adelantado por si en alguna escena se sienten molestos. El mismo alumnado indica que no creen que se ofendan; y exigen verlo ya y que después ya opinarán con total sinceridad.

Se detiene la emisión en la escena final cuando aparece el metro en la estación, pero el grupo se desespera y ruega que se continúe con su visionado; las opiniones, sobre si los protagonistas finalmente coincidirán o no, no alcanzan acuerdo. En el análisis final el grupo destaca la vergüenza, la falta de seguridad de los personajes y las connotaciones sexuales que no aparecían en el primer vídeo. Aseguran que la elección de este cortometraje ha sido acertada y que no era necesario censurar ninguna parte.

Se acaba la hora de clase especificando los criterios de elaboración de los grupos de trabajo para la semana próxima; insistiendo en la composición heterogénea de los dos sexos.

b) SEGUNDA PARTE:
Narración exposiciones orales

CURSO: 4ºC

OBSERVADORES: Mireia P. profesora de lengua y literatura catalanas y Juan Miguel M. profesor de lengua y literatura castellanas.
PROFESORA: Lourdes Piñeiro Carballal dinamiza la sesión
FECHA: 28 de febrero del 2011
HORARIO: 15:15 a 17:15.
PARTICIPANTES: 17

- SU AULA DE REFERENCIA COMO GRUPO

- OBJETIVO DIDÁCTICO Y EMOCIONAL:

Observar su trabajo en grupo y medir su aportación reflexiva sobre las miradas a través de las conexiones que realicen entre los textos y su mundo cercano. Potenciar también las interven-

ciones del resto del alumnado y el debate que pudiera surgir entre todos los sectores.

GRABACIÓN AUDIO: Olympus Digital Voice Recorder W-750M

La primera parte de esta tarde se dedicará a la lectura en grupo de seis textos narrativos en castellano y a la posterior elección de uno para comentarlo en voz alta entre toda la clase. La segunda parte se dedicará a la poesía en catalán y se grabará en cada grupo las interacciones que surjan espontáneamente entre sus componentes sobre alguno de los seis poemas. Previamente al trabajo grupal se habrá realizado una lectura colectiva, con la correspondiente aclaración de léxico difícil u otras dudas que pudieran aparecer.

Los equipos ya habían sido consensuados con la tutora del grupo, así que cada uno elige una zona del aula y se dispone a trabajar durante treinta minutos. Su misión será leer los fragmentos y elegir uno que constituirá el centro de su discusión interna.

El primer grupo empieza su exposición explicando que ha elegido el texto *Como agua para chocolate* y que les ha sugerido amor, sorpresa, atracción, timidez, miedo, sentirse marcados por unos ojos y finalmente vergüenza.

Creen que el protagonista masculino no podrá ya mirar a nadie más y que huye por miedo y vergüenza. Les cuesta llegar a concretar una historia personal de forma ordenada y coherente; parece ser que en el trabajo preliminar como grupo sí que han comentado algunas, pero ahora ya no tienen claro que las digan para todos. Por lo tanto surgen fragmentos de historias, momentos, escenas… pero sin seguir ninguna estructura. Hablan del ambiente de una discoteca cuando alguien te atrae por su dulce mirada o también una de las integrantes del grupo indica que se ha encontrado chicos con aspecto de pícaros, pero con una expresión facial que transmite afecto. Otra anécdota personal se refiere al inicio de una atracción por una mirada, o simplemente por bajar los ojos y esta chispa continúa a través del facebook.

Respecto a la concreción de sensaciones físicas ante una mirada, tal como ocurre en el fragmento de la novela, explican que cuando te miran de una forma especial automáticamente se produce un temblor en tu interior y un nerviosismo; para finalizar diciendo simplemente que lo que ocurre "es muy raro".

Cuando se establecen los turnos de palabra con el resto de grupos aparece una especie de caos inicial, la clase se alborota, no se ponen de acuerdo, no se respetan los turnos. Todo esto debido a dos opiniones contrarias, que arrastran a sus correspondientes adeptos, sobre el poder de la mirada en el inicio de una relación. Sin pretenderlo, las voces masculinas de dos grupos diferentes abanderan las dos tendencias contrapuestas.

Marc no cree para nada en la fuerza de la mirada. Él indica que sólo ha amado de verdad una vez; que cuesta mucho mantener una relación así y por lo tanto resulta fundamental primero conocerse bien y vivir momentos juntos.

Xavier se erige en defensor de todo el contrario, puesto que sólo con un minuto ya sabes que

hay "algo", que la quieres y que ha llegado el momento, que es un regalo para ti. No depende ni de su belleza, ni si la conoces o no, ni siquiera de confianza. Te das cuenta que estás rodeado de mucha gente, pero su manera de mirar es diferente y te atrapa.

Ambas intervenciones se muestran con total rotundidad, el ambiente se crispa y cuesta mantener un orden y que se escuchen; la mayoría quiere hablar. De repente, van surgiendo espontáneamente otros temas asociados como tipos de parejas, chicos o chicas controladores, estereotipos, relaciones a través del facebook, rechazo al poder de la belleza exclusivamente física, etc. Vuelven a reaparecer los choques dialécticos cuando se refieren a tener o no pareja, entre ellos se marcan las diversas posturas entre tener novia o novio por amor o simplemente para impresionar los compañeros, para hacerse una imagen de superioridad. Aquí los ánimos se crispan puesto que, de nuevo, las opiniones se alejan. Para unos predomina la superficialidad, el no saber distinguir un sentimiento auténtico o todo un mundo de fingimientos, de querer aparentar ser otra persona para atraer voluntades.

Parece que el debate se ha agotado y la clase no puede mantener este continuo nivel de discusión. A partir de ahora escucharemos dos exposiciones más, una inspirada en La sombra delviento y la otra en *El Cuaderno de Noah*. Resultan muy superficiales y no suscitan comentarios por parte del resto de grupos. Por un lado explican historias personales basadas en relatos propios y de amigas sobre triángulos amorosos, repletos de peleas, atracción, fidelidad y traición; y por otro describen una conexión, por ejemplo, con la película Crepúsculo por el ambiente de amor juvenil.

Antes de empezar la segunda parte se produce algún reajuste en la composición de los grupos, sin que se altere la premisa inicial de mantener equipos de ambos sexos. Se explica que ellos mismos podrían elegir otras vivencias poéticas a través de la web www.viulapoesia.com, que es quien nutre poéticamente este proyecto. Se reparten las fotocopias e iniciamos la lectura colectiva de los seis poemas elegidos. Se nota un ambiente de dispersión en el aula, así que momentáneamente se capta su atención indicándoles que después en grupo ya se dejarán arrastrar por sus libres interpretaciones, que dispondrán de su espacio propio; no se observa mucho éxito, pero, al menos, cesan los murmullos y el ruido ambiental. Los poemas son leídos varias veces por diferentes voces y siempre se acaba pidiendo más lentitud en el ritmo. Las preguntas que más se repiten se refieren a cuestiones de léxico, como, por ejemplo: "huidizos", "pátina"… y el poema que ha necesitado más contextualización ha sido *El profesor*. En algún momento de la lectura se ha tenido que intervenir de forma contundente, puesto que se ha producido un choque, con amenazas, entre Abdellah y Marc, este último interpretaba que se reía de su forma de leer; aquí he forzado un nuevo cambio de grupo.

La última intervención previa al trabajo por grupos se centra en unificar de alguna forma su acercamiento a los poemas; se indica que las propuestas que aparecen escritas bajo cada poema son únicamente orientativas y que, en general, podrían intentar pensar si el momento poético que ofrece cada lectura lo sienten o, de alguna manera, lo reconocen o lo han sentido cercano o pueden imaginárselo o lo pueden conectar con alguna experiencia personal o ficticia.

A continuación se expondrán los comentarios informales que se iban escuchando en los diversos grupos alrededor de los seis poemas protagonistas de este momento.

Subway, de Àngels Gregori

Sobre todo les gusta la idea "que hi ha mirades que voldries/ que t'acompanyaren sempre" Sólo aluden a miradas de amor y de odio. Como conexión personal entre el grupo se explican momentos de nerviosismo o timidez cuando alguien te mira insistentemente, por ejemplo en el tren.

SUBWAY

Hi ha coses que als vint anys ja se saben

si has viatjat a Nova York

i has vist totes les nacionalitats

dins d'un vagó de metro.

Als vint anys vaig aprendre

a rodar un pany sabent que seria

l'última volta que tancaria aquella porta.

Als vint anys vaig aprendre

que hi ha mirades que voldries

que t'acompanyaren sempre

com hi ha músiques que no pots deixar d'escoltar

com hi ha versos que no voldries oblidar

-Hazte hombre, te digo, como yo a veces me hago mar-..

Als vint anys aprendre a posar uns llençols

a la rentadora sabent que seria

l'última volta que els gastariem.

Als vint anys vaig aprendre

que cada volta que escric la paraula

amor als meus poemes

després les mans em fan olor a cendra.

Hi ha coses que als vint anys ja se saben
si has agafat sola el metro a Nova York
per anar d'un lloc a l'altre
i ningú no et buscava,
com aprendre, per exemple,
que l'amor dels pares és igual
que els llibres dins d'una prestatgeria:
que sempre estan, i sempre esperen.

Àngels Gregori

PROPOSTES:

- Quines mirades i quina música desitjaries que sempre t'acompanyessin?

"que hi ha mirades que voldries
que t'acompanyaren sempre
com hi ha músiques que no pots deixar d'escoltar"
Aquest cos que ara veieu, de Montserrat Abelló.

Enseguida descartan esta historia puesto que no les resulta cercana y sólo aportan alguna reflexión cuando se les plantea alguna pregunta; sólo así se dan cuenta de lo que tienen entre manos. Notan los destellos de vida cuando se conduce su mirada hacia los versos que interesan; de todas maneras no entienden que les hable de la conexión activa del protagonista con su entorno y que no ha renunciado a una existencia plena.

AQUEST COS QUE ARA VEIEU
Aquest cos que ara veieu,
vell i decrèpit té el valor
d'un vell pergamí.
Mireu les mans i els dits
que es mouen pel teclat
inquiets buscant plasmar
amb lletra més clara

pensaments encara
fugissers.
I els ulls interrogants
i la boca que ha perdut
el seu esclat. I tanmateix
no deixa d'estimar.
Amb la pàtina sempre
present d'aquest desig intens
del voler ser prop vostre.

Montserrat Abelló

PROPOSTES:

- Creus que la vellesa conté només aspectes negatius o també molts de positius?
- A quins fa referència el poema?
- Com creus que una persona jove expressa el seu desig de comunicació

Hora esquinçada, de Albert Ràfols-Casamada

Este poema tiene en general buen acogida, prácticamente todos los grupos lo comentan. Hablan de gestos, movimientos, manos, brazos… de sus respectivos compañeros y juegan a describirlos con detalles esenciales. Otro grupo se centra más en si esta persona que detallas te gusta, en los detalles o cambios que sólo tú conoces y lo relacionan con el texto narrativo Una palabra tuya, de Elvira Lindo; Pedro alude a cómo eres tú mismo sin la presión de una observación cercana.

Concretamente leyendo el poema ríen con "el jersei d'angora"; ante el verso"el fum del cigara ret" surge la expresión –-sin comentarios— ; "el got de vi negre" indican que se imaginan –cosas–.

Alada propone al grupo que tendrían que buscar un verso que definiera a Marc con la idea "yo soy más que todo el mundo". Les gustaría continuar con estas sugerencias.

HORA ESQUINÇADA

el gest de la mà
el dibuix del llavi
el jersei d'angora

el fum del cigarret

el gest de la mà

el got de vi negre

el fil i l'agulla

el roig de les ungles

el gest de la mà

el moviment del braç

el perfil de la cama

el color dels ulls

el gest de la mà

Albert Ràfols-Casamada

PROPOSTES

- Descriu l'escena que imagines a partir d'aquest poema. Respon a les preguntes següents i intenta justificar-les amb el text:
- S'evoca un home o una dona?
- Quin serà el color dels ulls?
- Com va vestit/da?
- Què fa?
- On és?
- Tenint en compte de quins elements de la persona parla l'autor i com els tracta, què creus que pensa d'aquesta persona?

Quasi transparent, de Jordi Condal Casas.

Comentan que en varios momentos de tu vida siempre hay una imagen que destaca y que recuerdas por un tiempo o por siempre jamás; a veces crees que la has olvidado y en realidad está en tu subconsciente. Asocian el verso "i l'escuma del mar" a instantes transitorios, a un momento que se deshace, bien en la realidad o en tu memoria.

Otras referencias recrean escenarios reales o cómo te los imaginarías, sueños, deseos…

Las últimas sugestiones se centran en ojos que se imaginan azules, mar y tranquilidad.

QUASI TRANSPARENT

Una ampolla de vi
quatre gots
i unes copes.
Una barra de pa
un croissant
i torrades.
Una rosa al pitxer
tovallons de paper
i estovalles brodades.
No sé parar de pensar
en els teus ulls de mar
i en la teva mirada.
Tinc una plata al forn
que he cuinat amb amor
i desig d'agradar-te.
Ajuntant els records
he congriat una imatge de tu
mentrestant, t'esperava.
Esperant lentament,
amb el meu pensament
s'acabava la tarda.
He llençat al cubell
el meu plat, i el guisat.
He pensat tant en tu!
La teva pell és blanca
i l'escuma del mar
és quasi transparent.

Jordi Condal Casas

PROPOSTES:

- Com interpretaries les paraules "*ulls de mar*"?, quina connexió podria establirse amb altres versos d'aquest poema?

"No sé parar de pensar

en els teus ulls de mar

i en la teva mirada."

- Per què aquest poema es titula "*Quasi transparent*"? Sabries dir per què? Tingues en compte l'últim vers.

Culebronada, de Josep Ramon Roig

Una de las primeras asociaciones rápidas son unir el término "culebrón" a seriales que se emiten en el canal Antena 3; a partir de aquí se inicia una constante enumeración de títulos, de los que todos parecen poder opinar: *La Reina del Sur, Bandolera, El secreto de Puente Viejo, Amar en tiempos revueltos ,* etc.

Entre risas van reconociendo frases y situaciones en los sucesivos versos. Los comentarios son que todos los seriales acaban igual y siempre se mueven entre el odio y el amor; ponen ejemplos indicando "te quiero", "te odio", "marcha", "no quiero saber nada más de ti", etc. María José explica brevemente una escena de una serie que está viendo y define a su protagonista como "asquerosa", por su maldad con otros personajes.

Coinciden en situar escenas concretas de miradas que pretenden ser intensas, pero que para ellos resultan exageradas y que siempre aparecen con una música concreta y reiterativa. En este punto de sus debates internos, reproducen en voz alta las melodías. Se intenta sondear alguna relación con el cine mudo, pero no entienden de qué hablo, sólo Alada recuerda a Charles Chaplin.

CULEBRONADA

Culebronada

Posellalidiu

Estoylocaporti

Ielllidiu

Dejamenpazdeunavez

Teodiovete

Perqueclaronastafartdella

Perquesemprelastaseguinsas

Iellnovol

Vritatperqueselastraexiqueta

Lotioiteaquellpronto

Losomenstat

Iallavonsbueno

Ellsenvaialcapdunsdies

Selatrobailidiu

Domesverela

Notequierovermas

Aixidesopeton

Iellamanameuaundisgust

Vaigadaltabaix

Unaixanglotiunsastremsquefa

Quedirasquesassucalmigdelcarre

Perquesposacomaistericasas

Quenolapodencontrola

Xiquetadecapdelesmeneres

Buenoallosafona

Perqueconta

Nouasvismai

Traunnervixica

Quesemblaquetingue

Laforçadunboudaon

Deunouvulguelespersones

Commostornem

Perqueliandeposaunsedanteitot

Peraquescalmemana

Perquesclaro

Astaboijapernellella

Latontaperocomestansossaella

Perquesaixismirriadetairrancia

Sasnoresunainfeliç

Contalamustia

Iellesmolguapoxiqueta

Vaigaquenoteresafe

Ladesgraciadaijesus

Iellaqueuveutat

Pobretapossasquefa

Josep Ramon Roig

PROPOSTES:

- Llegeix en veu alta i amb entonació el text. Explica de què parla
- Descriu algun capítol d'alguna telesèrie on les mirades o la seva interpretaciójuguin un paper fonamental

El professor, de David Jou

Comentan que notan el punto de vista del profesor, pero lo sienten lejano. Sólo Pedro lo relaciona con determinados recuerdos que sus padres han explicado en casa: de sus viejos tiempos en la escuela, de pasadas añoranzas, etc. Acaba augurando a sus compañeros que quizás también les pasará, que también acabarán viviendo de sus recuerdos...

EL PROFESSOR

Quin privilegi, haver pogut parlar

tants anys davant d'uns ulls que renovaven

contínuament la seva joventut,

haver-me sentit ple de savieses més altes que la meva

i des d'elles haver pogut parlar, argumentar, sorprendre, rebatre,

demostrar,

oblidar-me dels meus límits, de la meva poca gràcia,
de la meva veu monòtona, de mi mateix i tot,
i en un cel de pissarres i de guix esdevenir tan sols un portador
-indigne, ho sé, i obscur- de tantes meravelles!
Que siguin elles
les que em salvin als seus ulls, si cal salvar-me -o no, millor que
no,
millor no interposar-me altra vegada entre el foc de veritat
i els ulls que algun instant l'han delejat;
millor l'oblit, la transparència.
La joventut, la saviesa: tan eternes en la seva inaccessible
abstracció
i tan belles, ara, ací, en la múltiple i efímera presència
d'aquests ulls distrets, d'aquests badalls -els veig-, d'aquest
desinterès
amb què prenen nota del que escric a la pissarra:
ah, quan ho comprenguin algun dia,
quan en vegin la bellesa no en paraules d'algú altre
sinó d'ells, llum dels seus ulls, per fi matèria pròpia,
quina redempció d'aquests instants on ara veuen solament monotonia!

David Jou

PROPOSTES:

- Què vol dir i a qui fan referència els 'ulls que renovaven/contínuament la
- seva joventut'?
- Enumera les possibles mirades, que es poden trobar al llarg d'una hora de
- classe, entre el professorat i l'alumnat.
- En quin moment el professor haurà acomplert la seva funció? Quin canvi
- comportarà en els joves alumnes.

c) TERCERA PARTE:
Evaluación del alumnado

El resumen se basa en once sondeos entregados.

1.-¿Te ha gustado esta experiencia sobre el mundo de las miradas? ¿Por qué?

Sólo aparece un no rotundo y otro que muestra alguna reticencia, "no ha estado mal"; el resto (81,8%) se manifiesta afirmativamente sobre esta experiencia:

- "Sí, porque fue una de la lista que puse en primer lugar"
- "Sí, porque yo creo que a través de las miradas se expresan muchos sentimientos y muchas cosas más que sólo se expresan en las miradas"
- "Sí, mucho, me ha parecido muy interesante y entretenido"
- "Me ha gustado porque es un tema que nos pasa diariamente y que influye mucho en las relaciones"
- "Sí, porque es un tema que me interesa mucho y aunque hay gente que no cree en esto y otra que sí; yo sí creo"
- "Sí, porque creo que forman una parte importante en mi día a día"
- "Sí, porque he aprendido muchas cosas"
- "Sí, creo que es un tema interesante respecto al amor; es una de las cosas que más me importan en el momento de saber que quiero a alguien de verdad"
- "Sí, porque me parece una clase interesante y que continuamente nos suele pasar en nuestras vidas cotidianas"

2.-¿Ha cambiado tu punto de partida respecto a las miradas: su poder, la interpretación de un gesto, consecuencias, etc.? ¿Cómo?

En este punto hay siete personas que emiten una respuesta negativa (63,6%) y en un caso indica que "no lo sabe":

- "yo ya tenía mi punto de vista y no ha cambiado"
- "no ha cambiado mucho, ya sabía que eran muy importantes"
- "No mucho. El tema de las miradas lo domino bastante"
- "No, porque ya tenía mi punto de vista"

Las aportaciones positivas suponen sólo un 27,3%:

- "Sí, me ha hecho entender que las miradas pueden hacer mucho en la vida de una persona"
- "Bien, yo siempre había tenido presente esto de las miradas, pero supongo que con esta charla he aprendido pequeños detalles que no veía"
- "Sí, porque ahora sé qué tipo de mirada hay"

3.-¿Crees que a través de esta actividad has podido profundizar en tus vivencias personales: cómo eres, cómo te sientes, estados de ánimo, etc.? ¿Cómo?

En tres casos la respuesta ha sido negativa (27,3%). Sólo transcribo los siguientes matices:

- "Un poco"
- "Desde siempre, tengo presente el tema miradas"

En una segunda clasificación de respuestas positivas (72,7%) puedo mostrar alguna observación más:

- "Sí, antes con un novio mío"
- "Sí, porque yo creo, gracias a este vídeo, que cada mirada tiene un significado"
- "Sí, muchos de estos temas me han hecho profundizar en aspectos de mi vida y me he visto identificado en ellos"
- "Sí, ahora me fijo más en las miradas y en el que dicen"
- "Sí, porque aparte de que ya lo notaba bastante, durante esta semana me he ido fijando más"
- "He podido relacionar más tipos de miradas en respuestas claras respecto a algún sentimiento"
- "Sí supongo. En la manera de ser"

4.-¿Te interesaría repetir este proceso con otros temas? ¿Cuáles?

En un sondeo la respuesta aparece en blanco y otros dos señalan que les es igual el tema. En el resto (72,7%) aparecen varias propuestas:

- "el amor en general"
- "el amor"
- "el amor, el sexo"
- "Sí, con los besos"
- "el sexo"

- "Sí, por ejemplo, con el tema de sexualidad; hoy en día entre los jóvenes hay poca información"
- "Sí, por ejemplo, con el tema de amistad"

5.-¿Recomendarías a personas cercanas a ti algunos de estos fragmentos literarios que hemos ido leyendo? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Las respuestas negativas representan un 18,2% y también otro 18,2% escribe que no lo sabe. Por el contrario, el 63,6% responde afirmativamente y concreta sus recomendaciones:

- "Sí me recuerda el año pasado con mi ex novio, El diario de Ana Frank."
- "Sí, porque yo creo que quizás a algunas personas les haría reflexionar y ver las cosas de otra forma"
- "Sí. El diario de Ana Frank y El cuaderno de Noah"
- "Todos porque son interesantes"
- "Bien, depende de las personas, las que son más tímidas, que se dieran cuenta…"
- "La sombra del viento, es con el que yo me he sentido más identificada"
- "Sí. El de La sombra del viento, a mis amigos con mal de amores"

6.-¿Qué cambios crees que se tendrían que realizar en las secuencias del curso que hemos ido siguiendo para obtener mejores resultados?

Al 90,9% ya le parece adecuado el orden y las actividades planteadas para este proyecto, sólo en un caso contesta que no lo sabe.

7.-¿Piensas que algunas de las estrategias que hemos practicado podrían aplicarse en el aula? ¿En qué materia? ¿De qué forma?

Encontramos una respuesta negativa y otra que indica que no lo sabe; el resto (81,8%) responde afirmativamente y puntualiza las siguientes observaciones:

- "En todas. Pues, por ejemplo, compartir alguna emoción"
- "Sí. En catalán y castellano"
- "Sí, pero en el aula no"
- "Sí. En castellano o catalán, puesto que son poemas, textos…"

8.-¿Se tendría que crear en el instituto un Espacio para compartir emociones? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿En qué horario?

Aparecen dos respuestas negativas "no, toda persona en su vida personal ya extrae sus sentimientos" y una en blanco. En el resto de sondeos (72,7%) encontramos varias opciones:

- "Sí, como una clase de extraescolares"
- "Claro, si yo tengo un problema lo primero que deseo es hablarlo con alguien a quien le tenga confianza y que me entienda para poder desahogarme"
- "En horas de tutoría u orientación, también en horas del patio. Un lugar donde todos fuéramos iguales con nuestras diferencias"
- "Sí, del "palo" explicar los problemas personales relacionados con el amor, etc. en la hora del patio o algo así."
- "Claro que sí, sería perfecto. Así aprenderíamos a diferenciar muchas cosas"

9.-¿Qué diferencias has sentido entre los textos que lees en clase de Lengua o Literatura y las propuestas que te han presentado sobre el mundo de las miradas?

En un 72,8% han explicado las diferencias que han notado, el resto no ha respondido nada:

- "diferente"
- "muchos cambios en muchas formas"
- "muchas cosas"
- "que los de las miradas me interesan mucho más y supongo que por eso estoy algo más atento"
- "creo que el tema de las miradas es más explícito e interesante que los textos leídos en clase de lengua"
- "que las miradas son más interesantes"
- "en literatura es ficción, en esta clase es realidad"
- "la diferencia es que los textos de las miradas son más interesantes, porque creo que es un tema que nos gusta a todos"

10.-Valora de 0 a 10 los diferentes aspectos de tu cooperación:

A continuación se señala la media de todas las puntuaciones marcadas.

- Participación en clase: 7
- Colaboración con el grupo: 7,5

• Trabajo individual: 7,2

• Responsabilidad: 7,2

• Aprovechamiento: 7,5

11.-Espacio abierto.

Sólo recojo dos aportaciones en este apartado:

• "Me ha parecido muy interesante y estaría muy bien hacerlo con otros temas"

• "Hubiera cambiado el tema¸ porque las miradas es un tema difícil de trabajar"

d) CUARTA PARTE:
Conclusiones finales

Se presenta una enumeración de reflexiones tras la observación y reflexión de todo el curso de la experimentación en el grupo 4° C.

• En general resultó fácil motivar su sincera participación en este tema.

• La sesión introductoria fue más breve que en el resto de grupos puesto que conocían el tema con anterioridad a través de la colaboración de la materia de literatura catalana.

• La clase mostró una explosión de vida, de debates y de opiniones contrapuestas; en general no mostraron objeciones a comunicar sus experiencias personales sobre el mundo de las miradas.

• No se inscribieron en el curso moodle y no enviaron ninguna actividad o sugerencia que supusiera ampliar horizontes sobre lo que se había trabajado en el aula.

• Los textos que tenían que inspirar sus exposiciones orales fueron leídos en clase y también en la misma aula se realizó el trabajo de grupo.

• En el 4°C ha habido una mayor introspección personal, una gran sinceridad y respeto mutuo en el choque frontal de opiniones, pero faltó ampliar su mirada individual a través de nuevos textos del moodle o con la búsqueda autónoma de imágenes.

• En general faltó profundidad tanto en el análisis visual como en los textos de género narrativo y poético.

e) QUINTA PARTE:
Comentarios de los observadores

•Mireia P. profesora de lengua y literatura catalanas.

Fecha: 28 /02/2011

Centro: Instituto Joaquima Pla i Farreras

Observación	Descripción
Características	Tipo de curso
	Área de contenidos Literatura y emociones
	Nivel y número de alumnos
	Época del curso Segundo trimestre (febrero)
	Características del aula Mesas individuales, pizarra digital y pizarra tradicional
	Características del aula Mesas individuales, pizarra digital y pizarra tradicional
Objetivos y contenidos	¿Explicita los objetivos de la clase? Sí
	¿Presenta el tema? Sí
	¿Continúa un tema anterior? Sí

Actividad (cada actividad)	Introducción al tema (forma de presentación) Breve y concisa
	Instrucciones (cómo da las instrucciones) Pautadas, claras y precisas
	Tipo de actividad (Analítica, creativa, reflexiva, comprensiva…) Reflexiva, comprensiva y creativa
	Relación con el programa y los objetivos del curso Aprovechando que estamos trabajando la visión de la dama en la literatura medieval, estas clases lo han acabado de completar y se han ajustado a la programación del curso.
	Materiales que usa (fotocopias, vídeos, libros) Fotocopias de textos y archivos digitales.
	Final de la actividad (Comentarios, enlace con la actividad siguiente…) Pendiente
Relación entre actividades	Cantidad de actividades Las necesarias; cuando la actividad lo ha requerido se han alargado el tiempo conveniente.
	Variedad de tipo de actividades Muy adecuada: se han combinado actividades orales en grupo y en parejas, actividades de comprensión audiovisual y comprensión escrita.
	Progresión respecto a las otras actividades Nada brusca

Relación entre actividades	Cantidad de actividades Las necesarias; cuando la actividad lo ha requerido se han alargado el tiempo conveniente.
	Variedad de tipo de actividades Muy adecuada: se han combinado actividades orales en grupo y en parejas, actividades de comprensión audiovisual y comprensión escrita.
	Progresión respecto a las otras actividades Nada brusca
Dinámica de la clase	Organización de las actividades (individuales, grupos, tipos de grupos) Según la actividad ha variado: grupos (de 3 a 4 integrantes) y grupo entero.
	Desarrollo de las actividades. (Liderazgo, autonomía, clima, integración…) Se ha intentado que no sólo participaran los alumnos más extrovertidos, sino que también los más reservados colaboraran en la exposición en común de las cuestiones trabajadas.
	Ambiente de la clase (Silencio, alboroto, participación…) Participación y actitud de trabajo correctos: ha reinado un buen clima de trabajo.
	Gestualidad y emotividad (Posición, gestos, reacciones expresivas…)
	Actitud del alumnado (Motivación, colaboración…) Excepto dos alumnos, el resto ha seguido las actividades con una actitud corporal receptiva, interesándose y sorprendiéndose respecto a lo que se estaba analizando. Como en cualquier grupo, alguna parte del alumnado ha participado más que otros. Pero la actitud general ha sido positiva
Comentarios del observador	

•Juan Miguel M. profesor de lengua y literatura castellanas

Fecha: 28/02/2011

Centro: Instituto Joaquima Pla i Farreras

Observación	Descripción
Características	Tipo de curso
	Área de contenidos
	Nivel y número de alumnos
	Época del curso Final del segundo trimestre.
	Características del aula Aula ordinaria
Objetivos y contenidos	¿Explicita los objetivos de la clase? Sí, los explica claramente.
	¿Presenta el tema? Sí, presenta el tema al alumnado.
	¿Continúa un tema anterior? Sí, continúa el tema de jornadas anteriores.

Actividad (cada actividad)	Introducción al tema (forma de presentación)
	Instrucciones (cómo da las instrucciones)
	Tipo de actividad (Analítica, creativa, reflexiva, comprensiva…) Analítica y reflexiva.
	Relación con el programa y los objetivos del curso
	Materiales que usa (fotocopias, vídeos, libros) Fotocopias y, previamente, han visto un vídeo.
	Recogida final de la actividad (Comentarios, enlace con la actividad siguiente…)
Relación entre actividades	Cantidad de actividades
	Variedad de tipo de actividades Actividades variadas, pero a la vez relacionadas.
	Progresión respecto a las otras actividades

Dinámica de la clase	Desarrollo de las actividades. (Liderazgo, autonomía, clima, integración…)
	Ambiente de la clase (Silencio, alboroto, participación…) Bastante participación.
	Gestualidad y emotividad (Posición, gestos, reacciones expresivas…)
	Actitud del alumnado (Motivación, colaboración…)
Comentarios del observador Observo que los y las alumnas participan mucho en aquellos aspectos que les resultan cercanos y que pueden relacionar con etapas y/o sentimientos de sus vivencias personales.	

CURSO 2011-12

7.5. SELECCIÓN DE VEINTIDÓS AUTOBIOGRAFÍAS LECTORAS.

A continuación se presenta una muestra de veintidós autobiografías lectoras presentadas a inicio de curso y que pretenden reflejar el espíritu de toda una promoción de cuarto de secundaria. Se ha mantenido su presentación y su expresión original, aunque en clase posteriormente se rectificaron algunos detalles puntuales de redacción y ortografía. A partir de estos retratos se confeccionó y consensuó en las cinco clases de cuarto unos temas e intereses comunes que ya han sido expuestos en el corpus del trabajo.

•PRIMERA

Mi nombre es Sonia F. nací el 26 de septiembre de 1996, lo que quiere decir que tengo 15 años y actualmente me encuentro haciendo 4º de E.S.O. el Instituto Joaquima Pla i Farreras de Sant Cugat del Vallès.

Me considero una persona como cualquier otra, con sus cualidades y defectos. Creo que todos somos distintos e únicos, por ejemplo; mis gustos a la hora de hablar de música, cinema, literatura, no encajan a los que se encuentran en la mayoría de personas de la sociedad actual. Me gustan las cosas lógicas y claras, aunque no tengo miedo de conocer y experimentar con cosas nuevas, ya que pueden implicar un avance en cualquier cosa. Soy muy poco conservadora, creo en la mejora de todo lo imaginable.

Mi pasión es la música, pero, por encima de todo, el cine. Cuando hablo de cine, me refiero a toda historia plasmada mediante imágenes (series, cortometrajes...). Creo que es un mundo increíble, tanto a la hora de la interpretación como a la hora de transformar un guion escrito en un papel a una escena con personas introducidas en la historia. Me encanta grabar, actualmente estoy trabajando en varios proyectos que constan de dos cortometrajes, un largometraje y una serie, sin olvidar la ayuda de mis compañeros de rodaje, me encargo de grabar, escribir el guion y editar los fragmentos grabados, ya que la edición de video mediante ordenadores o cualquier software es uno de mis mejores hobbies. También acostumbro a actuar en mis propios trabajos aunque ser un personaje me cuesta bastante, ya que a la hora de hablar (sobre todo si se trata de catalán o español) me es difícil porque no se vocalizar y me quedo en blanco ya que no me siento cómoda con el lenguaje. A pesar de eso, la actuación creo que es un arte increíble que necesita un gran talento, ya que no solo es necesario saber interpretar al personaje, sino que es necesario saber convertirte, ser el sujeto al cual se ha de presentar.



También, me encanta ver películas y analizarlas hasta el punto de escribir un libro basado en una película (cuando normalmente, las películas se basan en libros). Mi director favorito, el cual me parece una gran motivación e inspiración, es Tim Burton, su estilo influye mucho a mis propias ideas ya que encuentro que sus creaciones son muy originales y sobretodo muy útiles. F.F. Coppola es también un gran director para mí, lo conozco por su trabajo en la película de "Bram Stoker's Dracula". Esta película me gusta mucho, por el misterioso argumento y porque mis dos actores preferidos se encuentran en ella (Winona Ryder y Keanu Reeves). Admiro mucho a estos actores, me encanta ver sus películas una y otra vez y analizarlas hasta no perderme ni un detalle, creo que ambos poseen un talento increíble, sobretodo Winona, que ha actuado toda su vida y cada vez mejora más.

Sinceramente creo que gracias a estos dos grandísimos iconos del cinema americano, me gusta tanto producir mis propias películas. Pero realmente la película que más gustado de todas las que he visto en mi vida, es Edward Scissorhands (Eduardo Manostijeras), dirigida por Tim Burton y protagonizada por Winona Ryder y Johnny Depp. Creo que es una gran película, a pesar que no me he leído la novela, creo que es una historia preciosa y que el trabajo realizado por el equipo de grabación fue increíble.

Mi serie favorita es Skins, un drama adolecente inglés que cuenta la vida de diferentes chicos de unos 17 años y su estilo de vida. Me encanta porque remarca que los adolescentes tienen (tenemos) sentimientos, y no solo muestra que somos rebeldes y queremos llevar la contraria al mundo. Creo que estaría bien que gente de esta edad pudiera ver la serie e identificarse con los personajes, de manera que no se sientan tan solos y vieran que hay gente que pasa por su misma situación, aunque yo personalmente no tengo muchos problemas ni con mis padres ni con nadie, pero sigo pensado que es una gran serie.



Como he comentado antes, otra de mis pasiones es la música, tanto escucharla como tocarla: sé tocar varios instrumentos, la guitarra, el bajo, el piano (aunque hace mucho que no practico) y actualmente, estoy aprendiendo a tocar la batería. El estilo de música que escucho es un Alternative, Rock, Post-Harcore y Metalcore, aunque casi todas son una variante del Punk. Mis bandas preferidas son My Chemical Romance y Green Day, me encantan sus letras y su estilo, aunque no sean parecidos ambos me agradan. Escucho música siempre que puedo, me ayuda a pensar y me distrae de los problemas que pueda tener en aquel momento, también me relaja, aunque una cosa que no me gusta, es que me puede distraer a la hora de hacer un trabajo y estudiar.

Personalmente, creo que no establezco ninguna relación con ninguna escena o canción, que recuerde ahora mismo. Quizás alguna canción me puede traer algún recuerdo o algo de nostalgia de tiempos lejanos o de algún momento en concreto que por alguna razón fue importante o/y ha influido bastante en mí vida, me ha hecho cambiar o que por lo que sea recuerdo detalladamente lo que pasó y como me sentí. Seguramente podría relacionar una época de mi vida con la canción de My Chemical Romance, Famous Last Words, ya que habla sobre seguir Aurorante y no tener miedo a lo que pueda pasar, y en algún momento me he podido sentir insegura sobre mi situación y lo que era correcto hacer en ese momento.

A pesar de que me guste mucho aprender cosas y crea que es impresionante la información que nos ofrecen las diversas asignaturas, quizás la asignatura de lengua castellana (con la de lengua catalana) sea la que menos me guste, con esto no quiero decir que no me gusta, sino que de las que me gustan, es decir, todas, es de las últimas. Eso es, básicamente, porque se me dan mal, muy mal, siempre ha sido así en mi experiencia, las peores notas que tengo son de catalán y castellano (aunque nunca he llegado a suspender) ya que soy una persona mucho más de ciencias que de letras. También debo decir que en 1° de la ESO tenía buenas notas, pero a partir de ese año (con el cambio de profesora, que duraría dos años) empezamos la sintaxis y me perdí desde el principio, desde entonces no he hecho nada que no sea sintaxis o gramática y he ido de mal en peor. También hemos hecho lecturas, y la comprensión lectora se me da mucho mejor que todo lo relacionado con la gramática, ya que yo hago muchas faltas.

Tanto en catalán como castellano se presenta una gran dificultad a la hora de escribir, porque

no sé acentuar, aunque catalán se me da bastante peor, ya que me lío cuando tengo que poner acento abierto o cerrado, diéresis o cuando tengo que cambiar la s/ç por c en los plurales de los adjetivos. Pero siempre intento recuperar las malas notas de los exámenes con trabajos, redacciones, o cualquier trabajo que nos pueda mandar el/la profesor/a para subir nota. Aunque en catalán me pasó lo mismo que en castellano, 1° me fue genial, 2°, el profesor solo vino un día y tuvimos una sustituta todo el curso, pero me fue muy bien ese año también. Pero en 3° llego el profesor que tenemos actualmente, éste es muy estricto, yo creo que está bien que sea estricto, porque si no lo es, no aprenderemos, y aunque yo me esfuerzo mucho, no siempre sacó tan buenas notas en catalán y castellano como en el resto de las asignaturas. A pesar de todo eso, creo que se me da bien escribir redacciones de historias propias, y eso siempre me ayuda a subir un poco la mediana de nota.

Me encanta leer, y es una pena que no tengo tiempo para hacerlo. Para leer necesito un silencio total, porque entro mucho en la historia, y en muchos lugares no puedo hacerlo, ya que necesito estar sola y muy tranquila, mientras leo, me gusta imaginarme cada detalle en mi cabeza, como si estuviera creando la película. No tengo mucha variedad de estilos literarios, casi siempre leo libros sobre misterio o terror, antes acostumbraba a leer libros de un género más fantástico, aunque ahora en las pocas ocasiones que tengo tiempo para leer un libro, las tengo que usar para leer lecturas obligatorias del instituto. Mi autor favorito, el cual se lo debo agradecer a la profesora de castellano que tuve en 2° y 3°, Aurora, es Edgar Allan Poe, me encanta su estilo, he leído todos sus libros y me he aprendido su poema, Raven, de memoria, éste es muy largo, se tardan aproximadamente diez minutos para recitarlo, pero vale la pena, porque con las palabras que escribe sabe cómo hacerte sentir la situación que te narra. Mi cuento favorito escrito por Edgar A. Poe es "The Fall of the House of Usher", me lo he leído muchísimas veces, y aunque me sepa su trágico final de memoria, cada vez vuelvo a vivir esa experiencia como si fuera nueva.

Otro libro que me gusta mucho es Demian, escrito por Hermann Hesse, que explica la comparación entre el mundo del bien y del mal, hecha por un niño que vive en los tiempos de la Gran Guerra. Creó que es un buen libro porque, aunque lo explique con palabras claras, enseña un conjunto de lecciones de la vida muy complicados. La primera vez que leí ese libro tenía unos ocho años, y entendí cosas que ahora a veces me cuesta relacionar con el contexto o con el argumento del libro. Aunque el libro tenga bastantes citas Bíblicas (cosa que no me gusta, pero respeto), muestra un paralelo entre el inconsciente y los instintos de las personas, que me interesa muchísimo, para mí, una de mis peores manías, es observar atentamente todos y cada uno de los movimientos que realiza el ser humano para deducir qué pretenden, creo que es increíble la actuación, distinta a cada caso, que tenemos las personas en todas las situaciones. Este tipo de temas, sobre la conducta humana me han hecho leer libros muy interesantes, que sinceramente, me encantan.

Todos los libros que leo por interés propio, son en inglés y la gran mayoría han sido de mi madre, de manera que si hay alguna palabra que no entiendo, hay alguna anotación hecha por ella, ya que estos libros están escritos en un inglés antiguo, y poseen palabras que actualmente

ya no sé usan o su significado ha variado. Básicamente, el inglés es la lengua que más uso, me encanta Inglaterra y voy muchas veces allí, sinceramente el catalán y el castellano solo lo uso para hablar con las personas de aquí, y eso lo relaciono a la diferencia de resultados que obtengo entre catalán/castellano e inglés.

Este año, espero mejorar mi ortografía y expresión con la lengua castellana ya que creo que es una lengua muy bonita, y ya que tengo esta oportunidad de aprender a usarla bien, creo que estaría bien aprovecharla y darlo todo para obtener el mejor resultado. Pero para eso tendré que estudiar mucho, y no tengo el tiempo necesario, seguramente tendré que sacrificar un poco del tiempo que uso para beneficio personal para poder estudiar e ir al día a clase. Por experiencia, dependiendo de la dificultad del temario que se presente en este curso, no podré tener la nota que me gustaría, pero creo que este año, por lo que hemos visto hasta ahora, no trabajaremos tanto la gramática como los dos años anteriores sino que estudiaremos más la literatura española, que es lo que a mí más me gusta de la asignatura. Dudo que pueda aportar alguna cosa a clase que tenga que ver con la lengua castellano ya que no se me da muy bien y quizás sea de las personas en la clase que tenga más dificultades para poder pasar bien la asignatura.

•SEGUNDA

1.-Datos personales

Nombre y apellidos: Lidia J.

Curso: 4º ESO A

2.-Retrato multimedia

Para hacerme un retrato multimedia he escogido un fragmento de una serie dónde se ve una chica de unos dieciséis años que es responsable y se preocupa por sus estudios. El fragmento nos muestra como la chica tiene un dilema entre su trabajo (los deberes) y el placer (salir con sus amigos). Yo me sentí identificada con ella porque algunas veces tengo un dilema parecido ya que para mí los estudios son muy importantes y también esta chica es muy responsable y estudiosa y creo que esta es una parte bastante importante de mi personalidad. Cuándo veo esta serie me siento identificada en otros aspectos con esta chica y además en este fragmento también me gusta la frase que dice el padre "de mayor búscate un trabajo que te dé placer" porque es lo que yo pretendo lograr este curso, decidiendo qué quiero estudiar en el futuro y encontrar un trabajo que me guste.

También he elegido una canción que me gusta mucho que se llama "This song saved my life". Esta canción dice que una canción ayudó a salvar la vida de alguien que estaba muy deprimido, pero yo no me siento identificada por esta parte, si no porque yo que siempre escucho música mientras hago los deberes, estudio, leo… y depende del momento escucho música más animada o más tranquila y creo que una canción te puede ayudar mucho. Creo que es una parte de mi personalidad ya que siempre que entras en mi habitación hay música puesta.

3.-Mi formación en lengua y literatura castellana

Yo, personalmente, no me siento muy cómoda hablando castellano, ya que siempre he hablado catalán en casa y con los amigos y no estoy acostumbrada a hablarlo.

La parte que más me gusta de castellano es la morfología y la sintaxis porque se me dan bastante bien. En cambio la que menos me gusta es la literatura, porque en los poemas o los textos de épocas más antiguas no entiendo el vocabulario y me cuestan muchísimo de entender.

En primero de ESO seguíamos mucho el libro e hicimos un poco de todo, ortografía, sintaxis… En segundo y tercero de ESO tuvimos como profesora a Aurora y me gustó mucho su método para explicar la sintaxis y la morfología, ya que primero explicaba y después hacíamos ejercicios. También hicimos literatura y periodismo. Creo que aprendí mucho, y también me gustaba el método en el cual a veces hacíamos algunos exámenes con el ordenador. Para hacer las lecturas, siempre las hemos hecho toda la clase junta, y a mí personalmente me gusta porque si no lo entendemos o si tenemos dudas la profesora puede ayudarnos y entenderlo mejor.

En comparación con las clases de catalán dónde hemos hecho muchísima más ortografía, narrativa y un poco de literatura y en cambio poca sintaxis, en castellano es todo lo contario, no hemos hecho mucha ortografía, pero sí mucha sintaxis y morfología. En las dos asignaturas siempre hemos hecho lecturas obligatorias cada trimestre y hacíamos un examen.

4.-Lecturas

Estas son las lecturas obligatorias que he leído al largo de la ESO:

Lecturas escolares en castellano		
Título	Autor	¿Me gustó?
Rebeldes	Susan E. Hinton	Si
Retablo jovial	Alejandro Casona	No
Pic-nic	Fernando Arabal	No
Las novelas ejemplares	Miguel de Cervantes	No
Mi familia y otros animales	Gerard Durrel	No
La dama boba	Lope de Vega	No

Lecturas escolares en catalán		
Título	Autor	¿Me gustó?
Oliver Twist	Charles Dickens	Si
Gent de mar	Alegria Julià	No
La crida salvatge	Jack London	No

El mecanoscrit del segon origen	Manuel de Pedrolo	Si
Doble joc	Antoni Dalmases	Si
N. de Néstor	Xavier Verneta	Si
La bíblia valenciana	Rafael Tasis	Si

A mí me gusta mucho leer y algunas de las lecturas que más me han gustado durante los tres

últimos años y que he ordenado cronológicamente son:

Mis lecturas preferidas	
Título	Autor
Llums de septiembre El palau de mitjanait El príncep de la boira Marina	Carlos Ruiz Zafrón
Harry Potter 6 i 7	J.K. Rowlimg
El noi del pijama de ratlles	John Boyle
Marley i jo	John Grogan
La ciudad de las bestias	Isabela Allende
Col·lecció: Estiu dels texans blaus (4 libros)	Ann Brashares
Perdona si te llamo amor Perdona pero quiero casarme contigo A tres metres sobre el cel Tinc ganes de tu	Federico Moccia

Crepuscle Lluna nova Eclipse A tren d'alba	Stephen Meyer
Tremolor, Rastre	Maggie Stiever
Junts	Ally Condie
Predestinats	Joshefine Angelini
Soy el número 4	Pittacus Lore

Cómo se puede observar leo bastante, aunque hay muchos más libros que me he leído, pero estos son los que más me han gustado, de los cuales muchos son series o sagas que constan de unos tres o cuatro libros. Algunos de estos libros me los recomendaron mis padres o algunos me los regaló algún familiar. Me gusta ir a las librerías a mirar libros y siempre encuentro algunos libros que me interesan. Últimamente muchos de los libros que leo me los han recomendado mis amigos. Por ejemplo un libro que me leí este verano que también me gustó mucho, Predestinados, me lo recomendó una amiga que lee mucho y siempre me recomienda muchos libros. Otro libro El niño del pijama de rayas me lo recomendó mi madre hace bastantes años, me lo leí y me gustó muchísimo. Mi familia siempre ha estado relacionada con la lectura ya que mi abuelo tenía una librería bastante grande en Barcelona y mi madre desde pequeña me inculcó bastante la lectura y siempre me ha gustado.

Unos recuerdos especiales que están relacionados con la lectura fueron hace unos 8 o 9 años. Durante las vacaciones de verano mi familia y yo nos estábamos durante unas semanas en una casa que tenían mis abuelos en la montaña y en esa época me gustaban mucho unos libros que se llamaban La penya dels tigres y recuerdo que muchos mediodías y tardes me ponía a leer estos libros en una tumbona con mi madre y mis abuelos. Es un recuerdo especial porque al cabo de unos años murieron.

Mis gustos lectores han ido cambiando a lo largo de los años, antes leía muchos libros de aventura y misterio, pero ahora leo historias más juveniles. Algunas de las lecturas que no me gustaron fueron mayoritariamente las lecturas obligatorias, aunque me gustaron las del año pasado de catalán porque eran policíacas y en el colegio leíamos una hora a la semana con toda la clase un libro y nosotros individualmente leíamos otro.

A mí me gusta leer, pero no tengo mucho tiempo, por esto leo mayoritariamente en verano. Me gusta leer al mediodía después de comer o por la tarde, muchas veces escuchando música. También leo a veces por las noches, antes de ir a dormir.

5.-Necesidades, inquietudes, expectativas ante el nuevo curso

Este curso espero aprender mucho para prepararme bien para el bachillerato, estudiar y sacar buenas notas. También quiero profundizar en todas las asignaturas de ciencias, que he escogido como optativas, porque me gustaría estudiar alguna carrera científica.

En Lengua Castellana espero aprender tanto como pueda, creo que este año me costará más porque la literatura me cuesta mucho, pero haré todo lo que pueda como los años anteriores. Tengo un poco de miedo porque la Lengua Castellana no es la asignatura que se me da mejor y además los temas que haremos me cuestan mucho de comprender pero creo que lo lograré. Me gustaría profundizar aún más en la sintaxis y la morfología porque me gusta mucho. Creo que tanto en Lengua Castellana como en las otras asignaturas puedo aportar los conocimientos que he adquirido en cursos anteriores, ya que he trabajado mucho y he obtenido buenos resultados y creo que puedo ayudar a algunos compañeros si necesitan ayuda.

- TERCERA

Sara L.

4º A

- Retrato multimedia

Respecto a recursos multimedia, siempre me han gustado más las series que las películas porque considero que estas últimas, si son buenas, acostumbran a hacerse cortas y a dejarte con la intriga de cómo continuarán. En cambio, las series duran mucho y puedes ver un trocito de esa historia cada poco tiempo, con cada capítulo, y, aunque te quedes con ganas de ver el siguiente, puedes pensar en cómo continuará el otro con la seguridad de que podrás verlo la próxima semana.

La serie que más me ha gustado y he seguido desde el primer al último capítulo es LOST (Perdidos), considerada una de las mejores series de la historia, y ganadora de 6 premios Emmy. Es difícil explicar exactamente de qué trata, ya que es una historia en la que no todo es lo que parece, pero puedo decir que todo empieza en un avión que sufre un accidente y aterriza en una isla, donde un grupo de supervivientes intentarán ser rescatados. Viendo esta serie reí, lloré, sonreí y, sobretodo, disfruté. El video que he escogido es una recolección de escenas de capítulos que promociona la última temporada. De verdad recomiendo ver Perdidos, ya que consigue captar tu atención hasta el final y es, sin duda, una serie difícil de olvidar. Me identifico con esta serie porque creo que soy una persona que se plantea muchas preguntas como, por ejemplo, cómo se creo la tierra, qué hacemos aquí, etc. Y también me encantan las aventuras y los misterios.

http://www.youtube.com/watch?v=q5k4U4P_6ww

Tengo muchas películas favoritas, pero la que he escogido para esta autobiografía lectora es una española, basada en el libro de Federico Moccia: Tres metros sobre el cielo. Es una película

romántica y a la vez triste, interpretada por mi actor favorito español, Mario Casas. La escena que he escogido es la del final de la película porque es la que más me hizo reflexionar: las cosas solo ocurren una vez; hay que disfrutar de los instantes de felicidad, ya que puede ser que no volvamos a vivirlos nunca más.

http://www.youtube.com/watch?v=AsmS-SyVKCc&feature=related

"Y de repente te das cuenta de que todo ha terminado... De verdad... Ya no hay vuelta atrás, lo sientes. Y justo entonces intentas recordar en qué momento comenzó todo, y descubres que todo empezó antes de lo que pensabas. Mucho antes... Y es ahí, justo en ese momento, cuando te das cuenta de que las cosas solo ocurren una vez... y, por mucho que te esfuerces... ya nunca volverás a sentir lo mismo, ya nunca tendrás la sensación de estar a tres metros sobre el cielo."

Por último, en este apartado de mi autobiografía lectora me gustaría hablar de la música. Creo que las canciones no son solo notas musicales y rimas, sino que muchas veces te hacen recordar momentos, fiestas, vacaciones... O también pueden cambiarte el estado de humor y hacerte sonreír o, al contrario, hacerte llorar hasta que te quedes dormido. Por eso pienso que la música nos acompaña durante toda nuestra vida. De todas mis preferencias he escogido una canción un poco antigua de un grupo que no me gusta, aunque esta canción en particular me encanta. Habla de no querer perder a la persona a la que quieres ni olvidar todos los momentos vividos. Me siento reflejada en esta canción porque yo también tengo miedo de perder a las personas que más quiero o de tener una enfermedad como el Alzheimer y empezar a olvidar todos mis buenos recuerdos.

I don't wanna miss a thing – Aerosmith:

http://www.youtube.com/watch?v=-9n8tprTeeo

- Mi formación en lengua y literatura castellana

Mi experiencia general con la lengua y literatura castellana ha sido bastante buena. Los recuerdos que tengo de la asignatura de castellano en primaria son leves pero me acuerdo que estudiábamos muchos poemas para luego recitarlos delante de la clase. No me gustaba tener que memorizarlos porque me llevaba mucho tiempo y me ponía nerviosa cuando tenía que decirlos en voz alta. Ahora, en cambio, he hecho tantas presentaciones en clase que cada vez me cuesta menos hablar en público.

En primero de la ESO tuvimos una profesora que se llamaba Ana. Me acuerdo de que hicimos grupos, Ana nos dio a escoger unas fotos y con ellas teníamos que escribir un cuento. Fue divertido y el cuento que escribimos mi grupo y yo nos quedó muy bien, la pena es que nunca lo acabamos. También recuerdo que un día lo dedicamos a explicar historias de miedo, fue una clase un poco peculiar pero me gustó. Tengo un buen recuerdo de las clases de castellano en primero porque aprendíamos y pasábamos un buen rato también.

Segundo de la ESO fue más duro. Tuvimos a otra profesora, Aurora. Hicimos sobretodo sintaxis y no es especialmente lo que más me guste. Aún así, recuerdo que hicimos mucho teatro

y me encantó porque poníamos las mesas en círculo y leíamos el libro de Fernando Arrabal que contenía tres obras: Pic-Nic, El triciclo y El laberinto. Recuerdo que reímos mucho con la primera obra aunque me pareció un humor un poco extraño. También hicimos literatura y presentaciones orales sobre famosos escritores. En este curso empezamos a hacer los exámenes por Internet y yo personalmente prefiero hacerlos a mano. Lo único bueno de hacerlos con el ordenador es que sabíamos la nota del examen al momento.

El año pasado seguimos con la misma profesora que en segundo. También hicimos sintaxis, literatura y trabajamos la definición de conceptos. Tuvimos que escribir varias definiciones y me acuerdo que escribí una de una pareja de enamorados en la que saqué un 9'2. Fue una gran satisfacción. Durante todo el curso hicimos un proyecto en grupo de escribir una o dos noticias con la web de El País de los estudiantes. A mi grupo y a mí nos tocó escribir sobre "Sociedad y cultura" y decidimos hacer una noticia sobre la fusión entre los canales de televisión Cuatro y Telecinco. No salió del todo mal pero podría haber estado mejor.

Personalmente me gustan más las clases didácticas y de participación que las de tomar apuntes y hacer ejercicios. También me gusta más la literatura que la sintaxis y la ortografía. Espero dar menos gramática este año porque ya hemos dado mucha durante los cursos anteriores.

Las clases de catalán y castellano siempre han sido bastante diferentes. En catalán hemos hecho más dictados y más gramática (diptongos, hiatos, etc.) y nunca hemos dado sintaxis. En las dos asignaturas siempre hemos leído muchos libros aunque los de castellano solían ser obras de teatro y los de catalán textos en prosa. Las dos lenguas me gustan bastante aunque sería genial que las clases de castellano y catalán fueran una mezcla, es decir, que no hiciéramos sintaxis como en catalán pero que hiciéramos mucha literatura como en castellano.

- Mis lecturas

En toda mi vida he leído muchos libros tanto en la escuela como en casa, por eso solo hablaré de los que más me han gustado e influido. Empezaré hablando de mis libros personales:

Cuando estaba en primaria me encantaba una trilogía de libros llamada Fairy Oak. Iban sobre magia y fantasía y cuando me acababa de leer uno de los tres libros me iba corriendo a la librería a comprarme el siguiente. Con esa edad también me gustaban mucho los libros de Molly Moon. Iban sobre una niña huérfana que descubre que tiene poderes mágicos. Como podréis ver siempre me han atraído las historias de brujería y hechizos. Otros libros que también formaron gran parte de mi tiempo de lectura fueron Kika Superbruja, Lola reportera y Judy Moody. Los tres eran de aventuras y muy entretenidos. De libros en catalán recuerdo haberme leído On és el zero zero bub? y Brillant. En las dos historias, los protagonistas son perros y me gustaron mucho. También me leí L'estrella d'Anyil, que estaba escrita en valenciano y me impactó bastante ya que trataba de un niño al que maltrataban en la escuela.

De más mayor, me leí uno de mis libros favoritos y que más me emocionó: El niño con el

pijama de rayas. Recuerdo que al final de este libro lloré y, aunque mi madre también quería leer el libro, no pude aguantarme y le conté cómo acababa. Además de leer el clásico y épico Crepúsculo que, por cierto, me encanta, me gustan mucho los libros de la escritora Gemma Lienas. De ella me he leído Así es la vida Carlota, El diario violeta de Carlota y El diario rojo de Carlota. Éste último fue el que más me gustó. Hace uno o dos años leí Mi primer Quijote, una adaptación más fácil y divertida de leer que la original, y Paula dos pulgares, un libro un poco peculiar y diferente a lo que estaba acostumbrada a leer. Ahora, me estoy leyendo dos libros distintos: El imperturbable Hans, el cual lo tengo un poco abandonado, y uno en catalán llamado Carolina s'enamora del escritor mencionado en el apartado de recursos multimedia: Federico Moccia.

En el colegio no me acuerdo de qué libros leíamos en clase, así que hablaré solo de los que hemos leído en el instituto. En la asignatura de castellano, a parte del libro Pic-nic, del cual ya había hablado, hemos leído otro libro de teatro: Retablo Jovial. De libros en prosa leímos Novelas ejemplares, Mi familia y otros animales, El curioso incidente del perro a medianoche y, si no me olvido de ninguno más, Rebeldes. De estos que he mencionado el único que recuerdo haber acabado por completo fue Mi familia y otros animales. Los demás los dejamos a medias. El que más me gustó fue El curioso incidente del perro a medianoche, por eso he decidido seguir leyéndolo en el "temps de llegir", ya que es un libro pequeño que no pesa en la mochila. En clase de catalán hemos leído La crida salvatge, Doble joc, N de Néstor, La bíblia Valenciana y El mecanoscrit del segon origen. Éste último es mi libro favorito y me encantó. Lo recomiendo vivamente.

Muchos de mis libros personales me han llegado a través de mis padres, ya que son los que me han enseñado desde pequeña el mundo de la lectura. Carolina s'enamora, por ejemplo, me lo compró mi padre este año para Sant Jordi. El diario rojo de Carlota me lo compré yo porque me lo recomendó una amiga, al igual que el de Crepúsculo. También tengo muchos libros que me han regalado en cumpleaños, Reyes, etc.

Mis gustos lectores han ido cambiando a medida que he ido creciendo. De pequeña prefería los libros de fantasía, aventuras o animales y ahora cada vez me gustan más los libros románticos y de misterio. También me gustaría probar de leer un libro de terror porque me gustan bastante las películas de miedo.

Recuerdo que mi hermano me recomendó hace algunos años el libro de El mecanoscrit del segon origen y que yo pensaba que solo por el título ya parecía un libro muy aburrido, hasta que me lo hicieron leer en el instituto y ¡se ha convertido en mi libro favorito! A partir de entonces escucho mejor las recomendaciones de mi hermano.

Creo que mis padres son claramente los que me han ayudado más en este proceso a lo largo de los años, ya que son ellos los que me adentraron en este mundo, los que me han comprado todos los libros y los que realmente conocen mis gustos lectores.

Fuera de clase solía leer mucho, pero cada vez menos. Ahora me cuesta encontrar tiempo para

leer ya que con exámenes, deberes, la academia de inglés, salir con los amigos, etc. me queda poco tiempo para dedicarlo a la lectura. Cuando más leo es en vacaciones o los fines de semana. Siempre me ha gustado leer por la noche, en mi cama, antes de ir a dormir o en verano en el jardín tumbada en una toalla. Eso sí, nunca me veréis leyendo en el sofá.

- Inquietudes, necesidades y expectativas ante el nuevo curso

Ante este nuevo y último curso de la ESO espero aprobar todas las asignaturas con buena nota. También tengo como propósito disfrutarlo al máximo porque seguramente será el último año que pase en este instituto con mis amigos y compañeros. Creo que lo que me falta es confianza a la hora de decidir qué bachillerato querré hacer el año que viene. Me inquieta que este curso sea demasiado difícil y que suspenda alguna asignatura, por eso me he propuesto estudiar más las que más me cuesten. Creo que en clase puedo aportar optimismo y ¡muchas ganas!

- CUARTA

María M.

4º A

- Retrato Multimedia:

Me ha costado un poco encontrar una relación entre mi manera de ser o pensar y un recurso multimedia. Yo, personalmente, me identifico con la serie "Polseres Vermelles". No me identifp ico por el hecho de que los personajes estén enfermos sino que me identifico con ellos por la amistad que crean a lo largo de la serie y por cómo se ayudan unos a los otros. Yo valoro mucho la amistad y pienso que encontrar un grupo de amigos te ayuda a sentirte mejor.

También me identifico con una canción de Alberto Gambino llamada "Sigo aquí" porque como dice su letra no me dejo influir, no hago las cosas porque les gusten a los demás sino porque



me gustan a mí y siempre que he tenido un bajón de moral intento salir adelante tal y como cuenta el estribillo: Yo me levanto y sigo aquí.

Éste es el link de la canción:

http://www.youtube.com/watch?v=IaqdVrCaO5c.

Mamma Mía es un musical que me gustó mucho y también me siento identificada porqué a mi me encanta la música y he participado en musicales con el coro en el cual canto, no tan grandes como ése pero parecidos.



- Mi formación en lengua y literatura castellana:

De la formación que recibí en la escuela no me acuerdo mucho porque ya hace unos cuantos años que acabé. Recuerdo la profesora de castellano que tuve en quinto y sexto de primaria que me gustaba bastante y explicaba bien las lecciones.

En la ESO con la profesora que he aprendido más durante estos cursos ha sido con Aurora, la maestra que he tenido en segundo y tercero de la ESO. Ella es muy estricta y esto no me gusta mucho pero tengo que decir que es buena profesora y explica bien los conceptos que

hay que saber. Con Aurora estudiamos la sintaxis (sintagmas nominales, verbales, etc.), lexemas, morfemas, literatura, ortografía, léxico… En resumen un poco de todo.

Tengo que decir que me cuestan mucho menos las clases de catalán que las de castellano. Eso es debido a que mi educación en casa y fuera del colegio siempre ha sido en catalán. Por lo tanto, por ejemplo, me cuesta más leer un texto en castellano que leer uno en catalán.

• Mis lecturas:

Personales:

- Catalán: Tina Superbruixa 1, 3, 6 y 11, La penya dels Tigres 1, 2, 7, 9, 19 y 31, Un bon fitxatge, Una temporada dura, Somiem la copa, Es busca davanter, Les noies som la canya, Fem equip!, El cas del Pare Noel, Harry Potter i la pedra filosofal, Així és la vida Carlota, Quin sidral de campament, Maneres de viure per sempre, El pont trencat, No me n'aniré sense dir-te on vaig.
- Castellano: James y el melocotón gigante, La maravillosa medicina de Jorge, El caso del robo de los diamantes, Zarpalanas, la mejor mascota, Judy Moody salva el planeta, El diario de Greg 1, 2, 3, y 4.
- Ingles: Captains Courageous, The Skating Detective y A Melody of Truth.

Esta es una lista aproximada de los libros que me he leído en casa durante todos estos años.

Escuela:

- Catalán: Oliver Twist, El mecanoscrit del segon origen, La crida salvatge, Doble joc, N de Néstor, La Bíblia valenciana
- Castellano: El curioso incidente del perro a medianoche, Retablo jovial, Mi familia y otros animales, Rebeldes, Novelas ejemplares.
- Inglés: The thousand and one nights, Oliver Twist, Dracula, Footsteps, etc.
- Francés : «Poursuite dans Paris», «Arsène Lupin».

De los libros que me he leído por vía de la escuela los que más me han gustado han sido Doble joc, N de Néstor y La Biblia Valenciana. Todos estos libros van de asesinatos y misterios que hay que resolver. Lo que tienen es que cuando empiezas a leerlos no puedes dejar el libro hasta que te lo acabas.

Por vía de mis padres me ha llegado un libro que aunque todavía no me he leído, forma una parte muy importante de mí, ya que yo llevo el nombre de su protagonista. Se trata de Solitud.

Ahora mismo no recuerdo ningún momento especial ni ninguna anécdota relacionada con algún libro. Sólo decir que cuando un libro me gusta mucho, no puedo parar de leer hasta que me lo acabo.

Mis gustos lectores han cambiado. Como se puede ver en las listas de los libros que me he leído se ve el cambio de mi gusto lector. Primero leía libros para niños y niñas más pequeños como Kika súper bruja y ahora leo ya libros para gente mayor y más madura como El Pont trencat.

Un libro que debo nombrar ya que me gustó bastante es uno que me recomendó mi hermano y es en catalán, se titula Maneres de viure per sempre. Trata de un niño que está enfermo, tiene cáncer. Él se hace unas preguntas sobre la vida y su enfermedad que nadie le quiere responder nunca. Por eso decide escribir un diario lleno de listas e interrogantes explicando su vida en casa y en el hospital.

Mi madre es la que me ha ayudado especialmente en el tema de la lectura. Ha insistido en que no deje de leer a lo largo de todos estos años ya que según ella leer no es un castigo sino un placer.

Fuera de clase, cuando no es verano, la verdad es que no leo mucho a no ser que sean lecturas obligadas. Eso es debido a que hago muchas actividades extraescolares durante toda la semana, es decir, no tengo tiempo. Pero en verano sí que leo algún libro, normalmente el que me compro el día de Sant Jordi.

Dónde leo mejor es en mi habitación, cuando estoy tumbada en mi cama con la puerta cerrada y ningún ruido que pueda desconcentrarme. Necesito silencio absoluto para poder entrar dentro del libro y entender de qué va.

- Inquietudes, necesidades y expectativas ante el nuevo curso:

Espero aprender nuevos conceptos y aprobar, si puede ser con buena nota mejor.

Me falta mi mejor amigo en clase. Él siempre me ha ayudado en clase con los temas que no entendía.

Me inquieta bajar el nivel respecto al año anterior. El año pasado saqué muy buenas notas y no me gustaría para nada bajar este resultado.

Deseo profundizar el lenguaje oral en castellano ya que yo siempre hablo en catalán sea con mi familia, con mis amigos o con mis no tan amigos.

En este nuevo curso lo que puedo aportar son las ganas de trabajar y una buena actitud en clase.

•QUINTA

Datos personales:

Pedro P.

4º A

• Retrato multimedia:



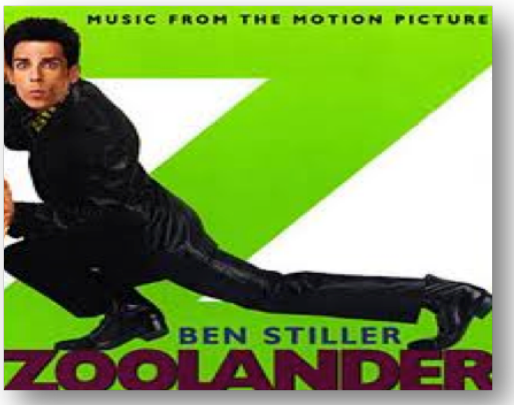
España levantando la copa del mundo



Real Madrid levantando la champions



Canción soy como soy (Edurne)



Película de comedia (zoolander)

http://www.youtube.com/watch?v=jxi9bWsnIAU&feature=relmfuhttp://www.youtube.com/watch?v=GurTrUMMB9E



Película dramática (Oficial y caballero)



Videojuego SingStar

http://www.youtube.com/watch?v=l1Ehz_cAMGc

Tanto la 1ª imagen como la 2ª, están relacionadas con mi deporte favorito, el futbol, y las he seleccionado porque fueron momentos importantísimos para mí, conquistando algunos títulos importantes e históricos. La 3ª, es una canción que me gusta bastante con una letra que me transmite mucho, la 4ª y la 5ª son dos películas, de géneros diferentes, que me encantaron y que me siguen encantando y la 6ª, es un videojuego muy importante para mí, siendo el que más he utilizado durante toda mi vida.

En la 1ª, vemos como España levanta la copa del mundo, un hecho histórico para nuestro país que nunca pasaba de cuartos, haciendo así que disfrutase al máximo del futbol, como nunca lo había hecho.

En la 2ª, vemos como el real Madrid, equipo de mis amores, levanta su 9ª Champions, convirtiéndose así en el único equipo en poseer tantas copas de este calibre. Para mí, esta victoria significó mucho, ya que fue la 1ª vez que pude ver a mi equipo levantando este trofeo ya que en los anteriores o aún era demasiado joven o no había ni siquiera nacido.

La 3ª imagen, tiene que ver con una canción que aparte de gustarme su letra me transmite mucho. Esta canción se llama "Soy como soy" y la interpreta Edurne, una cantante de pop/dance española.

Para mí, el significado de la letra es muy importante también, ya que dice que una persona tiene que ser como es ella misma y que si a otra persona no le gusta esa manera de ser, que se aguante, ya que una persona es como es, tanto en lo físico como en lo psicológico.

La 4ª imagen, tiene que ver con una película de comedia que siempre que la veo me hace reír mucho y me anima. He escogido esta película (Zoolander) porque las películas de comedia a mí siempre me levantan el ánimo y sacan de mí la mejor de las carcajadas. A parte, es uno de mis géneros favoritos y bastantes veces suelo verlo con amigos, cosa que hace aún, si cabe, más divertido el momento.

La 5ª imagen, tiene que ver con otra película, pero esta vez de género dramático ya que también me gustan estos tipos de géneros. He escogido esta película (Oficial y caballero), porque me enseñó mucho cuando la vi por 1ª vez, hace bastante tiempo ya. Ésta, me demostró que en ningún caso hay que rendirse bajo ninguna adversidad y a que aunque haya x factores que te compliquen lo que quieres tu llegar a conseguir, has de luchar con pundonor hasta llegar al final, es decir tu meta.

La última pero no menos importante que las otras imágenes, es sobre un videojuego que me ha ido acompañando durante toda mi vida. Este videojuego se llama SingStar y es como un karaoke con puntuaciones. He puesto este juego, porque desde pequeño ya, mi familia empezó a cantar con este juego y me fueron enganchando la afición, concretamente desde los 6 años. A parte, también que ya desde bien pequeñito me gustaba cantar. Para mí, ha significado y continúa significando algo especial ya que todos mis amigos han jugado con él y nos lo hemos pasado muy bien.

- Mi formación en lengua y literatura castellana:

Globalmente, contando todas las asignaturas, creo que me caracterizo por ser un estudiante bastante regular que entrega los deberes, trabajos, dosieres a tiempo y que tengo más o menos siempre el mismo rendimiento, aunque considero que a veces tengo bajones por relajaciones tontas (mediados 2° trimestre, finales 3r trimestre) y que esos bajones me hacen perder algo del rendimiento. También, creo que soy una persona que participa lo justo (ni mucho ni poco) y que está bastante atenta durante las explicaciones de los profesores, aunque a veces tenga días en los que me apetezca hablar mucho con el compañero y no me pueda controlar todo lo que yo quisiese.

A Parte, también pienso que soy una persona que trabaja bien en grupo, que sabe aceptar cualquier tipo de rol en el trabajo, que puede hacerlo con cualquiera de la clase aunque se tengan preferencias y que soy muy sociable con mis compañeros, que me hablo con todos prácticamente.

Entrando ya en la materia de castellano, destaco más normalmente en la parte de léxico y ortografía que en literatura, ya que esos dos aspectos, son dos aspectos que se van haciendo día a día aunque no te des cuenta, y eso, a la larga, al menos para mí me facilita más las cosas que no en literatura, donde, como mínimo te tienes que estudiar un poco más las cosas. Lo único bueno, es que a mí me interesa y me gusta más la parte de literatura, ya que la encuentro más interesante y eso me ayuda a llevarlo bastante mejor.

A lo largo de los años, hemos ido cambiando de modelos de estudio en todas las asignaturas y eso la verdad es que me incomoda. Desde que llegué a la ESO en 2008, hemos tenido infinidades de métodos y modelos de estudio, cambiando prácticamente cada año y a mí eso no me gusta para nada, ya que cuando te acostumbras a uno, prácticamente ya te vuelven a cambiar el método y así continuamente.

Recordando un caso extraordinario de lo explicado anteriormente, encontramos en 2° de la

ESO, en la asignatura de francés, a cuatro profesoras diferentes el mismo año, algo que sin duda, a mí y a mis compañeros de aula, nos dejó un poco desorientados, ya que eran demasiados cambios para un solo año, siendo también nuestro 1r año aprendiendo la lengua del país vecino.

Entrando ya en lo que es el castellano, encontramos que en 1° de la ESO, el método que usaba la profesora me gustaba bastante ya que era una manera de estudiar y aprender bastante fácil. La profesora, nos hacía leer el libro en clase todos juntos para que lo tuviésemos más fácil, nos daba unos simulacros de examen, poniendo lo que saldría aproximadamente y nos hacía hacer bastantes actividades en grupo, también para conocer a otros compañeros. En definitiva, para mí, no sé si es porque era 1° o porque me gustaba más, pero es el método que hasta la fecha me ha gustado más en castellano. Dejando ya a un lado 1° y entrando ya en 2°, puedo decir que me costó bastante adaptarme al nuevo método de estudiar que tenía la profesora, ya que no se parecía en nada al antiguo y era algo más al estilo tradicional de apuntes, explicación y ejercicios. Finalmente, me pude acostumbrar y fui mejorando a lo largo del curso. Para acabar, en 3° tuvimos a la misma profesora y entonces ya al principio sabía lo que me esperaba, por lo tanto, no me costó tanto adaptarme al ritmo de la clase y pude superar los trimestres bien, teniendo algún que otro bache al final.

El catalán y el castellano en primaria tenían bastantes similitudes ya que hacíamos cosas parecidas y eso siempre ayudaba. Pero, comparando el castellano con el catalán a partir de la ESO, podemos decir que prácticamente han ido por caminos opuestos, haciendo en uno una cosa y en otro otra. En 1°, en la materia de catalán trabajamos las descripciones, la fonética, los diptongos y demás y en castellano trabajamos más la parte de ortografía, dejando a un lado la gramática un poco. En 2°, en catalán hicimos todo el año los tipos de textos que hay (descriptivos, argumentativos…) y en castellano hicimos más literatura (renacimiento, barroco…) y gramática.

En 3°, en catalán enfocamos todo el curso a la gramática y en castellano hicimos sintaxis sobretodo, trabajando al final literatura y cosas relacionadas con los artículos de los diarios, para hacer a posteriori, el país de los estudiantes por grupos.

En definitiva, el catalán y castellano se han parecido poco, pero lo que si que ha pasado, es que una cosa trabajada antes en catalán, por ejemplo, la trabajemos después en castellano, eso sí.

- Mis lecturas:

A lo largo de mi escolarización, he ido leyendo infinidad de libros, tanto en clase como en casa. Ahora pondré mi clasificación personal (de mejor a peor) de libros leídos, más una pequeña explicación, tanto en casa como en clase:

CLASE:

1° ESO:

- Castellano: Rebeldes
- Catalán: Oliver Twist

2º ESO:

- Castellano: Pic-nic / Novelas ejemplares / El curioso incidente del perro a medianoche
- Catalán: Mecanoscrit del 2n origen / La crida salvatge

3º ESO:

- Castellano: Mi familia y otros animales / La dama boba
- Catalán: N de Néstor / doble joc / Biblia Valenciana

CLASIFICACIÓN CLASE:

1) Oliver Twist: Porque ya me conocía el argumento y porque es una historia preciosa. A parte me va este género.

2) Doble joc: Porque el argumento de esta novela me dejó enganchado y porque la historia me apasionó. Es de mi agrado.

3) Rebeldes: Porque la historia me gustó mucho y porque es para adolescentes. Me sorprendió gratamente porque pensaba que no me iba a gustar.

4) N de Néstor: Porque es una historia que me tuvo intrigado hasta el final. Una novela que me gustó mucho.

5) La biblia valenciana: Un libro con un argumento que me ha encantado y con una historia misteriosa e intrigante.

6) La dama boba:Historia teatral divertida que me gustó bastante por sus buenos diálogos. A parte vimos la película e hizo que me gustase más.

7) La crida salvatge: Porque es una historia en la que hay muchas cosas interesantes. El argumento me gusta.

8) Mecanoscrit del 2n origen: Porque es una historia que des del principio tiene aventuras y siempre pasan cosas en ellas. Me gustó porque siempre hay acción.

9) El curioso incidente del perro a media noche: Porque es un libro en el que aprendes bastantes cosas. Aunque a veces perdía el argumento porque hace demasiadas descripciones. No me desagradó, pero tampoco va a ser un libro del que guarde muchos recuerdos.

10) Mi familia y otros animales: un libro demasiado largo y en el que hay demasiado enredo en el argumento principal para mi gusto. No me gusta porque hay demasiadas descripciones y no te aclaras mucho. No es de mi estilo tampoco.

11) Novelas ejemplares:Vocabulario complicado y poco claro. Se va de mi género lector.

12) Pic-Nic: Libro muy aburrido para mi gusto y del cual no pude enterarme muy bien de que iba porque no me gustaba.

Leídos en casa:

1- *Orgullo y prejuicio* (Jane Austen): Porque es un libro recomendado por mi madre y que me encandiló nada más leerlo. Para mí uno de los mejores libros en la historia del drama y lo romántico. Su historia, sus personajes, los sitios donde están, me hacen sentir como si estuviese allí mismo y eso hace grande a este libro.

2- El amor en los tiempos del cólera (Gabriel García Márquez): Porque es una historia romántica preciosa y porque siempre que la leo me emociono con ella y sus acontecimientos. A parte, me la recomendó una amiga.

3- Juventud en éxtasis (Carlos Cuauhtémoc Sánchez): Porque es un libro que me ayudó a aprender mucho y que aparte me gustó bastante. Recomendado por un amigo.

4- Memorias de Idhún (Laura Gallego): Porque aunque sea un libro que ya me leí hace muchísimo tiempo, siempre me acordaré de él, ya que fue antes de que empezase a cambiar mus gustos lectores. Siempre me quedara el recuerdo de las aventuras de este libro porque me fascinó. A parte es un "Best Seller".

5- Veronika decide morir (Paulo Coelho): Porque es un libro recomendado por mi tía y porque me da una lección de cómo puede ser la vida de una persona que pueda tener un caso parecido. El argumento me encantó y me dejó enganchado desde el 1r minuto.

6- Kelly Dalton y la sustancia del sol(Eloy López): Porque es un "thriller" muy interesante con mucho suspenso y que me recomendó uno de mis amigos. Es una historia propicia para meterse dentro de ella y entrar en un mundo de imaginaciones.

7- Desde mi cielo (Alice Sebold): Porque explica una historia muy triste de una chica que es maltratada y que la asesinan. Esta chica cuenta desde el cielo todo lo que le pasó. Una historia que sin duda me hizo emocionarme hasta un punto inimaginable.

8- Cada día sale el Sol (Elisabeth G. Iborra): Porque es una historia de auto superación de una persona que cayó en las drogas y pudo salir de ellas y tener una vida normal. Me gusta porque este libro es la prueba palpable de que con voluntad y ayuda es posible vencer el sufrimiento y el dolor.

9- Asedio al corazón (Pilar Cabero): Porque es una historia romántica preciosa que hace engancharte nada más empezarla a leer.

10- El diario de Noah (Nicholas Sparks): Porque esun libro puramente de amor y es una historia preciosa que hace falta recalcar. La historia engancha ya que es un amor prohibido entre dos personas pero al final triunfa la pasión y el amor. Recomendado por una prima.

11- Sentido y sensibilidad (Jane Austin): Porque es uno de los grandes en lo que a drama y romántico se refiere y porque me lo recomendó mi madre. Leí el libro gracias a ver la película, que me agradó muchísimo.

12- El conde de Montecristo (Alexandre Dumas): Porque es una historia con una

trama muy interesante ya que consiste en la planificación de una venganza culminada durante al final de la historia.

13- Latidos (Anna Godbersen): Porque es un libro que desde el principio me tuvo entretenido y porque me lo recomendó un primo mío.

14- Donde Termina El Arco Iris (Cecilia Ahern): Porque es una historia que se suele dar en algunos casos de la infancia y porque me encandiló su mágica historia.

15- Dos velas para el diablo (Laura Gallego): Porque es un libro que también hace mucho tiempo que me lo leí y aun me acuerdo de toda su historia. Las aventuras de este libro siempre te dejan con muy buen sabor.

Los principales responsables de que empezase a leer son mis familiares ya que me transmitieron esa afición. Por parte de mi madre, ella me recomienda que lea libros de drama como Condena de Amor, de Virginia Henley y por parte de mi tía, me ha recomendado que lea libros de misterios y aventuras como "Bereshit el origen", de Iria Fariñas.

Hasta el momento, no recuerdo ningún momento especial que me haya marcado en un libro ya que me suelo quedar con todo de la historia así que no escojo un momento concreto ni preciso. Desde que empecé a leer, mis gustos lectores han cambiado bastante, antes tiraba más por lo infantil y ciencia ficción y ahora tiro más por lo dramático y el misterio. La que me ha ayudado más durante este proceso de lectura ha sido mi madre, a la que le encanta leer.

Fuera de clase, me gusta leer la prensa deportiva para ver que dicen del Madrid y también me gusta leer uno de mis géneros preferidos, el misterio y la intriga, que me mantiene inquieto durante toda la historia. Para mí gusto, prefiero leer en la cama estando tumbado y relajado o en el sofá sin que nadie me moleste, ya que pienso que para entrar en la historia del libro y concentrarte, necesitas un espacio que esté en silencio y si puede ser propio.

- Inquietudes, necesidades y expectativas ante el nuevo curso

Globalmente, para este curso espero continuar teniendo los mismos resultados que en cursos anteriores y si es posible mejorarlos, aunque no me pongo una meta porque como digo yo, ponerse una meta es ponerse un límite y hay que aspirar a todo. También espero ir aprendiendo cosas e ir mejorando como persona como cada año y también espero disfrutar al máximo, ya que no todo es trabajar tampoco. Como cada año, me falta un poco de nitidez al hacer algunas fichas o los exámenes, ya que mi letra no es del todo buena y es bastante mejorable, también debería mejorar mi concentración en ciertos puntos del curso en los cuales me dejo llevar un poco por la inercia del mismo. A parte, también me falta estudiar un poco más en los exámenes ya que a veces o bien porque me confío o porque actúo un poco de vago, no obtengo el resultado esperado. Para este curso me inquietan mis pequeños fallos de concentración en algunos puntos del curso, que a veces no tenga muchas ganas de estudiar y me confíe de que me lo sé todo, que hable demasiado con el compañero y que apruebe el examen de plástica de recuperación.

Dentro de las asignaturas que tengo este año, deseo profundizar en la informática, ya que considero que actualmente es importante defenderse con este tema, en el latín que me interesa todo lo que le rodea, en orientación para saber qué es lo mejor para mí en un futuro y también me interesaría saber más francés del que se actualmente, ya que hemos tenido dos años de francés inconstantes e irregulares.

Para clase puedo aportar ayudas con bastantes participaciones en clase, puedo aportar sociabilidad porque me llevo bien con mucha gente, puedo aportar silencio no hablando mucho con el compañero y puedo ayudar a cualquiera que me lo pida para explicarle una cosa.

Entrando ya en la asignatura de castellano, no me pongo de momento una meta porque como ya he dicho, ponerse una meta para mí es ponerse un límite y hay que aspirar a todo.

Pienso que me falta mejorar en sintaxis y participar un poquito más en clase. A parte, me inquieta bajar de la media que tengo y no rendir como tendría que rendir. Para este curso deseo profundizar mis conocimientos en léxico para tener más vocabulario y deseo saber más sobre literatura. Finalmente, para mejorar la clase, puedo aportar no hablando mucho con el compañero, participando bastante en clase y ayudando a los compañeros que tengan dificultades.

•SEXTA

4ºB

Autobiografía Lectora (curso 2011-2012)

Retrato Multimedia



Con el objetivo de empezar a presentarme he decido buscar una película y una canción que representan, más o menos, quién soy. I es que creo que una persona es tan compleja que no

pude representarse ni con mil imágenes.

Para poder ver el contenido de los links cópielos i péguelos en la barra de internet.

Mi película preferida de se titula "El truco final" en español latino "El gran truco". Para poder ver el contenido de los links cópielos i péguelos en la barra de internet.

Si lo que se quiere es ver el tráiler de la película se necesita el siguiente link:

http://www.youtube.com/watch?v=tDgq9Ut0xhM

Para poder acceder al inicio de esta película y "la presentación" de la narración se debe introducir el siguiente link:

http://www.youtube.com/watch?v=51nuHUCYIyI (el primer minuto no se oirá, pero es un truco cinematográfico para impactar mejor al oyente)

Mi parte preferida, sin embargo, es el desenlace el "truco final", "el prestigio" porque es en esta parte cuando observamos el desenlace del truco y de la película. Para observar esta parte se debe introducir el siguiente link:

http://www.youtube.com/watch?v=RUuCe3yE3OI&feature=related

Supongo que esta película me gustó tanto porque, en acabarla, me quedé con la boca abierta. Me pareció excelente, impactante, espectacular, maravillosa…

He escogido esta película para identificarme porque en primer lugar me encanta la magia (mi saga preferida de libros es Harry Potter). Supongo que me encanta porque como dice uno de los protagonistas "Si logras engañar a los espectadores con un truco de magia aunque sea por un instante los obligas a pensar y entonces, entonces tu empiezas a ver algo especial. Era la expresión en sus rostros" Es ese momento el que me gusta, el momento del shock total, el momento en el que se para todo y tu mente se concentra en eso en concreto y entonces empiezas a darle vueltas y vueltas hasta hallar una solución al problema.

Creo que por eso me gustan tanto las ciencias, soy una persona a la que le gusta encontrarle a todo una solución, y cuanto más increíble sea lo que intento hallar y más inverosímil sea el problema más me obstino en buscar la solución que lo resuelva. Que es lo que pasa en esta película, una de los protagonistas se obstina tanto que acaba por engañarse a sí mismo y a los demás. La última parte espero que no me pase nunca.

Como he dicho anteriormente, cuesta mucho describir a una persona y es por eso que aparte de la película he escogido la canción de "Peter Pan" del grupo "El canto del Loco". La letra dice lo siguiente:

Un día llega, mira calma mi Peter Pan
Hoy amenaza aquí hay poco que hacer.

Me siento como en otra plaza
En la de estar solito en casa
Será culpa de tu piel

Será que me habré hecho mayor
Que algo nuevo ha tocado este botón
Para que Peter se largue

Y tal vez viva ahora mejor
Más a gusto y mas tranquilo en mi interior

Que campanilla te cuide y te guarde
A veces gritas desde el cielo
Queriendo destrozar mi calma
Vas persiguiendo como un trueno
Para darme ese relámpago azul

Ahora me gritas desde el cielo
Pero te encuentras con mi alma
Conmigo ya no intentes nada
Parece que el amor me calma... me calma

Si te vas muy bien llevate la parte que me sobra a mí
Si te marchas viviré con la paz que necesito
Y tanto ansié

Mas un buen día junto a mí
Parecía que quería quedarse aquí
No había manera de echarle

Si Peter no se quiere ir
La soledad después querrá vivir en mí
La vida tiene sus fases, sus fases

A veces gritas desde el cielo
Queriendo destrozar mi calma
Vas persiguiendo como un trueno
Para darme ese relámpago azul

Ahora me gritas desde el cielo
Pero te encuentras con mi alma
Conmigo ya no intentes nada
Parece que el amor me calma…

A veces gritas desde el cielo
Queriendo destrozar mi calma
Vas persiguiendo como un trueno
Para darme ese relámpago azul

Ahora me gritas desde el cielo
Pero te encuentras con mi alma
Conmigo ya no intentes nada
Parece que el amor me calma... me calma

Cuando te marches creceré
Recorriendo tantas partes que olvidé
Y mi tiempo ya lo ves

Tengo espacio y es el momento de crecer
Si te marchas viviré
Con la paz que necesito y tanto ansié

Espero que no vuelva más

Que se quede tranquilito como está

Que ya tuvo bastante

Fue tiempo para no olvidar

La zona mala quiere ahora descansar

Que campanilla te cuide y te guarde.

Para ver el vídeo de esta canción utilícese el siguiente link:

http://www.youtube.com/watch?v=rCxLx_3T5GE&ob=av3e

He escogido esta canción para identificarme porque actualmente estoy pasando por una etapa de mi vida llamada adolescencia. Creo que es esa etapa de autoconocimiento y también opino que ya no eres ni una niña ni una mujer adulta, tienes que definirte. Sin embargo, al contrario de esta canción yo aún no estoy preparada para que mi Peter Pan personal se marche, quiero que se quede porque opino que siempre necesitaré refugiarme un momento en mi infancia y hacer tonterías, la cual cosa no signifique que tengamos que hacerlas todo el tiempo, hay momentos y momentos y en alguno me comportaré como un adulto y afrontaré los problemas de mis actos… pero de lo que estoy segura es de que yo no he venido simplemente al mundo para ser adulta. Hay que pasárselo bien como si fueras todavía un niño.



Mis lecturas:

Me llamo Laura L. y voy a cuarto "B". Hoy por hoy me considero una persona a la que le gusta leer, pero no soy una de esas personas que no pueden vivir si un libro en la mano y que siempre están pensando en abrirlo. Y, aunque leo diariamente, no tengo una gran cantidad de libros a mis espaldas (ya leídos), porque me gusta leerlos casi con tanta tranquilidad como fueron escritos. Y es que cuando un libro me gusta mucho, más lo leo pero más lentamente, porque me gusta releer algunos párrafos y hojas o hasta capítulos. Siempre me cuesta mucho trabajo

terminarme los libros que me han gustado mucho (exceptuando los del colegio porque hay que terminárselos para una fecha en concreto) y es por eso que no me leo el último capítulo hasta que no ha pasado una semana, aproximadamente, desde que me haya leído el penúltimo. Es una de esas manías que no sabes muy bien por qué las tienes pero, le acabas cogiendo cariño y, sin darte cuenta, siguiéndola a rajatabla.

Si tuviera que hacer una lista sobre los libros que he tenido, o me gustaría tener en mis manos, sería probablemente parecida a esta:

Libros que me he leído porque me los han recomendado mis amigos: La saga de Crepúsculo (consta de: Crepúsculo, Luna Nueva, Eclipse y Amanecer), Si no despierto, *Orgullo y Prejuicio*, Sherlock Holmes (Estudio en escarlata, El signo de los cuatro y El sabueso de los Baskerville), Taoshira, Tres metros sobre el cielo, Tengo ganas de ti, Eternidad, y algunos cuantos ejemplares más que no recuerdo con mucha exactitud.

Libros que me he leído porque fui a la librería o a la biblioteca y pensé "Éste": Perdona si te llamo amor, Hotel Pioho's Palace, Hechizos y Morreos, El mundo encantado de Ela, L'assassinat del Professor de Matemàtiques (no porque no me gustase el profesor, si no porque contiene problemas de lógica muy buenos) y algún que otro ejemplar más.

Libros que realmente marcaron mi infancia: El autobús de Little People, Cuentos Disney (Blanca Nieves y los siete enanitos, La Bella y la Bestia…), más Aurorante la saga de Kika Superbruja, (mi preferido: Kika Superbruja en el castillo de Drácula), y la saga de 4 Amigos y Medio (mi preferido: El caso de un cocodrilo en internet).

Libros que me he visto obligada a leer para la escuela: Les Bruixes, N. de Néstor, Doble Joc, La Bíblia Valenciana, La crida salvatge, Mecanoscrit del Segon Origen, Gent de Mar, Oliver Twist, Colmillo Blanco, Rebeldes, Novelas ejemplares, Pic-Nic, Les Chevaliers de la table Ronde, Poursuite dans Paris, Le Grand Meaulnes, Dr. Jekyll and Mr. Hyde, The Portrait of Dorian Grey y diversos libros más que ya no recuerdo con exactitud, al fin y al cabo llevo nueve años de escolarización llenas de libros y informaciones varias.

Mi saga preferida en el mundo mundial: Harry Potter que consta de: Harry Potter 1: Y la Piedra Filosofal, Harry Potter 2: Y la Cámara Secreta, Harry Potter 3: Y el Prisionero de Azcaban, Harry Potter 4: Y el Cáliz de Fuego, Harry Potter 5: Y la Orden del Fénix, Harry Potter 6: Y el Príncipe Mestizo y Harry Potter 7: Y las Reliquias de La Muerte.

Dentro de esta saga hay diversos libros relacionados como: El Alquimista (los secretos del inmortal Nicholas Flamel), Les Rondalles de'n Bard Gallard, Los mundos mágicos de Harry Potter, Los Tesoros de Harry Potter…

Libros que no he logrado terminarme (tal vez vuelva a probar de leérmelos en un futuro): Túnels, Los días del venado, El Fuego, Molly Moon i l'increïble llibre d'HIPNOTISME, El

Clan de la Lloba, Les llums de setembre, La Colina de los Tróls, Fairy Oak, Corazón de Tinta y Verano en Vaqueros.

Libros que me estoy leyendo actualmente: Joc Brut, El silencio se mueve, Sentido y Sensibilidad y Don Juan Tenorio.

Libros que me gustaría leer en un futuro muy próximo: Mujercitas y su continuación, Criaturas mágicas y donde encontrarlas, Quiddich a lo largo de los tiempos, Atlas histórico, Toda la saga de Harry Potter en inglés (exceptuando el cuarto, porque me lo leí este verano),… (Y otros muchos que todavía no sé si se han escrito).

De los libros que me han llegado por parte de mis amigos me gustaría destacar uno que se llama Taoshira. Cuando mi amiga me lo dejó pensé literalmente "Vaya rollazo" y es que es ese típico libro que tiene un mapa de un mundo inventado en las primeras dos páginas con anotaciones como "Felixholt" o "Mollinder" y trata sobre batallas y amor. Después de varias insistencias por parte de mi amiga y la falta de libros en el verano, empecé a leerlo. En dos palabras: "Me encantó."

De estas anécdotas sobre lecturas tengo a montones, pero una que me gustaría destacar es la siguiente:

Tan solo tenía cinco añitos cuando se editó el primer libro de la saga de Harry Potter (Y la Piedra Filosofal). Se lo regalamos a mi padre por su día (el día del padre) en inglés, y decidió leérmelo por la noche (traduciéndolo simultáneamente al castellano). El libro nos entusiasmó tanto que yo lo vivía (y sigo haciéndolo al releérmelo) como si estuviese dentro. Mi padre se quedó muy sorprendido, y me lo sigue contando actualmente, porque si en el libro había un duelo yo gritaba "Expelliermus" e imitaba que tenía una varita en la mano y mi padre leía "Expelliermus" a continuación. Había tal simbiosis que era sorprendente. Hoy en día, si estoy leyendo una parte en la que Harry está corriendo la leo apresuradamente y si está tranquilo la leo despacio.

Ha sido mi padre el que más me ha ayudado a lo largo de los años en el proceso de la lectura, ya que era él quien me leía por la noche (mi madre me contaba cuentos inventados), me llevaba a la biblioteca, me compraba libros, me recomendaba algunos (y sigue haciéndolo).

Como ya he explicado, des de los 5 años hasta los 15 y medio me ha encantado Harry Potter, lo que demuestra que mis gustos no han cambiado demasiado, eso sí, ahora me gustan mucho más los libros de amor que antes.

Leo casi diariamente, cuando leo mejor es por la noche, cuando todo el mundo está en silencio porque, a no ser que el libro me enganche mucho, me distraigo con el ruido de vez en cuando. Mi lugar predilecto para leer es mi cama, con dos cojines bajo la cabeza.



Mi formación en Lengua y Literatura Castellana

Creo que lo que más me gusta de las clases de castellano son los momentos de las lecturas y es que me acuerdo de muchas que me han gustado como Rebeldes. La literatura también me gusta pero reconozco que me es más difícil de comprender que la gramática, que tampoco me molesta. Lo que más detesto, creo que como todo ser humano, son los exámenes. Mis modelos siempre han sido mis profesores, pero sobre ellos están mis padres (ya que los profesores van cambiando y ellos siempre están ahí). Mis padres me enseñaron a hablar y a leer y escribir (siempre ayudados desde el colegio).

La diferencia principal que encuentro entre las clases de castellano y catalán, teniendo en cuenta todos los años de mi escolarización, es que en las primeras hemos estudiado más gramática y ortografía y en las segundas más cosas generales como los tipos de textos, los narradores, las características de las historias… Es evidente que también hemos estudiado ortografía y gramática en catalán pero mezclado con las características más generales que sirven para cualquier idioma.

INQUIETUDES NECESIDADES Y EXPECTATIVAS ANTE EL NUEVO CURSO



Lo que espero de cuarto en general es aprender más a fondo sobre las optativas que he elegido, que son mis materias predilectas, (Física i química, Biología y Geología y Francés) y sobre las materias obligatorias y en castellano en concreto espero entender mejor la literatura a lo largo del tiempo y por qué escribían como lo hacían.

Lo que me falta en cuarto en general es conocer más a las personas con las que curso (ya que cambiamos de compañeros en las optativas y hemos cambiado de clase), no creo que sea un problema muy grande y dudaría mucho que no mejorara dentro de algunas semanas. Lo mismo me pasa en las clases de castellano porque los compañeros también han variado.

Lo que me inquieta del curso es ver cómo pasa el tiempo y saber que pronto tendré que escoger un bachillerato ya que no sé todavía a que dedicarme y lo que más me preocupa es que las optativas y las clases en general no me den las herramientas necesarias para escoger una rama en concreto. De castellano me preocupa no entender la literatura, ya que es un tema muy amplio y que no tiene unas normas muy concretas. Hay muchos matices de gris, no todo es blanco o negro.

Deseo profundizar en las ciencias, porque por ahora es el tema que más me interesa y en castellano en la literatura, con el fin de comprenderla mejor, y en la ortografía, aunque no me guste un montón, porque quiero tener un buen nivel.

A este curso puedo aportar mis conocimientos, mis peguntas, mi implicación en los diferentes trabajos… y todas las ganas posibles por hacer de la clase un ambiente de trabajo agradable.

•SÉPTIMA

Silvia Z.

• Retrato multimedia

PELÍCULAS

En busca de la felicidad: He escogido esta película porque me transmite muchísimo. Se ve el esfuerzo de una persona muy humilde que trabaja muy duro simplemente por la felicidad de su hijo. Tras un gran esfuerzo este hombre consigue ser el número uno, el elegido y consigue el puesto después de pasarlo realmente mal. También la he escogido porque Will Smith es uno de mis actores preferidos y me llega mucho, consigue que sienta que soy yo la que está dentro de la película y esta es una de las pocas que puede hacerme llorar. La película trata de una familia pobre en la cual la madre decide abandonarles a causa de su mal estado económico y el padre, que había invertido el dinero en unos nuevos ordenadores que parecían prometer, al ver toda esa gente con un buen trabajo y tan feliz se propone llegar a lo alto. Después de mucho tiempo lo consigue i tras varios años de servicio en la empresa que le contrató, acaba montado la suya.

http://www.youtube.com/watch?v=3Y1Z4yx97kM

Titánic: Esta película la vi por primera vez con unos 9 años quizás. No sé exactamente cuántas veces la he visto, más de 4 seguro. Por muchas veces que la vea siempre me hace sentir igual de intenso el momento. Es una película que no me cansa, podría verla miles de veces y como es bastante antigua la tengo en video de los de antes, los que se tienen que rebobinar. La canción de Titánic, fue una de las primeras que me aprendí chapurreando en inglés. Me parece una historia preciosa en la que dos polos opuestos, una chica rica y un chico pobre ambos de diferentes clases sociales y económicas se enamoran y luchan por un amor que finalmente muere congelado en el mar. He puesto esa escena del video porque es una de las más dolorosas, de las que más me llegan y me transmiten. Montando el video he tenido que ver la escena más de 5 veces y en todas he tenido la misma sensación. Es una película muy triste, aun y así preciosa de ver.

Anne Shirley de Tejas Verdes: Esta es una película poco conocida, al menos entre los jóvenes.

Dura varios capítulos, y yo que lo vi en TV3, esta estaba repartida en varios días ya que duraba mucho tiempo. Lo alargaron como si fuera una serie durante una semana, con capítulos diarios de dos horas y media aproximadamente. Trata de una chica huérfana que unos hermanos que viven en Tejas Verdes deciden adoptar, pero les cuesta mucho decidirse porque la chica les trae varios problemas. Ella era pelirroja y por eso se burlaban. Destacó sobretodo un chico llamado Gilbert Blay, el que acabará siendo su marido y padre del hijo que adoptan. Ella es una chica muy inteligente que supera todos los obstáculos de la vida. Le acompaña una muy buena amiga desde el principio de la serie con la que también tendrá que superar algunos problemas. Estalla la guerra y ella está casada con un médico anteriormente citado, Gilbert, que va a auxiliar a los heridos durante las batallas. Ella, tras mucho tiempo de espera, cree que su marido está muerto y decide prestar su ayuda como enfermera de guerra y va campamento por campamento buscándolo. Finalmente lo encuentra y montan su vida junto con una criatura que quedó huérfana durante la guerra y de la cual Anne se hizo cargo y conocía a su padre. Como las anteriores películas, esta la he visto al menos dos veces. He buscado el libro, no lo encuentro, he intentado descargar o comprar la serie, tampoco lo he conseguido. Me encantaría poder tener esta película ya que también la vi de pequeña y me gustó desde el primer día que la vi. Al igual que las otras también me transmite mucho sentimiento y consigue que me adentre en la serie.

CANCIONES

Il avait les mots: Escojo esta canción porque durante este verano me ha marcado mucho, ya que la historia que cuenta esta es igual a la que he vivido menos por algunos detalles como la aparición de la supuesta familia del hombre. El principio es prácticamente igual y sigue, más para el final es cuando se desvía un poco de mi historia, pero aun y así me recuerda muchísimo cada instante de este verano…

Lighters: Esta también es una canción que me toca de cerca. Es una mezcla entre la parte suave y el rap. Simplemente destaco la letra del principio que es la que me interesa, porque el rap no me dice nada y la parte de la canción que me gusta es esta. También me recuerda algún momento vivido…

This one's for You and me,	Esto es para ti y para mí
Living out Our dreams	vivir nuestros sueños
We're all right where we should be	estamos justo donde debemos estar
Lift my arms out wide I open my eyes	con los brazos de par en par he abierto los ojos
And now all I wanna see	y ahora todo lo que quiero ver
Is a sky full of lighters	es un cielo lleno de luces

Danza kuduro: Una de las canciones que cuando la oigo se me mueve el cuerpo solo. Escucho

todo tipo de música, por eso la del principio era más tranquila y ahora pongo un poco más de marcha para poder mostrar la parte más movida de mí. Fue típica de verano y es uno de esos estribillos pegadizos.

La mano arriba, cintura sola

Da media vuelta, Danza Kuduro.

No te canses ahora que esto solo empieza

Mueve la cabeza, Danza Kuduro (x2)

Bumpy ride: Esta es la canción que cuando la escuche dije: está es la mía. La tengo de tono de llamada desde hace un año y medio o dos. Siempre que la escucho me pongo a bailar porque el cuerpo se me mueve solo y como la anterior, es muy pegadiza, por lo tanto es fácil engancharse.

IMÁGENES

He puesto la que salgo sonriendo y disfrazada porque es una forma de decir que siempre estoy sonriendo, soy incapaz de estar mal mucho tiempo y que mi lema es: un día sí pero dos no (refiriéndome a estar mal o triste). Disfrazarse lo asocio a que soy muy bromista y graciosa por lo tanto pega con el tema.

Seguidamente el collage con las seis imágenes de dibujos animados representa las series que han crecido conmigo y nunca me he perdido, siempre estaba para verlas fuese lo que fuese que tuviera que hacer.

- La mágica Doremi: son unas niñas con poderes y que son aprendices de bruja. Hacen repostería y aprenden conjuros para cocinar. Siempre he dicho que yo era la azul porque me gusta el color y el carácter que tiene.
- Gat i gos: trata de un perro y un gato que han nacido en un mismo cuerpo y tienen que vivir la vida juntos poniéndose de acuerdo e intentando ir a la vez porque son muy diferentes y están juntos. Aun me sigue gustando.
- Shin Chan: El niño japonés que todos conocen por su típica característica, enseñar el culo. La típica serie de medio día que nunca podía faltar mientras comía ha estado siempre presente.

- Sailor Moon: es una de las series más antiguas que he puesto. La veía cuando era muy pequeña pero me acuerdo que llegué a enamorarme, por decir de alguna forma, del personaje principal, un chico que hacía de enmascarado y con el que la chica protagonista tenía un amor difícil.
- Los Simpson: Esta serie va conmigo desde que los empecé a ver. Es una de las causas principales por la cual discuto con mis padres a la hora de comer. Las noticias o los Simpson? Siempre empatamos. Siempre repiten los capítulos y es posible que haya visto a menos 5 veces el mismo capítulo, pero nunca me canso de verlos.

- Mi formación en lengua y literatura castellana

Sobre mi información en lengua y literatura castellana destaco mi destreza para poder memorizar las figuras retóricas, en general la métrica porque además me gusta mucho. También destaco que me encanta escribir y leer. Desde pequeña escribo un diario. Hace un tiempo que acabé el primero y ya voy por el segundo. Creo que escribiendo lo que me pasa, lo que siento, mis sensaciones mi vida, etc., puedo relajarme, desconectar y descargar, porque muchas veces pienso que explicándole la vida a mi gente lo único que hago es molestar, por lo tanto mi diario es lo que me ayuda a sentirme mejor. También he escrito muchas redacciones, algunas por obligación, otras por afición. Me presenté al concurso de Ana Mª Aparicio el año pasado con una narración titulado El origen de una amistad sin fronteras, basada en hechos reales. Normalmente cuando escribo siempre lo hago sobre algo real. También tengo un gran interés por la literatura. Siempre he sido de letras y me encanta literatura, a veces pienso que me cuesta un poco analizar rimas pero finalmente me doy cuenta que sí que soy capaz. Desde que aprendí a leer, he sido muy aficionada a la lectura y tengo un buen habito hacia ella. Uno de los aspectos que me falla desde pequeña son las faltas de ortografía. Siempre he hecho muchísimas aunque ahora, en la ESO, he mejorado mucho. No he sido de las personas que en una misma frase de 5 palabras pueden tener 10 faltas, pero sí que hago muchas y he perdido muchos puntos por eso. Otro de los temas que no se me da muy bien es la sintaxis. Las oraciones simples no me cuestan, pero cuando la cosa empieza a complicarse acabé por perderme y no sé qué hacer, por eso el año pasado con las subordinadas y las coordinadas me lie.

Las diferencias que encuentro entre las clases de castellano y catalán durante mi escolarización en primaria no son muy grandes ya que las clases eran muy parecidas, tanto en la forma de impartirlas como a la hora de estudiar y los temas tratados. Supongo que ponían diferentes profesoras para que sintiéramos alguna diferencia. En la Eso sí que he notado muchísimo más la diferencia porque hasta ahora todo lo que hacíamos en catalán ha sido diferente al castellano, en una asignatura literatura, en otra sintaxis… Posiblemente me guste menos el castellano que he hecho hasta ahora porque todo ha sido, o prácticamente todo, sintaxis y aunque al principio, como ya he dicho en el párrafo anterior, sí que me gustara y se me diera bien cada vez que el nivel subía y las frases eran más complexas la he ido entendiendo menos y me ha costado más,

haciendo que no me guste tanto. Podría destacar que lo que más me ha gustado de castellano sea probablemente el País de los Estudiantes que trabajamos el año pasado y que ha hecho que me determine por la carrera que quiero hacer, periodismo, igual que mi madre.

• Mis lecturas

No me podría acordar de todas las lecturas que he hecho en mi vida, de las más importantes quizás, pero gracias a un sistema que utilizábamos en mi colegio puedo adjuntarte exactamente todas las lecturas durante mi curso en 5to.

	TÍTOL DEL LLIBRE	Data de sortida	Data de tornada
1	El robatori de l'orient exprés	13/9/06	27/9/06
2	Un cabell blanc en un cap pelut	27/9/06	4/10/06
3	La reina calba	4/10/06	16/10/06
4	Tina la superbruixa revoluciona les classes (propio)	11/10/06	16/10/06
5	Emi y Max. L a aventura de las ballenas	18/10/06	25/10/06
6	Petons, esperances i vacances	25/10/06	8/11/06
7	El pla del doctor Bataverda	8/11/06	15/11/06
8	El fantasma del Palacio	15/11/06	22/11/06
9	El enigma del cadàver desaparecido	22/11/06	29/11/06
10	El secret de l'astrònom	29/11/06	1/12/06
11	La gente de SPARKS (propio)	1/12/06	13/12/06
12	El secuestro de la bibliotecaria	18/12/06	18/12/06
13	La mare invisible	1/1/07	10/1/07
14	La mascara misteriosa	10/1/07	17/1/07
15	Els pantans embruixats	17/1/07	24/1/07
16	La mà del monstre (propio)	24/1/07	24/1/07
17	La masmorra oblidada	24/1/07	31/1/07
18	La dama blanca	31/1/07	7/2/07
19	El tatuatge del drac (propio)	7/2/07	18/2/07
20	El mag malèfic	12/2/07	21/2/07
21	El capità calçotets i la terrible trama del pn. tira pets	28/2/07	7/3/07
22	L'home que va perdre la imatge	7/3/07	14/3/07
23	El secret dels pirates	14/3/07	23/3/07
24	DEMÀ ANIREM AL CAMP, JOAN!	23/3/07	28/3/07
25	Leandre, el nen horrible	28/3/07	18/4/07
26	La zapatilla de la princesa	18/4/07	24/4/07
27	Babatracio	24/4/07	2/5/07
28	Víctor	2/5/07	9/5/07
29	Talismà i oracles	9/5/07	11/5/07

30	L'home que volia ser rei	11/5/07	11/5/07
31	Hi ha un nen al lavabo de les nenes	11/5/07	15/5/07
32	Bettina	15/5/07	22/5/07
33	Cambio de amigos	22/5/07	29/5/07
34	Tres la pista del Yeti (propio)	29/5/07	4/6/07
35	Yo y el imbécil (propio)	4/6/07	17/6/07
36	L'hora del bruixot (verano)	2/7/07	10/7/07
37	El segrest de la cantant de rock (verano)	10/7/07	15/7/07
38	Amor, guix i margarides (verano)	15/7/07	26/7/07
39	El vapor del mississipí (verano)	26/7/07	28/7/07
40	El laboratori secret (verano)	28/7/07	29/7/07
41	Amor matemàtic (verano)	1/8/07	-

También te adjunto algunas de las fichas que nos hacían hacer al finalizar la lectura del libro. Escaneo las mejores y las adjunto para que puedas hacerte una idea ya que la llibreta de biblioteca tiene muchas fichas.

A continuación clasificare en buenos o malos los libros que he leído (el orden no tiene nada que ver):

Buenos (los que están en negrita son lecturas que me han recomendado)

- Per que tothom em mira això del cap? – Randa Abdel-Fattah
- Mecanoscrit del segon origen – Manuel de Pedrolo
- El diario azul de Carlota – Gemma Lienas
- El diario rojo de Carlota – Gemma Lienas
- El diario rojo de Flanagan – Jaume Ribera i Andreu Martín
- Abans que em mori – Jenny Downham
- La sombra del viento – Carlos Ruiz Zafón (Vía madre)
- Postdata: t'estimo – Cecelia Ahem
- Venuda – Patricia McCormick (Vía amiga)
- El diari de la Isona – TV3
- Faules Daurades (Vía abuela)
- El combat d'hivern – Jean-Claude Mourlevat (Vía professora)
- Còmplice – Anke de Vries (Vía amiga)
- Doble joc – Antoni Dalmases
- Camp de maduixes – Jordi Sierra i Fabra (Vía amiga)

- La crida salvatge – Jack London
- El món groc – Albert Espinosa
- Un cabell blanc en un cap pelut
- Hi ha un nen al lavabo de les nenes
- El niño del pijama de rayas (Vía amiga)
- Don Quijote – Miguel de Cervantes (Vía pedres)
- Colecciónes:
    - Geronimo Stilton
    - WITCH
    - Tina superbruixa
    - La peña dels tigres

Malos

- Por qué tengo que ir a la escuela? – Hartmut von Heinting (Vía madre)
- Mi familia y otros animales – Durrell
- El principito – Antoine de Saint-Exupéry (Vía madre)
- Novelas ejemplares – Miguel de Cervantes
- Mai contenta. El diari de l'Aurora – Marie Desplechin

Recuerdos/Anécdotas/Manías

- Tengo la manía de que cada vez que empiezo un libro tengo que acabarlo, me guste o no. No puedo dejarlo a medias, me siento obligada a leerlo no sé porque. Los que no he leído los tengo en una estantería especial para saber que faltan leer.
- No me gusta dejar los libros a cualquier persona, si se los dejo a alguien es porque tengo muchísima confianza, porque para mí los libros son un tesoro y son muy personales. No todo el mundo sabe cuidar los libros y odio que lo rompan, pinten, dibujen, etc.
- Gracias a la lectura del Món groc he tenido nuevas percepciones de vida y veo las cosas de otra manera. También doy más importancia a lo que tengo.
- Siempre que me voy de vacaciones me llevo dos libros mínimo, sobre todo cuando voy a marruecos. Un año lleve tres o cuatro. Me acabe el primero en poco tiempo y luego empecé con el Mai contenta. El diari de l'Aurora., que no me gustó, me aburría pero dije que me lo tenía que acabar, porque como ya he dicho tengo esa manía

Mis gustos lectores

Más o menos tengo los mismos gustos lectores que antes, hace cuatro años, porque desde 5º leo libros de una editorial llamada Gran Angular (GA) en la que las historias están basadas en hechos reales y de temas juveniles, que me podían tocar de cerca y me llamaban la atención. Creo que la lectura de estos libros me ha ayudado a madurar y a crear una parte de mi persona.

La sombra del viento

Después de todos los libros que me han recomendado La sombra del viento es la recomendación que más me ha gustado. Aunque haya tardado un poco en acabarlo, debido a las lecturas escolares, ha sido el que más me ha sorprendido. Me ha encantado leer un libro de libros y ver que la historia del libro del libro es la que se reproduce en el libro de La sombra del viento, que es similar. Realmente no me esperaba ese final, aunque llegando a las últimas páginas ya empezaba a imaginarme el final. La historia de amor es preciosa, las dos, y además tiene ese punto de misterio que te hace malpensar siempre del que no es y dejar de banda al real culpable. Siempre recomiendo esta lectura.

Ayuda en el proceso

Ha sido sobretodo mi madre la que más destaco entre todas las posibles personas que me han ayudado. Siempre hemos tenido confianza y hablamos y ella ha sido y es la que me ha ayudado a madurar junto con los libros. Nunca me ha obligado a leer pero es un hábito que me ha inculcado sin forzar. En reyes y para los cumpleaños siempre había libros junto con los juguetes y siempre que he querido un libro ha sido con ella con quien he ido a comprarlo o simplemente a la librería para chafardear y ver si me interesaba alguno de los que tenían. Me hicieron socia de la biblioteca ella y mi padre. Gracias a ella me encanta leer.

Lecturas fuera de clase y cómo leo mejor

Cuando tengo muchas lecturas obligatorias no acostumbro a leer libros extra porque no doy abasto, pero si puedo compaginarlos sí. En primaria leía cada noche antes de ir a dormir, estirada en la cama, un hábito perdido durante la ESO. En verano o vacaciones sí que aprovecho para leer mucho. Leo mejor cuando estoy cómoda. Estirada en la cama, butaca, sofá, pero cómoda, porque si no no me concentro. Necesito silencio para meterme en la historia y luz para ver lo que leo.

Inquietudes, necesidades y expectativas ante el nuevo curso

Espero entender bien todo lo que trabajemos y que me sirva para el futuro. Espero meterme más en la literatura y trabajarla bien. Lo que probablemente me falte sea un poco de seguridad porque a veces cuando respondo lo hago mal y entonces escondo el brazo cuando lo que voy a decir es correcto. Me falta parar un poco de atención en clase e intentar estar pendiente. Me inquieta el no entender que trabajamos y sentir que estoy perdida que no sé por dónde empezar, que hacer, etc. Deseo profundizar en el tema de la literatura porque puedo aprender cosas nuevas, quizás en gramática también descubra novedades pero muchas de esas cosas ya las he trabajado y simplemente seria profundizar más y quiero descubrir. Puedo aportar todo lo que recuerdo del año pasado, sobretodo métrica y todo lo que pueda saber sobre la literatura o lo que pueda reconocer.8.

•OCTAVA

4ºC

Luz B.

1. Retrato Multimedia

¿Cómo me retrataría o cómo me identificaría, utilizando recursos multimedia?



Soy una persona tranquila pero, a la vez, tengo un carácter bastante fuerte y defiendo lo mío con dientes y uñas.



Algo que me apasiona, me encanta, amo… es el hip-hop, bailar es mi vida. En la imagen salimos mi grupo de baile saltando de alegría al haber quedado en primera posición en un campeonato.



Me considero una persona muy liberal, me encanta la libertad y odio las ataduras. Si no tuviera las obligaciones que tengo, cogería mi cámara y lo imprescindible y viajaría de aquí a allá, ver mil y una cosas sería mi ilusión.

Establezco conexiones con determinadas escenas de películas, imágenes, canciones o videojuegos y, a continuación, argumento por escrito mis elecciones.

Un violinista en tu tejado – Melendi

"Eres tan dura, como la piedra de mi mechero…"

Establezco una conexión con esta frase porque yo soy dura, es decir, que es difícil que le explique a alguien lo que siento y difícil que alguien me llegué al fondo del corazón.

2. Mi formación en lengua y literatura castellana.

¿Qué destaco y cuáles son mis modelos a lo largo de todos los cursos que he realizado?

Aquí es dónde tengo un problema, por así decirlo. Y es que no destaco nada porque no hay nada que me haya marcado. Ni yo misma lo entiendo porque cada año ha habido algún tema que me ha interesado, en el que me he volcado más, pero por lo que se ve es momentáneo y ahora al pensar no hay nada que destaque.

Mi modelo a seguir sería la profesora que tuve en primero, una excelente profesora. Su manera de explicar era excelente, explicaba las cosas de tal manera que toda la clase pudiéramos entender, y de manera interesante para que estuviéramos atentos y nos involucráramos. Sin duda ella sería un gran modelo a seguir.

Similitudes y diferencias entre mis vivencias en las clases de catalán y castellano durante mi escolarización.

Siempre se me ha dado mejor la lengua castellana debido a que soy extranjera y es mi lengua materna. El catalán lo he tenido que aprender posteriormente, aunque no me costó mucho,

era pequeña y me fue fácil. Y en cuanto a similitudes, creo que en ambas lenguas se me da bien redactar textos y no me falta vocabulario nunca para expresarme.

3. Mis lecturas

Clasificación subjetiva de lecturas tanto en la escuela como personales.

Mis libros preferidos son los siguientes:

Rebeldes – Susan E. Hinton.

¿Estarás ahí? – Guillaume Musso

¿Qué lecturas me han llegado por la vía de mis padres, hermanos, amigos, profesorado, etc?

Por parte de mis padres me ha llegado el libro que he mencionado anteriormente de Guillaume Musso, que me encantó. Evidentemente, me han recomendado muchísimos más pero únicamente leí ese porque los demás no me llamaban la atención. Mis amigas me han recomendado leer la serie de libros de Federicco Moccia: A tres metros sobre el cielo, Tengo ganas de ti, Perdona si te llamo amor, etc. Pero yo prefiero ver las películas, que no leer los libros porque se me hacen muy pesados. Finalmente, por parte del profesorado, concretamente por la profesora de primero de lengua castellana, me llegó el libro Rebeldes, un libro excelente y por parte de la profesora de catalán de primero, leí el clásico y estupendo libro Oliver Twist.

¿Han cambiado mis gustos lectores?

Mi gusto lector no ha cambiado, sigue siendo el mismo, siempre ha sido variado.

¿Podría citar, específicamente, algún libro que me han recomendado?

Los mencionados anteriormente: Oliver Twist, Rebeldes y ¿Estarás ahí?

¿Quién me ha ayudado más en este proceso a lo largo de los años? ¿Por qué no leo?

No leo porque, con todos mis respetos, le he cogido asco a la lectura debido a que en el colegio e instituto nos obligan a leer. Yo pienso que cada uno lee cuando le apetece, hay momentos

y momentos para la lectura y leyendo a disgusto no se entiende lo que lees y tampoco lo disfrutas. El hecho de que nos obliguen a leer un libro por asignatura implica: amargarte por el estrés de tener que leer aproximadamente 5 libros a la vez, los 4 obligatorios del instituto y el que tú lees en casa por gusto, y decidir dejar de leer libros en casa porque ya bastante tienes con leerte los obligatorios. Más o menos así es como dejé de leer en primaria y desde entonces me mantengo igual.

¿Cómo leo mejor?

La verdad es que no soy quisquillosa a la hora de leer. Puedo leer en cualquier lugar, con música (con un volumen adecuado, claro), en el tren, en cualquier parte de la casa, en clase (cuando no hay gritos y demasiado ruido), enfin, no me cuesta concentrarme.

4. Inquietudes, necesidades y expectativas ante el nuevo curso:

¿Qué espero?

Supongo que como todo el mundo espero tener unas buenas notas este curso. Pero, además, espero sobretodo que me sea fácil entender todo lo que se explique en clase y que se traten temas interesantes. También espero que las clases sean dinámicas, porque las lenguas, por lo general, tienen fama de ser un poco aburridas, como para que encima las clases lo sean también.

¿Qué me falta?

Creo que lo que me falta es tener ganas para hacer las cosas aunque el tema que estemos tratando no me guste. Si quiero tener buena nota tengo que ser constante, no trabajar más o menos dependiendo del temario y mis gustos.

¿Qué me inquieta?

Me inquieta el apartado de sintaxis, morfología de las palabras y esta rama porque no se me da nada bien y tengo miedo a suspender.

¿Qué deseo profundizar?

Me gustaría profundizar en la parte de historia, el barroco, romanticismo, todas las épocas y saber historias de la época que, para mí, son interesantes y entretenidas.

¿Qué puedo aportar?

Soy una persona con facilidad a la hora de expresarme, que no tengo miedo a hablar delante de la clase, por lo tanto, puedo explicar lo que se me pida, hacer exposiciones, etc. También suelo intervenir bastante en clase, por lo tanto las clases no serán calladas y sin participación. 9.

•NOVENA

Mi nombre es Francesca E. y mi clase es 4° C.

Lo que pretendo hacer escribiendo esta redacción es informar y abrirme explicando y mostrando mi manera de ser y de pensar mediante palabras, escritos y otros medios diferentes para poder expresarlo.

Una película que desde pequeña me ha gustado y me ha fascinado es Peter Pan de Disney, ya que sus personajes viajan a un país fuera de este mundo donde el tiempo no pasa, nunca se crece y siempre se es un niño así que la diversión está por encima de todo. Nunca me ha gustado que el tiempo pase tan rápidamente así que siempre me he identificado con el personaje de Peter Pan porque él no quiere crecer, quiere permanecer en el país de Nunca Jamás para seguir siendo siempre un niño y divertirse. También soy una persona soñadora y en esta película predominan los sueños de las personas. El fragmento de la película que he escogido muestra la llegada de los cuatro niños al país de nunca jamás.

Querido John es, probablemente, mi película favorita ya que soy romántica y amante del amor. Me gusta ya que tiene un buen argumento y los personajes aun siendo polos opuestos pueden llegar a compenetrarse a la perfección. En este largometraje predomina el amor por encima de todo y también aparece el dolor de una persona al perder a otra. Querido John cuanta la historia de unos jóvenes que en apenas dos semanas que pasan juntos se enamoran locamente. A pesar de que el chico debe partir a la guerra de Afganistán, siendo un militar estadounidense, los enamorados se envían cartas siempre que pueden hasta que llega el momento en que cada uno tiene que seguir su camino por el bien de los dos. Ahí se separan aunque años después vuelven a encontrarse. La escena seleccionada es clave en la película ya que es en la que los

protagonistas empiezan a enamorarse y ella se acordara de él cada vez que vea la luna, cuando él ya se haya ido. La canción que suena durante la escena, Think of me, es preciosa y llena de sentimientos al igual que la película.

Una de las series de televisión con la que me identifico mucho es la de Anatomía deGrey. Desde pequeña siempre he querido ser cirujana para ayudar a la gente enferma y salvar vidas. La serie trata sobre las vidas de los médicos del hospital Seattle Grase y sobre sus pacientes. Ésta ha hecho que tenga aún más interés en estudiar medicina aunque la carrera sea costosa, difícil y peculiarmente larga. Pero aunque las historias que suceden en el serial sean ficticias siempre querré experimentar lo que se siente al poder salvar la vida de alguna persona. He elegido el fragmento de este capítulo en concreto ya que el monólogo de la protagonista Meredith Grey habla de la muerte. Al ser cirujanos están familiarizados con ella pero Grey, en este discurso, habla de su propia muerte. Las situaciones que le ocurren en la vida han vencido a su persona y ha decidido abandonar, es decir, no seguir luchando y morir para descansar en paz. No le tengo ningún miedo a la muerte o a hablar de ella. Sé que es una cosa natural igual que vivimos morimos, pero esos ideales tan solo me los aplico a mí misma, es decir que no me importaría morir pronto porque sé que he vivido bien y he tenido personas que han cuidado de mí y me han querido, eso es lo suficientemente satisfactorio como para no tener miedo a morir. Pero si algún ser querido muriese, sé que probablemente no me recuperaría del golpe y si lo hiciese me costaría muchísimo.

Escocia es uno de mis lugares preferidos en el mundo y me encantaría ir a visitar este país ya que admiro sus espectaculares y verdes paisajes y pese que el frío permanece allí la mayor parte del año, encuentro que es un país especial y precioso.

La canción From me to you de Beatles es una de mis canciones favoritas y me siento identificada con ella ya que me considero una persona entregada a la gente a la que quiero y por ellos haría cualquier cosa y precisamente en la letra de esta canción expresa eso mismo. En realidad prefiero una versión de la canción hecha por John Lewis.

Durante mis años en el instituto he aprendido a conocerme un poco mejor a mí misma aunque aún me dé la sensación de no conocer, bien del todo, a mi verdadero yo. Una de las cosas que sé es que soy una estudiante con capacidades para aprender tanto lenguas como otras asignaturas, aunque me cueste un poco aplicar bien la ortografía, supongo que por mi falta de lectura. La literatura es una asignatura que me gusta y que me es fácil de entender, al contrario la sintaxis y la morfología me cuestan más aunque al entenderlas y saber aplicarlas a las oraciones, incluso me acabaron gustando. Probablemente la asignatura de lengua castellana me sea más fácil a la hora de aprender que la de lengua catalana ya que mi lengua materna es el castellano y en mi casa siempre hemos hablado este idioma. Estos años de instituto me he identificado más, generalmente, con los profesores de catalán a la hora de enseñar, pero de todos modos el castellano siempre lo aprenderé más fácilmente que el catalán.

A lo largo de estos años he adquirido experiencia en cuanto a técnicas de estudio y he aprendido muchas cosas también. He aprendido que soy un tipo de persona que se bloquea con la presión. He sido alumna de profesores que para que entendiésemos las cosas nos presionaban,

es decir, mediante palabras o gestos nos hacían sentir incómodos hasta que contestásemos bien a la pregunta o ejercicio de clase. Hasta podía estar más de un cuarto de hora, en silencio, mirándonos fijamente hasta que contestásemos. De ese modo yo no podía ni puedo aprender, aunque supongo que acabé acostumbrándome a ese tipo de enseñanza. Si hay algún ejercicio o concepto o cualquier otra cosa que no entiendo, necesito que el profesor me calme y me diga que no pasa nada que lo intente hacer, pero tranquilamente sin hacer que me sienta incomoda, de lo contrario me bloqueo y no me salen las palabras.

Realmente no soy una persona que le apasione leer, por lo tanto, no me he leído muchos más libros en mi vida de los que me han mandado leer en el colegio. No me siento orgullosa de eso lo que pasa es que simplemente me atraen más otro tipo de entretenimiento antes que la lectura. Estos últimos dos años he intentado leer más. Me he hecho propuestas a mí misma de leer tal libo, leer este otro pero eso no ha dado mucho resultado. He leído unos cuantos libros pero no los suficientes. Lo más probable es que a consecuencia de esto me dé pánico leer en público. En clase me pongo muy nerviosa cuando toca lectura y siempre espero no ser yo la que lea en voz alta. Sé que no debería tener vergüenza de leer en ante mis compañeros de clase pero tengo miedo de equivocarme con alguna palabra y hacer el ridículo. En realidad no leo tan mal, simplemente es que me pongo tan nerviosa cuando lo hago, que a veces me bloqueo y me tropiezo con las palabras o voy un poco lenta. Me siento mucho más cómoda leyendo en mi habitación con silencio absoluto.

Hablare sobre algunos de los libros que me he leído a lo largo de mis cuatro años de instituto. Empezaré hablando de Rebeldes de Susan Hinton un libro que me hicieron leer en primero de la ESO y que sorprendentemente me gustó mucho. Trata sobre tres hermanos adolescentes que viven en un barrio pobre en Estados Unidos. El libro habla sobre el vandalismo de los jóvenes, drogas, alcohol, relaciones fraternales y amistosas y también sobre la diferencia de clases. Fue un libro con el que me informé de bastantes cosas de la vida. Ese mismo año también leí el primer libro de la trilogía de Las Torres de Malory de Enid Blyton que me gustó bastante pero del que me esperaba más ya que tenía unas expectativas muy altas sobre él. Retablo jovial de Alejandro Casona, una obra de teatro es un libro que me pareció poco entendible ya que no entendí casi la historia, por mi falta de vocabulario formal. El libro llamado Verano en Vaqueros de Ann Brashare me gustó muchísimo, tanto la historia como la manera de escribir de la autora. El mecanoscrit del segon origen de Manuel de Pedrolo es un libro interesante que me hizo pensar y reflexionar sobre la vida. Fue entretenido ya que contenía capítulos en los que predominaba la tristeza y la desesperación como en el que los protagonistas se encuentran solos en medio de la nada, pero es fascinante como esos jóvenes con tan poca experiencia sobre el mundo y la vida pueden salir adelante en una situación la extremadamente horripilante, de una manera tan madura y coherente. También he leído Crepúsculo de Stephenie Meyer que me gustó ya que me dio más información y más detalles de la historia que la película. El año pasado leí un libro obligatorio de clase llamado Doble joc de Antoni Dalmases y me fascinó positivamente. Leyendo ese libro y el de La Biblia Valenciana aprendí que me gustaban y me interesaban las novelas policiacas. Un libro que no me pude acabar ya que no me interesaba lo más mínimo, más bien me aburría mucho fue un libro de lectura obligatoria llamado Mi familia

y otros animales de Durrel. Era un libro demasiado repetitivo y poco conciso. Una narración que me encantó fue la de El guardián entre el centeno de J.D. Salinguer. El último libro que me he leído ha sido uno de los más interesantes que he tenido el placer de leer en toda mi vida. Con el título de El móngroc, de Albert Espinosa, explica la historia del autor en la que muestra todas las caras del cáncer. Explica las malas experiencias que ha sufrido a causa de esa enfermedad pero también explica las muchas cosas que se pueden aprender de ella y de las buenas experiencias que se pueden pasar viviendo en un hospital. Aparte de las mostrar sus experiencias, Albert, también nos da su opinión sobre la vida en general y nos da consejos para vivirla al máximo posible y lo mejor posible. Por lo general las obras que me gustan más son las narraciones aunque también me ha gustado alguna obra de teatro.

Hay libros que me han llegado por la recomendación de amigos. Uno de ellos es Crepúsculo, que fue un libro que me gustó bastante aunque ya había visto la película previamente cuando me lo leí, me gusto porque era mucho más específico y daba muchos más detalles de los que daba la película. Un libro que me recomendó mi vecina fue el de Verano en Vaqueros. Una de mis profesoras me prestó la semana pasada uno de sus libros preferidos con el título de Los buscadores de conchas, que actualmente me estoy leyendo y por lo que llevo leído me interesa bastante ya que es un tipo de narración que tiene lugar en uno de mis países preferidos, Inglaterra.

La pareja de mi padre es una persona que le apasiona leer, necesita leerse un libro por semana para sentirse bien. Ella me ha prestado siempre libros de cuando ella era joven o libros que se ha comprado a lo largo de su vida y que le han gustado tanto que le gustaría que me los leyera. Ella siempre ha querido que yo fuera una aficionada a la lectura, pero casi siempre ha fracasado en sus intentos. Casi siempre. A excepción de un libro que me prestó de pequeña, llamado Inés y el mundo al revés. Ese libro me encantó, era una narración extraña sobre una niña que le ocurrían anécdotas rarísimas a causa de una persona que le influía. También me prestó el verano pasado un libro llamado El Guardián entre el Centeno que me gustó tantísimo que me lo leí en dos días.

No recuerdo ningún momento especial o anécdota que me haya pasado relacionada con algún libro pero sí que me he identificado como persona con el narrador y protagonista de uno de ellos. El personaje principal que explica la historia del libro El guardián entre el centeno, mencionado previamente, me fascinó y me gustó su manera de ser. Se trata de un adolescente espontáneo y pesimista que explicaba las calamidades que le ocurrieron durante unas vacaciones de navidad. Me atrajo su manera de expresarse y de describirse a sí mismo.

Hace tres o cuatro años me gustaban los libros de fantasía como Fairy Oak, Peter Pan o Harry Potter aunque ahora mis gustos lectores han cambiado y me gustan más las historias reales, preferiblemente romances, historias policiacas, de aventura o dramáticas e históricas.

Un libro que me recomendó y prestó mi vecina Marta y que me gustó mucho fue el de Verano en vaqueros. Éste trata sobre cuatro amigas íntimas que se compran entre todas unos pantalones tejanos que compartirán un tiempo determinado cada una, durante todo el verano aunque las cuatro estén separadas. Esos pantalones para ellas simbolizan su amistad, cosa que

aprecian mucho. Durante el libro cada una tiene dificultades para conservar los pantalones en buen estado.

Este último curso de la ESO espero que me sirva para saber seguro que quiero estudiar en un futuro no muy lejano. Espero acabar de profundizar todos los temas de diferentes asignaturas para poder llegar al bachillerato con los conceptos académicos claros. Creo que una de las cosas que me falta es intentar leer más para llegar a tener fluidez a la hora de leer en voz alta pero también para poder estudiar y memorizar conceptos con más facilidad. Hay un aspecto que me inquieta realmente i es que mi nota de los dos próximos años y la de selectividad no sea suficientemente alta como para poder estudiar la carrera que quiera. Así que sé que en bachillerato tendré que esforzarme al máximo e intentar sacar las mejores notas que pueda para poder escoger mi futuro con tranquilidad y sin presiones. Me gustaría que la carrera o carreras que estudie en un futuro estén racionadas con las ciencias ya sea biología, física o química. Sé que mi fuerte son las ciencias aparte de que es lo que me gusta y espero poder dedicarme a ellas. Tanto en mi instituto actual, como en mi futura universidad o en los trabajos que pueda llegar a tener en mi vida, sé que siempre aportare calma a las personas que estén conmigo. Soy una persona calmada y tranquila y podré transmitir eso a las personas de mi alrededor siempre que lo necesiten.

•DÉCIMA

4ºD

AUTOBIOGRAFÍA

1. DATOS PERSONALES:

Carlos A.

4 D

2. RETRATO MULTIMEDIA:

Aquí presento estas 4 imágenes de las cosas que me gustan, he escogido la película de fast and furios 5 porque me gustan las películas de acción, pero veo muy poco las películas. Me gustan los videojuegos de acción y sobretodo de fútbol que es el que más juego. Lo que más me gusta es mi selección y mucho jugar al fútbol es lo que más me encanta.

3. MI FORMACIÓN EN LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA:

Yo me destaco en largo del curso que se me da bien la acentuación y hacer bien los dictados.

Tengo algunas diferencias entre el catalán y el castellano: en catalán en los dictados hago menos faltas y me siento a gusto y me concentro mejor, en cambio en castellano se me hace las clases un poco aburridas y además en castellano hago más fallo de ortografía y de más cosas.

4. MIS LECTURAS:

No leo.

No leo porque no me gusta leer y además debería leer porque así no me olvidaría de muchas cosas.

5. INQUIETUDES, NECESIDADES Y EXPECTATIVAS ANTE EL NUEVO CURSO:

Yo en este curso espero mejorar, y me falta estar atento en las clases, deseo profundizar algunos temas, puedo aportar buenas notas.

•UNDÉCIMA

Autobiografía

Me gusta jugar a la xBox, en concreto a un juego de formula1. Me gusta jugar a este juego porque desde siempre me han gustado los coches y además se me da bien todas estas cosas de motores.

En el ámbito de los estudios sinceramente, castellano y catalán, no me han gustado nunca. No me han gustado porque me cuestan y las clases las encuentro aburridas.

Una de las lecturas que más me ha gustado fue "La crida salvatge" de Jack London. Esta lectura la ley en segundo de la ESO, como lectura obligatoria de clase. La persona que más me ha ayudado en el tema de la lectura ha sido mi madre. Fuera de la escuela no leo casi, porque no me gusta demasiado leer.

•DUODÉCIMA

1. Datos personales: Isabel T. 4r D

2. Retrato multimedia:

Este es un trozo de la película "A tres metros sobre el cielo" la cual cada vez que la veo me hace llorar i con la que me identifico mucho, sobre todo con la chica. Pero también se divertirme i se pasármelo bien, he escogido esta foto porque fue un día que me lo pase genial, y cada vez que la miro, me rio.

Creo que con estos dos recursos multimedia me describo bastante bien como soy, soy sensible, muy llorona... pero muchas veces divertida y a veces un poco loca.

http://www.youtube.com/watch?v=k_dTNIVNVNI

3. Mi formación en lengua i literatura castellana:

Las diferencias entre mis vivencias en las clases de catalán i de castellano son que en castellano, quizás, he hecho más sintaxis i en clases de catalán más ortografía.

4. Mis lecturas

Las lecturas que he hecho tanto de la escuela como personales han sido:

Toda la colección de Judy Moody, El diario de Carlota, El diario de Flanagan, Rebeldes, Audrey Wait!, El curioso incidente del perro a medianoche, Mi familia y otros animales, Aquí llega Lola, Inseparables y Verano en vaqueros.

Las lecturas que me han llegado por vía de mis padres, hermanos, amigos o profesores, han sido:

El diario de Flanagan, y uno en catalán, Per què tothom em mira això del cap?

No recuerdo ningún momento o anécdota especial relacionada con la lectura, recuerdo que cuando era más pequeña lloré con un libro de "Tiro-liro" o que mi madre cada noche me leía un cuento de un libro grande que tenía de cuentos, pero aparte de eso, nada más.

Mis gustos lectores no han cambiado sino que se han ido definiendo con el tiempo. A los ocho, nueve años, cuando ya empezaba a leerme algún libro, como no le solía prestar mucha atención me daba igual, simplemente compraba el que todo el mundo en el cole leía, creo que se llama-

ban la Peña dels tigres. Ahora me gustan más temas más reales, de chicas, de amor…

Los libros que me han recomendado son los que ya he dicho: El diario de Flanagan, y Perquè tothom em mira això del cap?

Quien me ha ayudado más en este proceso ha sido mi madre, porque ha sido la que quizás ha estado más encima mío para que leyera.

El grado de implicación lectora que tengo fuera de clase es bajo, los días de cada día no tengo mucho tiempo para leer, entre deberes y estudio, no me queda demasiado tiempo, y el tiempo que me queda prefiero pasarlo viendo la tele o estando en el ordenador y por eso no leo.

Leo mejor en mi cama, y de noche.

5. Inquietudes, necesidades y expectativas ante el nuevo curso:

Sobre todo, en este curso espero aprobar y aprender todo lo que pueda.

Me falta leer más y mejorar mi ortografía.

Deseo profundizar sobre todo los acentos y la sintaxis, ya que es lo que más me cuesta.

•DECIMOTERCERA

Datos personales:

Nombre y apellidos: Óscar E.

Curso: 4tD

• Retrato multimedia

Mi retrato multimedia es una canción una película y una imagen.

La canción es: donde duele inspira de flowcloricos

Esta canción la he escogido porque habla de lo que pasa en su vida y lo que pasa en su pueblo y habla mucho del maltrato a la mujer.

La película es: 8 millas de un cantante que se llama Eminem.

He escogido esta película porque es sobre un chaval que su madre es una prostituta que nunca le ha hecho caso al él ni a nadie y el niño con 15 o 16 años se mete en el tema de las droga i a cantar rap; hasta que llega un momento que decide dejar las drogas pero no la música rap, sigue cantando hasta ser el mejor.



La imagen es: Esta imagen es una foto echa por mí que para mí significa libertad, i el deporte que a mí me gusta que es el skate.

- Mi formación en la lengua y literatura castellana

De mí en la literatura castellana no puedo decir nada, porque siempre se me ha dado mal todo lo que he hecho; pero mi modelo en esta asignatura es la profesora de castellano y catalán durante la ESO que ha sido Montserrat.

- Mis lecturas

Me he leído la saga de Harry Potter y los libros de lectura obligatoria del instituto.

Las lecturas que me han llegado por parte de mi madre es un libro en catalán que se llama "el mecanoscrit del segon origen"

Recuerdo una anécdota que estaba leyendo un libro tumbado en la cama y un trozo del libro

decía "estaba tumbado en la cama y de golpe le cayó un lápiz de la estantería en su cabeza" Y justo en ese momento me cayó a mí un bolígrafo de mi estantería en la tripa y me emparanoié mucho.

Yo nunca he cambiado mis gustos lectores.

- Inquietudes, necesidades

¿Qué espero?

Espero aprender mejor a escribir sin faltas de ortografía.

¿Qué me falta?

Me falta más iniciativa.

¿Qué me inquieta?

El saber más.

¿Qué deseo profundizar?

La escritura

¿Qué puedo aportar?

De momento nada pero creo que a la que avance el curso poder aportar más. 14.

- DECIMOCUARTA

Autobiografía Lectora

Datos Personales:

Antonio D.

4D

- Retrato Multimedia:

Como me gusta jugar a futbol me identifico con el jugador del Barcelona David Villa



- Mis Lecturas:

- El libro que mas me ha gustado a sido "El Extraño Incidendente Del Perro a Medianoche"

- Expectativas ante el nuevo curso:

Espero aprobar la lengua castellana para tener la ESO, me esforzaré más para aprobar15.

- DECIMOQUINTA

4°E

Autobiografía lectora

Curso: 2011/12 13 de octubre

Clara N.

4rt E

RETRATO MULTIMEDIA

- ¿Cómo me retrataría o cómo me identificaría, utilizando recursos multimedia? Yo me retrataría con una canción, la cual se titula This is me - Demi Lovat.He escogido una canción para que me define tal y como soy yo, la canción habla sobre una niña de 15 años que desde siempre a sido muy timida y tenido miedo de decir lo que pensaba en voz alta hasta que un día supo que no era malo decir lo que sientes y saber realmente quién eres.

MI FORMACIÓN EN LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA

- ¿Qué destaco y cuáles son mis modelos a lo largo de todos los cursos que he realizado? Lo que más destaco de la lengua castellana es lo que me ha costado aprens deremos los cambios ortográficos entre el catalán y el castellano aunque me ha servido de mucho, como modelo a seguir destaco a un profesor de lengua catalana aunque él es muy duro y estricto haciendo las cosas y pidiéndole me dado cuenta de que la vida tiene sus dificultades en la vida y que si tú trabajas obtendrás mejores resultados
- Similitudes y diferencias entre mis vivencias en las clases de catalán y castellano durante mi escolarización. A mí me gusta habla el castellano y el catalán pero si me dieran a escoger se me haría indiferente ya que en casa hablo castellano y en la escuela catalana, se me da mejor escribir el catalán que el castellano pero a la hora de habla se me da mejor el castellano. las mis clases en castellano y catalán han sido similares ya que hacíamos las mismas cosas pero am diferentes reglas a seguir.

MIS LECTURAS

- Clasificación subjetiva de lecturas tanto de la escuela como personales. Mis libros los podría separar en lectura obligatoria o lectura personal

Lectura obligatoria: Don Juan Tenorio, Joc Brut, Doble Joc, El curioso incidente del perro a media noche, Boy relatos de la infancia, Oliver Twist, Poursuite dans Paris, Gent de mar, La crida salvatge, Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar,N de néstor, La bíblia Valenciana, Mi familia y otros animales, Retablo Jovial y mecanoscrit del segon origen.

Lectura personal: Si tu em dius vine ho deixo tot però diguem vine, El diario rojo de carlota, Fairy oak, Hight School Musical, El diario violeta de carlota, ya no soy tu niña, Chicos: manual de instrucciones y Eres galactica Carlota.

- ¿Qué lecturas me han llegado por la via de mis padres, hermanos, amigos profesorado etc.? Si tu em dius vine ho deixo tot però diguem vine, El diario rojo y violeta de Carlota y Ya no soy tu niña
- ¿Recuerdo algún momento especial o anéctoda relacionado con el mundo de la lectura? Una anécdota que me pasó leyendo fue que me gustaba tanto el libro que me hago meter dentro de la lectura y cuando me voy a dar ya me había terminado el libro
- ¿Han cambiado tus gustos lectores? Si
- ¿Podría citar, especialmente, algún libro que me han recomendado? La noia de la perla
- ¿Quién me ha ayudado más en este proceso a lo largo de los años? Mi mejor amiga
- ¿Qué grado de implicación lectora tengo fuera de clase? Mediano
- ¿Cómo leo mejor? después de haber comido que estoy relajada

INQUIETUDES, NECESIDADES Y EXPECTATIVAS ANTE EL NUEVO CURSO

- ¿Qué espero? Aprobar la materia
- ¿Qué me falta? Repasarme las reglas ortográficas
- ¿Qué me inquieta? El tema de la poesía
- ¿Qué deseo profundizar? La literatura
- ¿Qué puedo aportar? Ideas en según que temas

•DECIMOSEXTA

Julia E.

4r E

RETRATO MULTIMEDIA:

Escena película:

La escena que he escogido es de la película es del "Rey León" la canción de Hakuna Mattata

porque la canción dice que: "vive i deja vivir, vive i se feliz" y eso me identifica porque no me gusta meterme en la vida de los demás a no ser que me lo pidan y porque siempre intento estar feliz.

http://www.youtube.com/watch?v=BexElk3KjyA

Canción:

La canción que he elegido es una de un rapero llamado Alberto Gambino y yo creo que me identifico porque hay un momento que dice "porque el camino está lleno de piedras pero es el camino a seguir por muchas veces que me caiga el suelo yo me levanto y sigo aquí, y que digan de mi lo que quieran y quien quiera que venga a por mí, pero por muchas veces que me caigo al suelo yo me levanto y sigo aquí" , y yo normalmente cuando tengo un problema lo intento solucionar y porque la opinión de los demás no siempre es la más importante y a nosotros nos tiene que dar igual lo que piensen los demás.

http://www.youtube.com/watch?v=eGKhtOUTn88

Imagen:

He triado la siguiente imagen porque salgo con mis amigos y yo creo que me identifico porque para mí son una de las cosas más importantes de la vida, yo con tus amigos, amigas vivirás momentos inolvidables i tienes que tenerle mucho aprecio a tus amigos y saber elegirlos bien.

MI FORMACIÓN EN LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA:

En lengua y literatura castellano no destaco nada porque no se me da muy bien ya que yo casi siempre en casa, clase y con la mayoría de amigos o amigas hablo el catalán.

De similitudes entre el castellano y el catalán es que casi siempre es lo mismo pero cambiando algunas normas y eso lo facilita bastante porque no tienes que acordarte o memorizar te tantas cosas.

Y algunas diferencias son que en el castellano me cuesta más acordarme de las normas que son diferentes al catalán.

MIS LECTURAS

Normalmente las lecturas que nos mandan o nos han mandado en la escuela o en la ESO han sido muy aburridas o muy pesadas a la hora de leer excepto una que leímos en primero de la ESO con una profesora, el libro era "Rebeldes".

Por vía de mis padres me han llegado pocas lecturas, pero de las que me han llegado han sido un poco pesadas porque era de cuando ellos eran pequeños y la manera que está redactado el libro es diferente de los libros que leemos ahora. Después casi siempre me he leído los libros que me han recomendado o llegado a través de amigos me los he leído más a gusto ya que son de mi tipo.

Más que un momento especial es un libro especial que se llama "Si tu em dius vine ho deixo tot...Però diga'm vine" es un libro muy bonito y es de esos que te leerías más de una vez y nunca te cansarías, y también el libro de "El diario de Carlota" que trata de una adolescente que quiere saber todo los cambios de la adolescencia, etc, y de más libros especiales o anécdotas ahora no me vienen a la cabeza.

Mis gustos de libros, novelas, etc, siempre han sido los mismos durante mucho tiempo. Casi siempre leo libros de drama, de amor, de historias antiguas u otras cosas así y a veces los de intriga también me resultan bastante interesantes.

Uno de los libros que me han recomendado es "Món Groc" o "Tot el que podrém haver estat tu i jo si no fossím tu i jo", estos dos libros son de Albert Espinosa un escritor que me gusta bastante y todas sus novelas o libros son mu entretenidos y merece la pena leerlos.

Sinceramente mis amigos son los que más me han ayudado en el tema de leer, porque yo casi nunca leía hasta que me empezaron a recomendar libros para leer, ya que a mi si un libro lo empiezo a leer y no me gusta lo dejo a medias.

Mi grado de implicación en la lectura es muy bajo, ya que leo con muy poca frecuencia. Leo poco poco porque como ya he dicho antes me cuesta encontrar un libro que me guste de verdad y me interese.

Y yo casi siempre leo mejor tumbada en la cama antes de irme a dormir.

INQUIETUDES, NECESIDADES Y EXPECTATIVES ANTE EL NUEVO CURSO:

De este curso espero aprender cosas nuevas y no hacer tantas faltas de ortografía como siempre he hecho.

Me falta hablar menos a clase y concentrarme más en los estudios.

•DECIMOSEPTIMA

Autobiografía lectora

Mi nombre es Javier K. voy a cuarto de ESO clase E, y me gusta el sentimiento, se transmita como se transmita, por eso hay gente que tiene gustos variados de música, pero yo en este aspecto soy un poco radical, porque para mí, no todo es música, yo escucharía cualquier tipo de música, si no fuese porque la mayoría de géneros y grupos musicales, son todos unos vendidos,

y no transmiten sentimientos, mis gustos musicales son muy variados, escucho desde el reggae hasta el heavy metal, pasando por el rap, el jazz, ska, Oi y muchos más...

Me gustan las canciones, que aunque duelan, dicen verdades, como esta, http://www.youtube.com/watch?v=zO_k7cjwPeU&feature=related, es radical, pero dice la verdad, canciones como esta, no saldría nunca por la radio, ni por televisión, porque él no vende, lo hace por transmitir, y esto, es música.

Yo me identifico con una canción de Rafael Lechowsy, del grupo Flowkloricos, donde duele inspira, http://www.youtube.com/watch?v=t3aSBCICxYA todos esos versos, transmiten muchos significados, este cantante, todas sus canciones son increíbles, pero sobretodo la canción nombrada anteriormente, que cita éstos versos que son: Una nueva cita con mi musa y no sé dónde, educa a los niños para no castigar a los hombres; del infierno terrenal hasta mi infierno subterráneo, planeo a ras del océano sin temor hacerme daño; cuando mi alma esta negra y nada me alegra tía, no hay lágrima en mis ojos pero lloro todos los días...Y por eso me encanta, sea cual sea el tipo de música que escuche, mientras tenga mensaje, y sea real, me gustará.

También me gustan los libros, ahora más que nunca, antes nunca leía, durante los cursos pasados, solo he leído libros que me han obligado a leer, pero nunca los he acabado de leer, menos el lazarillo de Tormes, ese me gustó, me da igual en que leerlos, sea catalán o castellano, aunque creo que el catalán es más complejo en una lectura, pero se tiene que probar igualmente.

Los libros de la escuela o instituto, pocos los he logrado leer enteros, ahora me estoy leyendo uno que me han recomendado, que me está gustando mucho. Éste mismo libro, me lo ha recomendado una amiga mía, Mariona, que es compañera de clase, es el niño con el pijama de rayas, aún no me acabado de leer el libro, ni tampoco he visto la película, y varias personas me han dicho que el final es increíble, por eso les pido que no me lo cuenten. Tengo un pequeño recuerdo de primaria, donde nos obligaban a leer un libro en las horas de biblioteca, y yo siempre elegía uno que se llamaba "Monstre busca monstra" no recuerdo de que trataba el libro, solo se, que lo elegía siempre. Pero ahora mis gustos no son como los de antes, ahora me interesa leer más sobre, cosas serias, por ejemplo, el niño con el pijama de rayas, o libros que hablen sobre momentos épicos, busco algún libro que hable sobre la segunda guerra mundial, es un tema bélico y político del cual me gustaría informarme, el mein kampf, libro escrito por Hitler, antes de que muriese, no soy partidario del nacionalismo ni muchísimo menos, pero simplemente es por informarme, simplemente también leería libros sobre el comunismo, y libros que sean por el estilo, del cual me den cosas que aprender. Un libro que leeré, no me sé el título y no sé si habla sobre la revolución inglesa, francesa, o del 15M, me lo ha recomendado por la profesora Ana. Después de estar tanto tiempo sin leer, me planteé leer, pero no sabía por dónde empezar, así que Mariona, me dejó el libro del niño con el pijama de rayas, y tengo ganas de acabármelo para empezar a leer otro. En clase no me implico mucho al leer, todo depende del libro, profesora, y/o el tipo lectura que hagamos. Antes no leía porque creía que era una pérdida de tiempo, ahora sé que no lo es. Y cuando leo mejor, es antes de irme a dormir, si no leo me cuesta dormirme, y si leo un capítulo de algún libro, me duermo al instante.

Espero no dejar de leer nunca, e interesarme cada vez más por la literatura, y empaparme de cultura constantemente, que todos los libres que lea, no sean una pérdida de tiempo, y que me aporten algo, como yo luego podría aportar, como quizás... escribir yo mi propio libro, sé que suena a sueño, pero a veces pueden cumplirse, me faltan muchos libros por leer, pero me sobran ganas de leerlos, me deja en la incertidumbre saber cómo será el próximo libro que leeré, eso, me inquieta mucho, y quiero profundizar y mejorar mi léxico, tanto como para entender las lecturas que lea, como las que pueda escribir, una persona culta es más libre, y yo no quiero ser una oveja más del rebaño.

•DECIMOOCTAVA

• Retrato multimedia



Me siento identificado por esta foto porque este deporte es lo que más me gusta y al verlo me siento como él porque es lo que me hace olvidar las cosas malas del día y me ayuda más en ponerme retos como por ejemplo cuando voy a un campeonato el reto es ganarlo.

• Mi formación en lengua y literatura castellana

Lo que destaco de mí en la lengua castellana es que me cuesta aprender las normas ortográficas y lo que es en general aprender pero una vez que lo aprendo no se me suele olvidar, gracias a los "trucos" de 4 años que me han enseñado.

Un de las similitudes de la lengua catalana y la castellana es que en los 4 años que lleve en la ESO es que en las dos materias casi siempre íbamos haciendo los mismos temas y así los aprendía másfácil, y me ayudaba también para los exámenes.

• Mis lecturas

Mis lecturas no es que hayan sido muchas porque no me gusta la lectura en general. Los libros que me acuerde que haya leído en la escuela son:

El Mecanoscrit del segon origen

El niño con el pijama de rayas

Rebeldes

Y en casa más que nada he leído tebeos o revistas.

Mis gustos lectores han sido los mismos siempre, los que me gustan son los que hayan sido basados en hechos reales y los de aventura.

Yo recomendaría el libro del Mecanoscrit del segon origen, porque es el único libro que me ha enganchado e incitado a leerlo.

No suelo leer no porque no crea que no se importante sino porque no me atrae y no soy una persona de esas que se siente a leer porqué sí.

• Inquietudes necesidades y expectativas ante el nuevo curso.

Lo que espero de este curso en la lengua castellana es que me vaya bien y no me atrase ni me quede estancado, lo que me falta es meterle más ganas y esfuerzo a la asignatura

Siempre me ha inquietado en castellano formas nuevas de aprender más fácil y rápido porque es como me gusta aprender, lo que puedo aportar son ganas esfuerzo y concentración en esta materia.

•DECIMONOVENA

José J.

• Mi retrato.

Película: http://www.youtube.com/watch?v=Rfmmi8ZyoVw He escogido la magia porque me gusta muchísimo todo relacionado con la magia (descubrir los trucos, saber como son y después probarlos con otras personas)

http://www.youtube.com/watch?v=s_Uqp0s1tE4 Son dos personas que van desmintiendo mitos que se van creando en la historia. La he elegido porque me siento identificado con algunos aparatos que utilizan porque a mí me gusta mucho la electrónica que utilizan.

Imagen: La he elegido porque me siento identificado con mis amigos que he tenido durante mi infancia.

Canción:

NUMB de LINKIN PARK

(http://www.youtube.com/watch?v=kXYiU_JCYtU&ob=av3e)

http://www.youtube.com/watch?v=eVTXPUF4Oz4&ob=av3e In The End: La he elegido porque me gusta muchísimo el videoclip y la canción.

He elegido esta música porque me gusta muchísimo este grupo de música, me siento identificado por que a veces me siento solo como pasa en el videoclip.

• Mi Formación en lengua y literatura Castellana.

- Que destaco: Me siento bien ya que a mí me gusta leer libros (de aventuras, de acción, historia, drama, etc.) pero avían algunos que no me gustaban nada sobre todo los del Instituto.
- Cuáles son mis modelos: La profesora de castellano que tenía en 1 de ESO porque era muy buena en el sentido que explicaba muy bien.
- Similitudes y diferencias entre mis vivencias en las clases de catalán y castellano durante mi escolarización: En las clases de lengua me gustaba más la parte de historia de la lengua pero lo que no me gustaba mucho era estar en la clase de sintaxis y ortografía porque nunca se me han dado bien saber las formas gramaticales de algunas palabras.

Escuelas: Doble joc, Rebeldes, La Dama Boba, Mi Familia y otros animales, N de Néstor, etc.

- Lecturas

Personales: El fósil perdido, el portero fantasma, el cómic del Barça, El testamento Maya, etc.

1. Que lectura te ha llagado por la vía de tu familia o amigos.

Por vía de amigos la de: el niño del pijama de rayas y la de Media noche y por vía de familia: la Tormenta, el código da vinci, una de templario y la de El testamento Maya

2. Recuerdas algún momento especial relacionado con la lectura.

Si cuando estaba leyendo el testamento Maya porque a mí me gusta mucho la historia y como lo cuenta en el libro.

3. Han cambiado nuestros gustos de lectura.

Bueno si porque antes me gustaba leer libros más pequeños (de pocas páginas) y ahora me gusta leer libros para más mayores.

4. Quien me ha ayudado. Nadie

5. Porque no leo

6. Como leo mejor: Leo mejor en silencio i estirado en la cama.

- Necesidades inquietudes, expectativas ante el curso.

¿Qué espero? Aprobar la Asignatura como mínimo con un bien porque la asignatura de castellano casi nunca he aprobado con un bien.

¿Qué me falta? Tener más buenas notas en los exámenes y en las exposiciones orales porque siempre me cuesta un poco expresarme en público.

¿Qué me inquieta? La ortografía y la sintaxis porque nunca se me han dado bien y quería aprovechar en cuarto ya que es mi último año aquí para poder por fin entender-lo.

¿Qué quiero profundizar? La ortografía y la sintaxis.

¿Qué puedo aportar? No sé, cuando ágamos la sintaxis y la ortografía hacer algún ejercicio para ver si he aprendido por fin la sintaxis y la ortografía.

•VIGÉSIMA

DATOS PERSONALES

-Hola me llamo Mario S. y hago 4º ESO E.

RETRATO MULTIMEDIA

Me identificaría con una canción de rap, porque hay algunas que concuerdan con mi vida.

Mi música preferida es el house porque es un ritmo pegadizo i va conmigo porque ya que soy tranquilo cuando lo escucho me suelto bastante.

http://www.youtube.com/watch?v=w5YvMtomf7k

http://www.youtube.com/watch?v=w5YvMtomf7k

MI FORMACIÓN EN LENGUA I LITERATURA CASTELLANA

-En literatura castellana mi modelo era Anna, me cayó bien porque era joven i simpática, además aprendí mucho con ella.

-En lo largo de mi escolarización han ido dificultando las asignaturas y cada vez se han hecho más aburridas. Castellano me gusta más porque es la lengua que me gusta hablar y catalán me resulta más fácil.

MIS LECTURAS

- En primaria leíamos muchos libros de Antoni Dalmases y nos dedicó un cuento a toda nuestra clase, que se llama la cova del torrent.

- Mecanoscrito del segundo origen, por vía de profesorado.
- Mi familia i otros animales, por vía de profesorado.
- El niño con el pijama de rayas, por vía de madre.
- Robin Hood, por vía de profesorado
- Rowan, por vía de nadie lo escogí yo.

Los cómics me recuerdan un momento especial de la infancia especialmente los relacionados con superhéroes.

Antes me gustaban libros más infantiles como por ejemplo cómics y ahora aunque no me guste la lectura, me interesan las historias de adolescentes.

Me ha recomendado "El niño con el pijama de rayas", mi madre.

Me ha insistido a leer mi madre desde pequeño.

Tengo un grado bajo de lectura fuera de clase.

No leo porque prefiero aprovechar el tiempo haciendo otras cosas.

Leo mejor cuando estoy muy aburrido y no tengo nada que hacer.

INQUIETUDES, NECESIDADES Y EXPECTATIVAS ANTE EL NUEVO CURSO.

-Espero aprender mucho.

-Me falta gramática.

-Me inquietan los exámenes porque aún no sé en qué nivel estoy.

-Deseo profundizar más ortografía.

-Puedo aportar el participar más en la dinámica del grupo.

•VIGESIMOPRIMERA

DATOS PERSONALES:

-Margarita V.

-4rt E.

• RETRATO MULTIMEDIA:

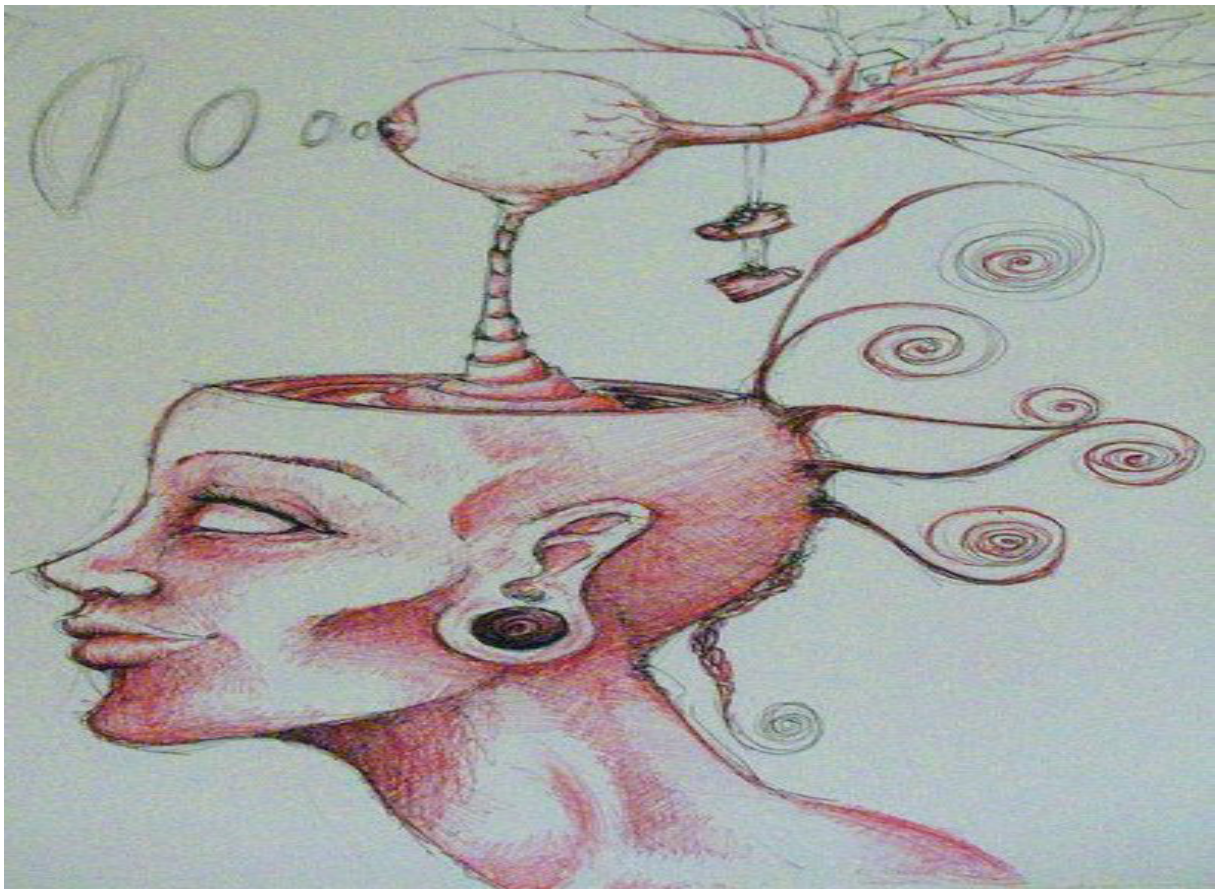
La canción que me representa más es Lunes de Octubre y Trampas al Sol las dos canciones son de la Fuga un grupo de música.

Lunes de Octubre habla de los sitios que aún quedan para perderse, buscan la felicidad, sitios

para no poderse aburrir, habla de que el alcohol no tiene solución a las penas...

Trampas al Sol habla de que pasa la noche con una persona importante, y explica lo que le gustaría hacer por la noche, no quiere que salga el sol, porque si no les arruina la noche, tampoco quiere que pasen las horas...No quiere que el tiempo avance.

He puesto estas dos canciones porque creo que son las que más me representan, busco la felicidad, busco respuestas, busco sitios nuevos y creo que nada puede olvidar o sustituir las penas, también me encanta la noche, creo que es el mejor momento del día, te sientes único en el mundo, no existen los coches, no hay nadie en tu camino... Y no me gusta el tiempo, no me gustan los horarios.



Este dibujo creo que me representa porque la persona esta desconectada por eso tiene los ojos en blanco que tiene la cabeza abierta que sale un ojo que observa otro mundo que sería un mundo mágico, un sueño... lo que sujeta el ojo sería un laberinto que está dentro de la cabeza que se levanta un remolino que levanta el ojo para huir del laberinto.

• MI FORMACIÓN EN LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA:

En casa suelo hablar Castellano, con los amigos en catalán, menos algunos que suelo hablar castellano. Para leer me gusta mucho más el Castellano, pero el Catalán encuentro que es una lengua muy bonita, que estresa muchos más sentimientos que el Castellano.

Siempre me ha gustado hacer castellano menos la morfología, que me cuesta un poco, y me lío mucho, me pasa con las dos lenguas esto.

• MIS LECTURAS:

-Las lecturas que me han gustado más son, El guardián entre el centeno, El camino a laauto-dependencia, El mundo Amarillo, Marina... Son libros que te inspiran, que te hacen reflexionar, que te hacen desconectar, aprender un poco más de esta vida.

Fuera del colegio leo bastante, los libros te absorben, te hacen viajar, como leo mejor es en sitios relajados, antes de irse a dormir, o en el tren, cuando estas en la playa, un sitio tranquilo sin ruido...

En el instituto que me hayan obligado a leer son, Don Quijote, el Manuscrit del segonorigen, La Piel de la memoria y muchos más que no me acuerdo...

Mis gustos han cambiado bastante, como he cambiado yo, antes no me apetecía leer cuando era más pequeña hasta que un día un libro me gustó mucho y empecé en interesarme por muchos libros, de verdad leer es otro mundo.

• INQUIETUDES, NECSESIDADES Y EXPECTATIVAS ANTE EL NUEVO CURSO:

Lo que estamos haciendo ahora, el Romanticismo me interesa bastante es un tema que me intereso por él, Castellano no es que sea una asignatura bastante difícil para aprobar, si te interesa y haces todos los ejercicios, puedes aprobar, no me mirado lo que viene más adelante, pero creo que me va a gustar este año Castellano.

Me gustaría profundizar en este curso, la escritura, redacciones, escritos, y el Romanticismo, poemas, poetas...

•VIGESIMOSEGUNDA

AUTOBIOGRAFÍA

Hola soy Montse Y. tengo 16 años los hice el 10 de octubre de este mes.

Me gusta la música y una de las que más me gustan son: la de party rock anthem que son dos chicos que se llaman LMFAO y en el video se ven como empiezan a bailar, es muy movida y me gusta mucho. Y me identifica porque yo no me paro de mover soy muy movida y siempre estoy contenta.

http://www.youtube.com/results?search_query=lmfao+party+rock

En mi formación académica sobre la lengua castellana, ha sido buena porque no es una asignatura que me desagrade,

En primaria he tenido unas profesoras que me ayudaban y estudiaba muy bien el castellano, ahora que estoy en 4t de ESO se ven un poco más complicadas pero me gusta bastante siempre hemos estudiado las sílabas diptongos hiatos etc…

También me gusta bastante leer libros que me gusten como por ejemplo crepúsculo, el niño con el pijama de rayas que este es uno de los libros que me han recomendado para poder leer.

No leo mucho, solamente las lecturas que me agradan i en el tiempo de leer del colegio. Alguna vez he recomendado algún libro a amigas o familiares y mis gustos solo han cambiado desde que era pequeña hasta ahora, normal mente lo que leo ahora es intriga amor y misterio.

Ante el curso de 4t ahora que estamos a principios, de momento lo estoy viendo bastante bien,

A veces me cuesta un poco entender alguna asignatura pero al fin y al cabo me sale bastante bien.

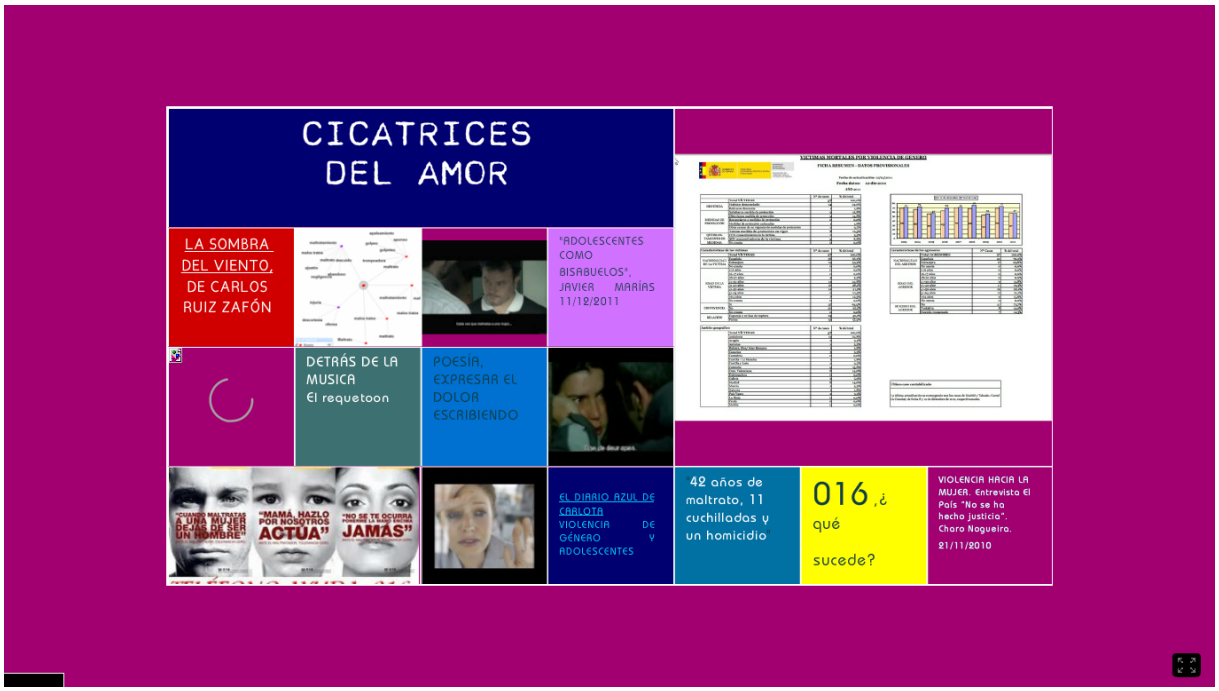
Espero que me vaya bien y me puedan ayudar en las cosas que me cuesten.

También tengo que colaborar un poco más en las clases pero yo soy muy tímida i a veces me da vergüenza preguntar pero ahora ja empiezo a sacarme la timidez.

7.6. Descripción–Valoración de diez proyectos emocionales realizados a final de curso:

Cicatrices del amor; Alzhéimer: una vida sin recuerdos; Verano; Felicidad; Juventud y Verano; Besos; Móvil; Amor irracional; Miedo y Envidia.

A) CICATRICES DEL AMOR



Proyecto Mydocumenta.

- Integrantes del grupo:

Sonia Z.

Eva B.

Aurora L.

Pablo S.

Sus respectivas autobiografías lectoras ofrecen pistas para entender la elección de su tema y la orientación en sus razonamientos. Sonia marca las pautas de acción, aunque todos los integrantes coinciden en su interés por los temas de actualidad y por mostrarse fuertes y directos en sus elecciones. Protesta, lucha, superación, alegría, sueños y optimismo son apelativos recurrentes en sus apreciaciones personales. Por ejemplo, en sus autobiografías se leen alusiones a películas como *En busca de la felicidad* y *Billy Elliot.*

En este contexto de mirar hacia adelante, vivir el momento y ser uno mismo, quizás Pablo no se muestra tan claro y directo, pero sigue, sin fisuras, las directrices del resto del equipo.

• Material ofrecido como punto de partida:

Textos:

• "Adolescentes como bisabuelos", de Javier Marías publicado en El País, el 11/12/2011.

• "Una historia de terror", de Almudena Grandes publicado en El País, el 19/06/2011.

• Nada. Carmen Laforet. (p.288-289) Ediciones Destino. (1944)

• "La violencia machista sobrevive en las parejas más jóvenes", Alba Tobella, El País, 28/05/13

• Inés y la alegría. Almudena Grandes. Fragmento: página 202. (2010)

• Entrevista en El País "No se ha hecho justicia". Charo Nogueira. 21/11/2010

• La sombradel viento. Carlos Ruiz Zafón. (p.53-55) Editorial Planeta (2001)

• Los Pazos de Ulloa. Emilia Pardo Bazán. (p.66-68) Alianza Editorial (1886)

• "Réquiem con tostadas". Mario Benedetti. En La muerte y otras sorpresas, 1968.

Arte:

• Frida Kahlo (1935). Unos cuantos piquetitos.

Multimedia

• Enlaces generales:

http://www.guiaviolenciadegenero.com/libros-peliculas-audiovisuales.php#literatura
http://maiteenvozalta.blogspot.com.es/2011/11/literatura-y-violencia-de-genero.html

• Anuncios y campañas:

http://www.youtube.com/watch?v=2n68d7wAZKw&feature=related

http://www.youtube.com/watch?v=8vzRGAsDI1I&feature=related

http://www.cutmovie.co.uk/index_2.html

http://www.youtube.com/watch?v=VBQBtn8wYPg&NR=1

http://www.youtube.com/watch?v=chvtobxLK4c

http://www.youtube.com/watch?v=4yOoRwKz0bk&feature=related

http://www.youtube.com/watch?v=4tUUNLhf16o&NR=1

• Cortometrajes:

• Mamás y papás

http://www.youtube.com/watch?v=V5f7IxzXi8A

Películas

• Tráiler Te doy mis ojos (Icíar Bollain, 2003)

www.youtube.com/watch?v=AS6-roHk-WQ

www.youtube.com/watch?v=bAY9FYmZAgE

• El padrino I, dirigida por Francis Ford Coppola (1972)

• Gilda, dirigida por Charles Vidor (1946)

• Mía o de nadie, de Núria Ribó, Documental TVE, 28/11/99. Un desgarrador documento sobre los malos tratos en la pareja en España que relatan en primera persona cuatro víctimas que provienen de diferentes estratos sociales. Mujeres maltratadas y hombres confundidos. Un análisis profundo de los cambios en la relación de pareja a finales del siglo XX.

• Nosotras, de Judith Colell (2000)

• Sólo mía de Javier Balaguer (2001)

• Elpozo, de Samantha Lang (1997)

• Proyecto final. Selección elaborada por el grupo:

Textos:

• La sombra del viento, Carlos Ruiz Zafón (p.53-55) Editorial Planeta.

"La Bernarda había llegado a Barcelona poco después de la guerra, huyendo de la pobreza y de un padre que a las buenas le pegaba palizas y la trataba de tonta, fea y guarra, y a las malas la acorralaba en las porquerizas, borracho, para manosearla hasta que ella lloraba de terror y él la dejaba ir, por mojigata y estúpida, como su madre.

De Pascuas a Ramos, a la Bernarda le salían novios que le pegaban, le sacaban los pocos cuartos que tenía en una cartilla de ahorros, y tarde o temprano la dejaban tirada. Cada vez que se producía una de estas crisis, la Bernarda se encerraba en el cuarto que tenía en la parte de atrás del piso a llorar durante días y juraba que se iba a matar con el veneno para las ratas o a beberse una botella de lejía."

• "Adolescentes como bisabuelos", de Javier Marías publicado en El País, el 11/12/2011.

Conclusión final:

"Si todo esto es así, cabe concluir que los adolescentes actuales no se diferencian apenas no ya de sus padres o abuelos (calculando que los primeros ronden los cuarenta años y los segundos los sesenta y cinco), sino de sus bisabuelos, esto es, de gente nacida hacia 1920, antes de la

Guerra Civil y de la República, recién terminada la remota Primera Guerra Mundial."

• El diario azul de Carlota, Gemma Lienas.

"Carlota, decide hacer un trabajo para el cole sobre violencia de género. A través de sus propias experiencias e investigando en casos que Carlota tiene a su alrededor, la protagonista del libro va organizando fichas para la presentación de su trabajo y estableciendo las diferentes definiciones de lo que puede considerarse como violencia de género. Carlota vive también el problema directamente con una de sus amigas más próximas. […]

¿Alguna vez has tenido un novio que te controle demasiado, que se enfade si sales con las amigas, que te envíe más de 25 sms durante el recreo y se ponga celoso si hablas con los chicos de tu clase? ¿Has tenido algún amigo que, sin decirte nada, haya sufrido alguna forma de violencia, ya sea física o psicológica, en el colegio? ¿Conoces a algún chico o chica víctima de la violencia en su casa? […]"

• "No se ha hecho justicia". Charo Nogueira. 21/11/2010. El País.

"La alemana Christine Hedwig Lang y el español Antonio Serrano se casaron en octubre de 1965 en Suiza. Según la sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid, los malos tratos duraron desde la boda hasta la muerte de ella, en septiembre de 2008"

• 016. Atención telefónica las 24 horas.

A través de este número de marcación abreviada, las mujeres que sufran malos tratos podrán recibir información, asesoramiento jurídico y atención en línea para solucionar la situación en la que viven.

• Poema extraído de internet de Dj. Valto. Se halla en la web "Basta ya". Asociación Costa Este Radio en apoyo a las víctimas de la violencia de género.

Veía pasar a María,
de camino a la vida que él le
daba día a día.
Su ropa llena de rosas,
y en su alma las espinas.
En su cara el color,
en su fondo el dolor
escondido en las esquinas.

Sintiendo el amor aun dentro,
y en verdad es solo instrumento,
es la justificación para el perdón.

La dueña de un reino,
esclava de su propio infierno,
sin llegar a comprender que es mentira,
que no la quiere el que maltrata y castiga.

El miedo se acostara en su cama,
otra vez volverá a despertar el perdón vestido del qué dirán
y así día a día sé ira muriendo la dama,
y quedaran los golpes que nunca se irán.

Un día llegaran las alas,
quizás las alas de la huida,
o en el peor de los casos las rosas,
rosas sangrando de vida.

- Ficha resumen. Víctimas mortales por violencia de género 2011 (Fecha de actualización 04/06/2012). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Lexipedia. Léxico alrededor del término – maltrato – Acompañado de una música relacionada titulada:"Se acabaron las lágrimas" de Huecco & Hanna
- Reggaeton. Letras de canciones con contenido sexista. Ejemplo: "Hoy yo estoy para maltratarte toda",

Material visual:

- Campaña publicitaria del Ministerio de Igualdad. Lema: "Cada vez que maltratas a una mujer dejas de ser un hombre. Ante el maltratador, tolerancia cero".
- Cartel publicitario.
- Te doy mis ojos, de la directora Icíar Bollain. Tráiler. (2003)
- Montaje con imágenes relacionadas con el tema del proyecto de YouTube y con la canción de fondo "La Bella y la Bestia" de Porta, que igualmente explica una historia de amor, odio y violencia hacia la mujer.

• VALORACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO

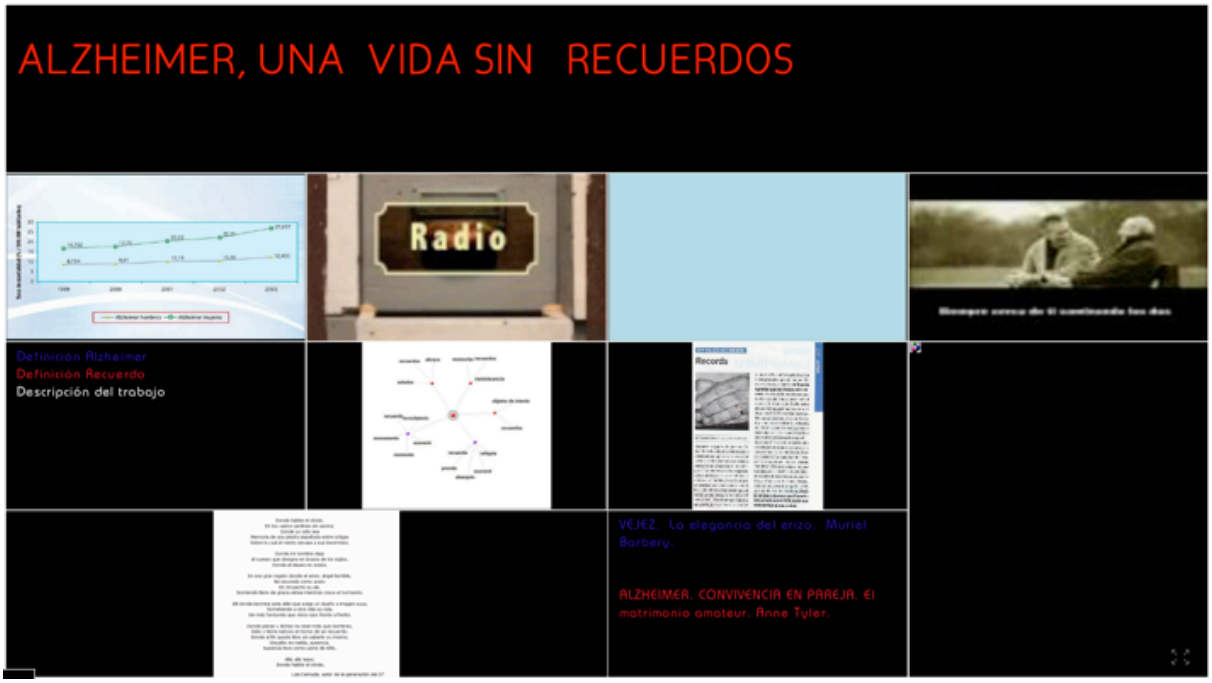
El proyecto buscaba un fuerte impacto visual y una cercanía musical. Han elegido montajes con imágenes muy desnudas y violentas y letras de canciones reconocibles; incluso el título del trabajo remite a una canción. También cabe destacar el predominio del color lila como emblema del feminismo; a su alrededor giran cromáticamente colores afines excepto un sector que destaca en amarillo como reclamo al teléfono para llamar en cualquier caso de urgencia relacionado con la violencia de género.

En la parte escrita se han decantado fundamentalmente por la prensa y de los textos literarios propuestos de antemano sólo han elegido un fragmento de una novela que algunos de sus integrantes ya comentaban positivamente en sus autobiografías lectoras: La sombra del viento, de Carlos Ruiz Zafón. Por iniciativa propia también han añadido una de sus lecturas juveniles de cabecera, El diario azul de Carlota, de la escritora Gemma Lienas.

Han completado su búsqueda con un poema hallado en la red y han querido añadir datos prácticos y de actualidad como un análisis objetivo institucional y un teléfono de ayuda. Finalmente también el léxico ha ocupado una celda en su selección.

Como punto final se destacaría que en sus aportaciones personales buscaban la cercanía y la actualidad para no dejar a nadie indiferente.

B) ALZHEIMER, UNA VIDA SIN RECUERDOS



Proyecto Mydocumenta.

• Integrantes del grupo:

María R.

Soledad C.

Anna Z.

Laura L.

En este equipo se une el fuerte interés científico de una de las compañeras con las constantes referencias a la niñez de todas las componentes, por ejemplo con frases como la siguiente "hay que pasárselo bien como si fueras todavía un niño" y el gusto general por los temas que aluden al olvido. Soledad no quiere olvidar a un ser muy querido que ya no está y cita términos como "pensar" y "reflexionar", aunque por el contrario Anna se muestra un tanto crítica si los periodos reflexivos aumentan.

• Material ofrecido como punto de partida:

Textos:

• El matrimonio amateur. Anne Tyler. (p.275-277) Alfaguara, 2005.

• La elegancia del erizo. Muriel Barbery. (p.63-64) Seix Barral. (En català. Edicions 62, la butxaca, p.107-110), 2006.

Música:

• Antonio Flores. Si pudiera olvidar todo aquello que fui. 1995.

Documental:

• www.bicicletacucharamanzana.com/es/Bicicleta, cuchara, manzana (Bicicleta, cullera, poma) dirigido por Carles Bosch (2010)

• Proyecto final. Selección elaborada por el grupo:

Textos:

• El matrimonio amateur. Anne Tyler. (p.275-277) Alfaguara, 2005.

• La elegancia del erizo. Muriel Barbery. (p.63-64) Seix Barral. (En català. Edicions 62, labutxaca, p.107-110), 2006.

• "Donde habite el olvido", poema de Luis Cernuda incluido en el libro Donde habite el olvido. (1934)

• Artículos de prensa, por ejemplo, prensa local gratuita Tot Sant Cugat, artículo "Records". (2012)

• Definiciones de Alzheimer y de recuerdo.

Música:

- Antonio Flores. Si pudiera olvidar todo aquello que fui. 1995.
- Mikel Herzog. Canción "Cuando el mundo se transforme lentamente" incluida en el disco Como pasa el tiempo, 2006. Un porcentaje de las ventas del disco será dedicado al Proyecto Alzheimer de la Fundación Reina Sofía.

Imágenes y gráficos:

- Alrededor de aspectos científicos relacionados con la evolución de la enfermedad y su afectación a determinadas zonas del cerebro.

Multimedia, webs, enlaces:

- Lexipedia. Léxico alrededor del término recuerdo.
- Secuencias de imágenes de YouTube con motivo del día internacional del Alzheimer, 21 de septiembre.
- www.bancoderecuerdos.com Iniciativa para ayudar a la investigación de esta enfermedad. Se basa en almacenar recuerdos de cualquier voluntario ayudándose con un archivo de video, fotografía o texto y que además puede incluir, si se desea, una ayuda económica.

Películas:

- Filmografía relacionada: 50 primeras citas (2004), Todos los días de mi vida (2012) y Up (2009).

El tema de las tres películas gira en torno a los recuerdos o pérdida de la memoria desde diversas perspectivas y con un trasfondo amoroso, de reconquista, y también con algún apunte de amistad.

- VALORACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO

El color negro predomina en la estética de este proyecto, pero curiosamente en un extremo de la pantalla surgen con fuerza diversas variantes de color, mezclando infancia y vejez, ya que a pesar de la tristeza que envuelve este tema también hay en su selección de materiales un mensaje de esperanza, de valentía y de fuerza.

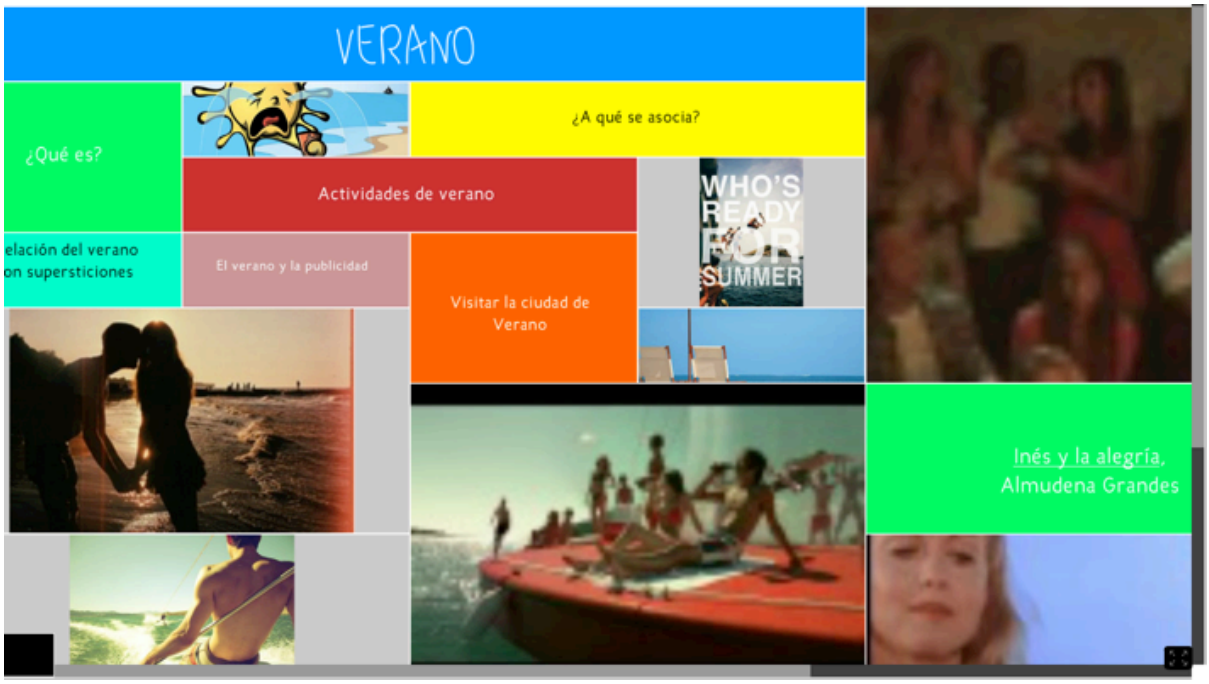
En algún momento de la vida hay que asumir la soledad, afrontar desengaños, dolores y frustración pero también se puede hallar alguien en quien confiar y apoyarse o, incluso, potenciar ciertos recuerdos como estímulo para vivir una vida plena; esta declaración de principios expuesta anteriormente ha supuesto su línea de trabajo.

En general los dos ejes que constituyen el núcleo de su búsqueda se centran en la enfermedad y el mundo del olvido, como una pérdida de la identidad del ser humano.

Se observa ese interés científico que se comentaba al principio, en la presentación del equipo, y también las alusiones a no dejar de ser niño. El grupo ha seguido todas las propuestas recomendadas y al mismo tiempo ha añadido su propio material, que nos acerca a sus preferencias cinematográficas y a su libertad creativa.

C) VERANO

A continuación se presentan tres proyectos –Verano. Felicidad. Juventud y verano– entorno a un mismo espíritu emocional en el que destacan la alegría y el optimismo generalizado, pero donde también hallaremos reflexiones más serias respecto a esa época crucial de sus jóvenes vidas.



Proyecto Mydocumenta.

Aquí se presentan tres proyectos cuyo impulso se nutre de emociones alegres y optimistas. La demanda respecto a estos temas ha sido tan alta que se muestran tres grupos con sus correspondientes matices positivos. Ninguno de los equipos encontró otro tema afín y se permitió esta coincidencia.

VERANO

- Integrantes del grupo:

Juan M.

Irene R.

Sarai H.

Los comentarios que ofrece este grupo traslucen un espíritu alegre, optimista y abierto donde todo es dar y recibir felicidad, una transcripción de una de sus autobiografías lectoras indica: "yo siempre trato de hallar la felicidad en las pequeñas cosas e intento hacer feliz a la gente cuando más lo necesita" y otra señala que en el hip- hop concentra toda su positividad; cuando baila es feliz.

Juan ya comentaba en su autobiografía la influencia de su tía en la elección de sus lecturas, y justo esto mismo sucede en la elección de textos del proyecto. En general no han deseado excesiva guía inicial ni propuestas de acercamiento, en todo momento buscaban la libertad en su visión personal del verano.

- Material ofrecido como punto de partida:

Textos:

- Inés y la alegría, Almudena Grandes, Pág.17
- La elegancia del erizo.Muriel Barbery. (p. 96) Seix-Barral. (En català. L'elegància de l'eriçó. (p.160-161) Edicions 62 labutxaca.
- En lloc segur, Wallace Stegner, (p.37)

- Proyecto final. Selección elaborada por el grupo:

Textos:

- Definición enciclopédica del verano.
- Descripción de las actividades típicas del verano entre los jóvenes de su edad: turismo, vida al aire libre, ocio, campamentos, colonias, etc.
- Algunas curiosidades como el comentario sobre una ciudad denominada Verano, al norte de Italia, con menos de cien habitantes.
- Fragmento de la novela Inés y la alegría, de Almudena Grandes, 2010, Tusquets editores.
- Novela Aquel verano, de Cecilia Domínguez Luis. 2010, editorial Viceversa.

Película:

- Grease (Brillantina), 1978, Director: Randal Kleiser. Musical ambientado en los años cincuenta y entre el reparto, destacan John Travolta y Olivia Newton-John.

Publicidad:

- Un anuncio de Coca-Cola y diversas muestras de la publicidad del verano alrededor de la marca de cerveza Estrella Damm.

Música:

- "Summercat", de Billie The Vision And The Dancers. Canción del año 2004 incluida en el álbum: I was so unpopular in shcool and now they´re giving me this beautiful bicicle. La letra de esta canción versa sobre el fin de un amor de verano, tristeza de las despedidas, recuerdo de la pasión, amor, etc.

- "You can't say no forever", de Lacrosse. 2007. "No puedes decir siempre que no". Letra sobre desencuentros amorosos.
- "Saturday nihgt", de Whigfield. 1994.
- "Summer of love", de Cascada. 2012, en el disco "Back on the dancefloor".
- "Apleejack", de The Triangles. 2010. El tema de la canción se mueve alrededor de la siguiente idea: "levanta tus manos y canta conmigo – a veces las cosas más fuertes y más maravillosas son aquellas que no podemos ver-".
- "Summer nights", canción de la película Grease, 1978. Todo el contenido gira alrededor de los tópicos de los amores de verano.
- "Summer Paradise", de Simple Plan, 2011, en el disco "Get your heart on".

Imágenes y fotografías:

- En algunas partes del trabajo aparecen ritmos musicales combinados con la alternancia de imágenes y sus propias fotografías enmarcadas en ambientes típicos y tópicos que muestran su verano ideal.

- VALORACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO "Verano".

Este proyecto rezuma todos los referentes adolescentes propios del verano, además con una implicación directa y emocional en sus vidas ya que incluyen las fotografías de los integrantes del grupo con sus propios amigos y compañeros de clase en un entorno desenfadado.

La estética de todo el conjunto destila alegría, buen humor, vitalidad en tonos azules, rojos, naranjas y una variada gama de tonos verdes; realmente, transmite un claro deseo de la llegada de esa época vacacional. La disposición de las celdas aparenta un cierto caos positivo y unas ganas de alejarse de las líneas rectas.

El único espacio etiquetado sería el título en el que incluyen sus valoraciones personales de forma individualizada. En ellas enumeran los atributos positivos en el desarrollo de su investigación como entretenido, divertido, con una gran fuerza visual, muy agradable a la vista y que han sentido que estaban creando de forma distinta a lo que habían vivido hasta el momento. Se enfatiza la idea de haber aprendido una forma nueva de presentar temas. Al final de sus opiniones, únicamente Sarai señala que para ella fue difícil empezar a trabajar desde un punto de partida diferente al habitual.

Anteriormente se comentaba la "aparente" sensación de caos por la explosión de vida de todas sus conexiones, ya que, en realidad, enseguida se observa la absoluta coherencia del conjunto. Tanto en el retrato de las escenas veraniegas de los autores del proyecto como en las letras de las canciones y los anuncios publicitarios o los videos musicales y finalmente en las secuencias de imágenes que han creado se repiten los mismos tópicos; todos los materiales aparecen interconectados.

A lo largo de todo el dinamismo visual y auditivo de su estudio sobre el "Verano" hallaremos los mismos elementos: magia, fiestas, verbenas, supersticiones, buen ambiente, música pegadiza, amor, recuerdos, reencuentros, despedidas, paisajes mediterráneos, amigos, juegos de mesa, pesca, mar, playa, arena, brindis, fuegos nocturnos frente al mar, baños, piscinas, barcas, atardecer, rincones, barbacoas, risas, rocas, saltos al vacío, chapuzones, bicicletas, besos, comidas, solidaridad, complicidad, fondo del mar, exotismo, miradas, deporte, viajes, luces, helados, hamacas, refrescos, compras, jóvenes, globos de colores, naturaleza, surf, romanticismo, parques de atracciones, velas, paseos, colchonetas, toboganes acuáticos, bengalas, etc.

Finalmente se regresará a la reflexión y a la pausa con sus propuestas escritas – definiciones, descripciones, curiosidades y fragmentos literarios-. Sólo han utilizado un texto recomendado, el de la novela Inés y la alegría, de Almudena Grandes. El segundo fragmento se inspira en la narración Aquel verano, de Cecilia Domínguez Luis y ha sido recomendado por la tía de uno de los integrantes del equipo de trabajo. Él mismo destacaba la influencia y el estímulo lector de esta familiar, lo explicaba detalladamente en la autobiografía lectora que realizó a inicio de curso, tal como ya se mencionaba en la introducción del equipo.

Como conclusión cabría destacar que una vez más sus vidas, sus deseos, sus referentes, sus músicas y sus imágenes tópicas del verano forman una amalgama donde no se reconocen los límites entre la verdad y la ficción.

D) FELICIDAD



Proyecto Mydocumenta.

• Integrantes del grupo:

Pedro M.

Mónica M.

Alejandro V.

El planteamiento de partida de este grupo se centra en ideas como vivir el momento y luchar por todo aquello que te interesa; algunas de sus frases extraídas de las autobiografías lectoras presentadas a inicio de curso son "creo que si haces algo que te gusta puedes estar satisfecho e ir cada día a trabajar feliz", "simplemente lo único que quiero es vivir mi vida, pasándomelo bien…" El contrapunto a estos razonamientos tan directos lo ofrece Mónica con su refugio en la música, su felicidad cuando canta en su coro y con una defensa a ultranza de la amistad.

Se observa que trabajan bien juntos, no se plantean grandes temas de actualidad, pero se nota la paulatina maduración en su trabajo.

• Material ofrecido como punto de partida:

Textos:

- La elegancia del erizo.Muriel Barbery. (p. 96) Seix-Barral. (En català. L'elegància de l'eriçó. (p.160-161) Edicions 62.Labutxaca.
- La elegancia del erizo. Muriel Barbery. (p.92) Seix-Barral. (En català L'elegància de l'eriçó. (p.154) Edicions 62. Labutxaca)
- Entrevista a Joaquím Valls, por Víctor M. Amela, en "La contra" de La Vanguardia, 4/07/2011

Música alegre:

- Babinv.: Vals elegante
- DEELALANDE, M. Concierto de trompeta para las fiestas sobre el canal de Versalles. Aire en eco
- MUSSORGSKY.M. Cuadros de una exposición. Bailes de los políticos en su cascarón

Enlaces:

- http://www.lavanguardia.com/lacontra/20120314/54267641495/annie-marquier-corazon-cerebro.html
- Proyecto final. Selección elaborada por el grupo:

Textos:

- Frases generales sobre las amistades extraídas de internet y una breve historia con moraleja final titulada ¿Qué elijo hoy: alegría o tristeza?
- La elegancia del erizo, de Muriel Barbery, 2006.

- Los secretos de la felicidad. El maravilloso poder de la conversación, de Sebastià Serrano, 2007.
- Un mundo feliz, de Aldous Huxley, 1932.

Música:

- "Don't worry, be happy", (No te preocupes, sé feliz), 1988, canción del compositor de jazz Bobby McFerrin.
- "Good Feeling", (Buen presentimiento), de Flo rida, 2012, en el álbum "Wild Ones". La letra de esta canción nos anima a no renunciar, a conseguir buenas sensaciones en nuestra vida.
- "Hakuna Matata" (No te angusties, no hay problema) Canción que forma parte de la banda sonora de la película El Rey León. Parte de una expresión del idioma suajili y asimismo se considera una versión del tópico del Carpe Diem. "Vive y deja vivir, vive y sé feliz. Ningún problema debe hacerte sufrir".
- "Oh Happy Day" Video musical inspirado en esta canción de música góspel, adaptada de un antiguo himno cristiano por la banda de Los Edwin Hawkins Singers en 1968.

Películas:

- The Pursuit of Happyness *(En busca de la felicidad)*, 2006, Director: Gabrielle Muccino.
- The Lion King (El Rey León), primera entrega en 1994, Directores: Rob Minkoff y Roger Allers.
- La vita è bella (La vida es bella), 1997, Director: Roberto Benigni.

Imágenes:

- Una secuencia reproduce fotografías personales que retratan escenas cotidianas con amigos, hermanos y compañeros del instituto. Aparecen abrazos, amor, sonrisas, saltos de alegría, sus equipos deportivos, disfraces, todos ellos sonrientes en la escuela de primaria…; en general se destacan unas escenas tiernas y divertidas. En otro compartimento han elegido imágenes de familias, niños sonriendo, escenas triunfales del equipo de futbol del Barça, su antiguo entrenador Pep Guardiola, emoticones y, de nuevo, una alusión a la película *En Busca de la Felicidad*, descrita en el apartado anterior.

- VALORACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO "Felicidad".

El texto introductorio a este proyecto sobre felicidad habla de buscar paz interior, de alcanzar un estado de ánimo alegre y satisfactorio, incluso se atreve a sugerir la conquista de nuevas metas.

El equipo explica que a partir de las propuestas iniciales que les fueron planteadas, todo el grupo notó cómo su creatividad empezaba a fluir y señalan finalmente que desearían seguir encontrando conexiones futuras que les ayudaran a reflexionar y a ser un poco más personas.

Los colores y la disposición del espacio nos acercan a un espíritu positivo y a la alegría, pero sin olvidar ciertos claroscuros que siempre pueden presentarse. Esta pequeña sombra a la luz general la ofrecen dos espacios donde predominan las tonalidades oscuras y grisáceas.

En su investigación han buscado que las conexiones estén trabadas de forma transversal insistiendo en el concepto de una emoción solidaria desde diversas perspectivas. Por ejemplo, en el fragmento de la novela La elegancia del erizo se lee el desarrollo de una felicidad producida ante la belleza sublime de las voces de un coro. En ese momento álgido emocionalmente hablando, todo se transfigura y lo negativo queda atrás, en el recuerdo. Esa esencia de sentirse anclado a un grupo o de brindar solidaridad en cualquier aspecto también se siente en el fragmento de Los secretos de la felicidad donde se comenta que los trabajos de voluntariado o cualquier trabajo comunicativo en grupo hacen a las personas más felices, flexibles, creativas, sociales y afectuosas. El contrapunto negativo y rígido aparece ante la selección de Un mundo feliz, y así nos acaba de quedar clara la necesaria idea de libertad de elección y de destino.

Sólo quedaría comentar que numerosas palabras en inglés cercanas al término "felicidad" y en diversos colores también ocupan un lugar preeminente.

En definitiva el tono general del trabajo apuesta por el equilibrio y la tolerancia entre todas sus fuentes.

E) JUVENTUD Y VERANO



Proyecto Mydocumenta.

- Integrantes del grupo:

Mario F.

Raúl G.

Aarón P.

Darío R.

Este grupo presenta un carácter fuerte, alegre, simpático, explosivo, dinámico, con un espíritu colaborador y de lucha. Sus propuestas siempre parten de sus propias vivencias, de sus veranos y siempre optan por grabaciones propias. Mario ofrece el contrapunto con su tranquilidad reflexiva.

• Material ofrecido como punto de partida:

Textos:

• Helena o el mar del verano, Juan Ayesta.

• Sefarad, Antonio Muñoz Molina, (p.538 – 539)

• Ullal blanc ,Jack London.

• "Adolescentes como bisabuelos", de Javier Marías, publicado en El País el 11/12/2011.

• Proyecto final. Selección elaborada por el grupo:

Textos:

• Helena o el mar del verano, Juan Ayesta, 1952.

• Sefarad, Antonio Muñoz Molina, (p.538 – 539), 2009.

• Com un miratge, de Maria Mercè Roca, 1988. El tema sería el primer amor de un joven adolescente.

• Tretze dies i una nit, de Dolors Garcia Cornellà, 1997. Novela de amor.

• Retórica, de Aristóteles, siglo IV a.C.

• Artículo "En la mente adolescente", El País, 25/03/2012.

Películas:

• Els nens salvatges, 2012, Directora: Patricia Ferreira.

• American Pie: El reencuentro (American Reunion), 2012, Directores: Jon Hurwitz y Hayden Schlossberg.

Música y publicidad:

"You can't say no forever", de Lacrosse. 2007. "No puedes decir siempre que no". Letra sobre desencuentros amorosos. Canción del anuncio Estrella Damm del año 2012.

• VALORACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO "Juventud y verano".

La apuesta creativa de este grupo se centra en la "Juventud y el verano" y sus conexiones buscan la cotidianeidad y una uniformidad expositiva.

El color azul cohesiona todas las celdas del proyecto, no hay sorpresas, la cuadrícula se presenta firme y segura, igual que la justificación del porqué de su tema elegido. Simplemente el

equipo indica que en el momento de realizar este trabajo ya se sentían en esa época del año y esa ansia por vivirla de nuevo fue su principal motivación.

También se han reservado el espacio central en la distribución de la pantalla desde donde irradia su influencia. Aquí muestran su propia grabación artesanal cuyos protagonistas son ellos mismos y muestran un conflicto violento, sus espacios de reunión en su comunidad de vecinos y la posterior reconciliación mediante la intervención de un amigo.

Sus conexiones reflejan claramente sus referentes audiovisuales, publicitarios y su imaginario respecto al verano – naturaleza, mar, fiesta, risas, amigos, amor, alusiones sexuales, recuerdos, compañeros de Instituto, etc.-únicamente sorprende, pero al mismo contribuye a crear un necesario matiz de incertidumbre implícito en su tema, el tráiler de la película Els nens salt vatges. Aquí surge el contrapunto oscuro de toda la pantalla tanto estéticamente como de contenido. El mensaje tácito sería que crecer no es un juego, que no todo son vacaciones y diversión sino que hay un mundo oculto y a veces de consecuencias peligrosas en las relaciones que se establecen a esas edades; hay secretos inimaginables ante los que ni padres ni profesores pueden actuar

En el apartado escrito han admitido una parte de las propuestas iniciales, pero han seguido su propio camino presentando dos alternativas interesantes, por un lado dos títulos de narrativa juvenil que habían leído en la asignatura de catalán y por otro un análisis intemporal que ya ofrecía Aristóteles sobre la juventud y en la que también se han sentido reflejados. Los términos que utiliza el filósofo son plenamente actuales y suponen sus eternas contradicciones y luchas internas: volubilidad, bondad, confianza, esperanza, autocontrol, lucha contra la injusticia, cambio y ambición.

F) BESOS



Proyecto Mydocumenta.

• Integrantes del grupo:

Mariona O.
Isabel Torres

El mundo de estas dos alumnas se centra básicamente en las relaciones personales, amorosas y estéticas. En cierto modo han creado un mundo aparte que se mueve exclusivamente en un marco de alianzas femeninas, a veces conflictivas. Ellas mismas en sus autobiografías se definen como románticas, sensibles, lloronas, divertidas y locas.

• Material ofrecido como punto de partida:

Textos:

• Besos. ¿Qué hay detrás? Reportaje de Luis Miguel Ariza publicado en El País, 16/10/2011.
• Mi querida Eva. Gustavo Martín Garzo. (p.141-144) (p. 154-156) Editorial Lumen. (2006)
• Estaciones de paso .Almudena Grandes. (p.235-240) Tusquets editores. (2005)
• Memoria de mis putas tristes. Gabriel García Márquez. (p.72-73). Mondadori. (2004)
• El caballero del jubón amarillo. Arturo Pérez-Reverte. (112,113, 118). Alfaguara. (2003)
• ¿Qué me quieres amor? Manuel Rivas. (p.13) Punto de lectura. (1995)
• Un viejo que leía novelas de amor. Luis Sepúlveda. (p.82-83) Tusquets editores. (1993)
• Últimas tardes con Teresa. Juan Marsé. (p.84-85) (247-248). Seix Barral.(1966)
• Nada. Carmen Laforet. (p.144-146) Ediciones Destino. (1944)
• "Sota el meu llavi el seu" poema de Joan Salvat- Papasseit. (1923)
• "Mester d'amor" poema de Joan Salvat-Papasseit.(1922)
• El cel és blau, la terra blanca. Una història d'amor. Hiromi Kawakami. (p. 112-113). (2010)
• Tokio Blues. Haruki Murakami. Tusquets. (p.110-111). (1987)
• Diario de Ana Frank (p.236, 237) (254-261) Plaza&Janés. (1955)
• Jane Eyre. Charlotte Brontë. (p.358-359) Planeta. (1847)
• Eugenia Grandet. Honoré de Balzac. (p.164-165) Ediciones Orbis. (1834)
• "Poema V", Catulo. (A.C.)

Arte:

• El beso, de Gustav Klimt, 1907.
• Paolo y Francesca, William Dyce, 1837.
• Paolo y Francesca de Rossetti, 1855

- Romeo and Juliet de Frank Bernard Dicksee, (1853-1928)
- Johann Heinrich Füssli (1741-1825). Paolo Malatesta e Francesca da Polenta sorpresa da Gianciotto Malatesta, (1808)

Multimedia:

http://www.youtube.com/watch?v=3ezF8uDl2EY

http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/science/newsid_7890000/7890969.stm

http://www.quo.es/ciencia/psicologia/el_cerebro_de_los_enamorados

- Proyecto final. Selección elaborada por el grupo:

Textos:

- ¿Qué me quieres amor? Manuel Rivas. (p.13) Punto de lectura. (1995)
- "Sota el meu llavi el seu" poema de Joan Salvat- Papasseit. (1923)
- "Mester d'amor" poema de Joan Salvat-Papasseit.(1922)
- Diario de Ana Frank (p.236, 237) Plaza&Janés. (1955)

Frases:

- Frases extraídas libremente de internet.

Música:

- Zapatillas. El Canto del Loco (2005-2007)

Imágenes:

- Diversas parejas besándose; una de ellas en blanco y negro muestra una escena antigua.

Películas:

- Mi chica o mi primer beso, de Howard Zieff (1991)
- Escenas de El Diario de Bridget Jones, de Sharon Maguire, (2001).
- El Diario de Noa, de Nick Cassavetes, (2004)

Divulgación científica:

- "¿Qué hay detrás de un beso?" BBC Mundo. Ciencia y tecnología. http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/science/newsid_7890000/7890969.stm
- Besos. ¿Qué hay detrás? Reportaje de Luis Miguel Ariza publicado en El País, 16/10/2011.
- www.cienciapopular.com "El poder de los besos"

• VALORACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO.

Este proyecto concuerda y, al mismo tiempo, refleja la estética y la personalidad de sus creadoras.

Los colores que han elegido se mueven entre el verde, amarillo, azul y rosa conformando una paleta cromática sin estridencias.

Se han centrado en las propuestas que se les habían ofrecido y han seleccionado con buen criterio aquellas más comprensibles y las más divulgativas. Sus propias aportaciones se han centrado en la música, películas, imágenes y en alguna frase hallada en la red como, por ejemplo, "el primer beso de una persona es un recuerdo que permanece aún más vívido que la pérdida de la virginidad". En concreto esta búsqueda de frases refleja ese afán que tienen algunos estudiantes en escribir determinados versos, poemas o citas en sus agendas y carpetas académicas.

El engranaje de ambos mundos ha quedado equilibrado y conectó fácilmente con su clase; su defensa oral fue un éxito ya que sus gustos musicales y cinematográficos coincidían con el sentir de este grupo de cuarto orientado académicamente hacia ciclos formativos de grado medio.

G) UTILIZACIÓN DEL MÓVIL



Proyecto Mydocumenta.

• Integrantes del grupo:

Gerardo S.

Antonio A.

Saúl R.

Ernesto B.

Los avances de este grupo deben pautarse milimétricamente, para analizar y pensar necesitan, en cierto modo, "tocar" la realidad. Se muestran nerviosos ante un terreno exclusivamente teórico. Prácticamente todos sus integrantes optarán por Ciclos Formativos de índole tecnológica; excepto Sergi B., que sueña con vivir aislado en la naturaleza, los intereses de la mayoría se centran en la electrónica, los coches y los videojuegos.

• Material ofrecido como punto de partida:

Textos:

• Vive como puedas, Joaquín Berges, (p. 147 a 149).

• "No me quieras tanto", de Elvira Lindo, publicado en El País, 02/10/2011.

Multimedia:

• Cortometraje. http://www.notodofilmfest.com/index.php?corto=32360

• Proyecto final. Selección elaborada por el grupo:

Textos:

• Mantienen los dos fragmentos ofrecidos como punto de partida.

Material audiovisual:

• Escena de la serie de televisión cómica estadounidense: Modern Family.

• Grabación propia inspirada en sus vidas y cuyos protagonistas son los mismos integrantes del grupo.

• Cortometraje propuesto inicialmente.

Imágenes:

• Secuencia de imágenes relacionadas con el uso y el abuso en la utilización del móvil.

• VALORACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO

El proyecto transmite autenticidad ya desde el título con la enumeración de las opiniones personales de todos los integrantes del grupo respecto a su tema. Asimismo esa impresión inicial de sen-

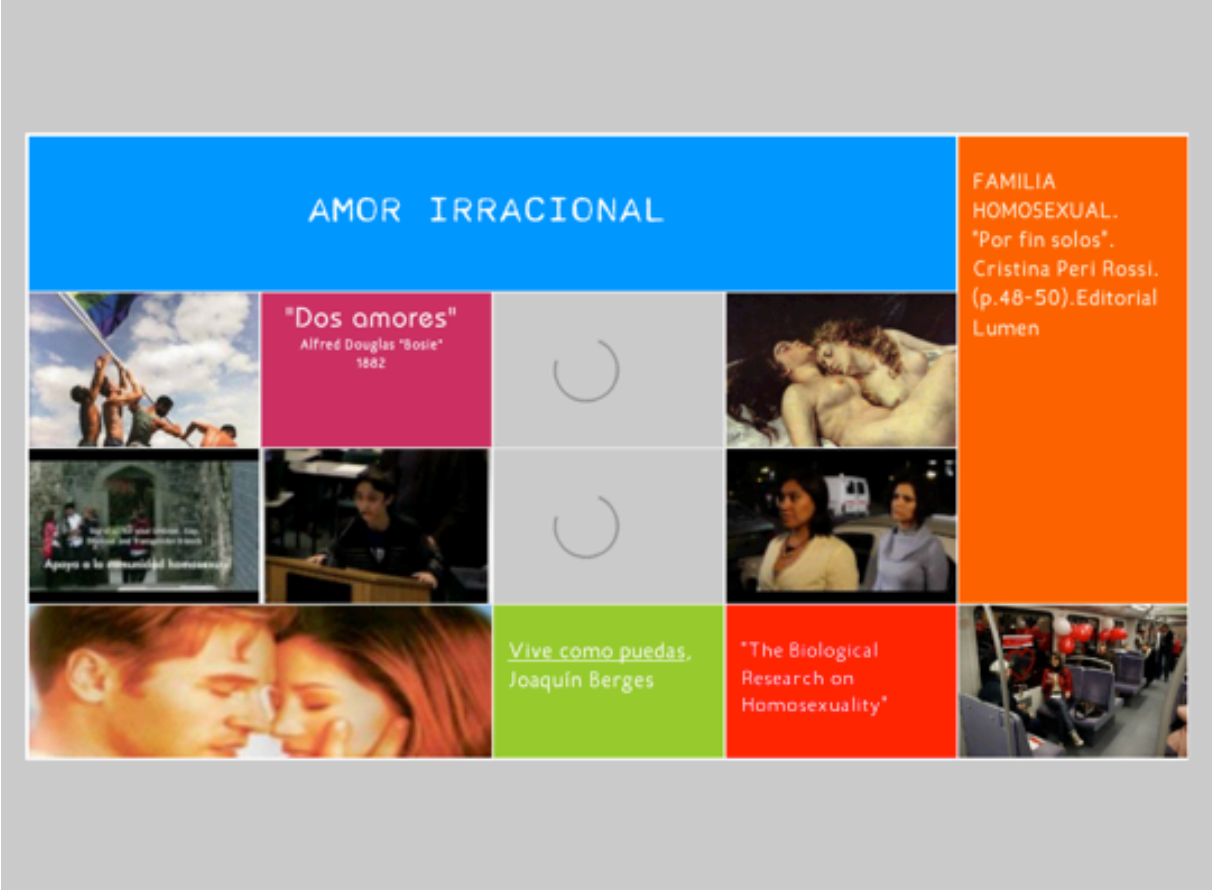
cillez y claridad se ratifica, por ejemplo, con su elección estética de colores claros en la pantalla y el tamaño destacado del tipo de letra. La permanente conexión con sus referentes personales está presente en todo momento.

Mención especial requiere una grabación original que ofrece su particular visión de la compañía del móvil en sus propias vidas y filmada en sus casas y su barrio; desde momentos como el despertar en su cama, desayuno, higiene personal, estudio, amigos e, incluso, una escena de robo con violencia.

En primer lugar su investigación partió de las propuestas que se les facilitaron, pero a continuación su creación se centró en ese montaje audiovisual descrito anteriormente así como en una escena de una de sus series de televisión preferidas: Modern Family. También la elección de imágenes se centra en un uso del móvil que ellos denuncian.

La defensa oral en el aula de su trabajo fue breve, concisa y parca en comentarios pero se observó un gozo interno ante el resultado final; ellos también habían sido capaces de crear y reflexionar al mismo tiempo.

H) AMOR IRRACIONAL



Proyecto Mydocumenta.

• Integrantes del grupo:

Paula M.

Gabriel C.

Juan M. S.

Javier I.

Sus observaciones muestran un gran respeto y sensibilidad hacia su entorno. Desbordan empatía y espíritu colaborativo entre ellos y hacia su alrededor. En sus autobiografías hablan sobre responsabilidad, amistad, soledad, silencio, imaginación, indecisión y amor desde diversas ópticas. Patricia marca la evolución del trabajo; finalmente predominará el amor homosexual frente a otras propuestas que habían surgido al principio del proyecto y que a lo largo de su investigación fueron descartando.

• Material ofrecido como punto de partida:

Textos:

• Mi colegio, Villena, L.A. (2006). Barcelona. Península

• Vive como puedas, Joaquín Berges (p. 225-227)

• Por fin solos. Cristina Peri Rossi. (p.48-50). Editorial Lumen

• Jane Eyre. Charlotte Brönte. (p. 126,127,137 y 149) Editorial Planeta

• David Copperfield. Charles Dickens (p.326-330) Colección Austral

• Emma, de Jane Austen. (p.289-290) RBA

• El diario de Ana Frank. (p.25, 192, 205,220-221,294,308), Plaza&Janés

• La elegancia del erizo. Muriel Barbery (p.101-102) Seix Barral. (En català. L'elegància de l'eriçó. (p.167-169) Edicions 62 labutxaca)

• El niño con el pijama de rayas. John Boyne. (p.74-77). Editorial Salamandra

Películas:

• Aimée y el jaguar, de Max Farberbock (1999)

• Costa Brava, de Marta Balletbó (1995)

• Proyecto final. Selección elaborada por el grupo:

Textos:

• Poema "Dos amores" de Alfred Bruce Douglas (1870-1945), escritor y poeta inglés, que tuvo una relación amorosa con Oscar Wilde. Estas palabras de amor fueron utilizadas en el proce-

so judicial contra Wilde; "the love that dare not speak its name" (el amor que no se atreve a decir su nombre). A partir de aquí la vida de Wilde se sumió en la tristeza y la tragedia.

- Un breve texto divulgativo en inglés, rastreado en la red, que habla sobre la influencia genética y del entorno en la homosexualidad: "The Biological Research on Homosexuality".
- Los dos textos finales han sido tomados de las propuestas ofrecidas como punto de partida: "Lafamilia homosexual", de Cristina Peri Rossi y Vive como puedas, de Joaquín Berges.

Imágenes:

- Referencia a una película de amor romántico: Amor a primera vista, 1999, director: Irwin Winkler y protagonistas: Steven Weber, Val Kilmer y Mira Sorvino.
- Diversas secuencias de imágenes alrededor del emblema homosexual del arcoíris con corazones, banderas, manifestaciones reivindicativas, etc. Esa misma libertad y ese afecto aparecen en otros montajes con imágenes de personas del mismo sexo besándose.

Arte:

- "El beso", 1907-08, de Gustav Klimt.
- "El sueño", 1866, de Gustave Courbet (1819-1877).

Música:

- "Jueves" de La Oreja de Van Gohg, 2008. La letra se centra en las miradas y en una historia de amor en el marco de un vagón de tren; esta canción se dedicó a las víctimas de los atentados del once de marzo del 2004 en Madrid.
- "S'ha acabat", grupo musical: Els Pets, 1991, La letra de esta canción de rock catalán habla de forma ambigua de una relación imposible entre dos chicos.
- "Mujer contra mujer", 1988, grupo musical: Mecano: cantante, Ana Torroja, y la letra de J.M. Cano. Muestra el amor y el afecto entre dos mujeres.
- "Soy lo que soy", 1984, de la cantante argentina, Sandra Mihanovich, que igualmente alude y reitera el derecho a esa idea constante de una libertad personal y sexual.

Material audiovisual:

- "Física y Química", serie de televisión estrenada en 2008 y que finalizó en 2011. En la escena seleccionada aparece un diálogo amoroso entre Fer y David en el contexto de un Centro Educativo.
- "Contra la homofobia". YouTube. Las escenas muestran una breve historia adolescente también en el mundo académico con el objetivo de favorecer el apoyo a la comunidad homosexual.
- Anuncio contra la homofobia. YouTube. La base temática se centra en la idea de que todas las

personas son iguales ante la ley.

- Defensa de un niño respecto a su identidad homosexual ante la Junta Escolar de su Escuela. YouTube. En 2010, Graeme Taylor, de catorce años, explica sus problemas debidos a su identidad sexual y defiende a su profesor Jay McDowell por mostrar solidaridad y apoyo a su causa.

- VALORACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO.

El proyecto respira un gran equilibrio, todo está interconectado buscando el encaje adecuado; tanto las canciones como las imágenes intentan aludir a partes iguales al sentir femenino y al masculino.

Su creación también tiene en cuenta el simbolismo del arcoíris e impregna así el color de la distribución de los espacios. Incluso algunas de las escenas que representarían una clase de historia del arte en la serie de Televisión Española, Física y Química, se repiten a continuación en el engarce de imágenes que el grupo ha creado.

Si en su introducción pretendían abrirse a nuevas perspectivas amorosas, lo han conseguido plenamente; sólo al final han dejado dos espacios muy delimitados al amor puramente romántico, ya que gana la partida la libertad respecto a la identidad sexual del ser humano.

I) MIEDO



Proyecto Mydocumenta.

• Integrantes del grupo:

Vicente C.

David C.

Alex Ch.

Patricia M.

En primer lugar se constata que una gran parte del alumnado manifiesta en sus autobiografías que disfruta viendo películas de miedo; "me siento bien al asustarme". Vicente ha sido quien más ha presionado para elegir este tema, se ha convertido en el líder, los demás integrantes del equipo se dejaban dirigir.

• Material ofrecido como punto de partida:

Textos:

- Invisible, Paul Auster. Anagrama (p.85-86)
- "Edward Hopper: el cine también es usted. Y la soledad", de Carlos Boyero publicado en El País, 8/06/2012.
- "Tengo miedo", poema de Pablo Neruda.
- "Las vírgenes suicidas" artículo de Gustavo Martín Garzo, publicado en El País, el 19/02/2012.

Música:

- Bizet G, Juego de niños. Op 22. La peonza
- Mozart, W.A. Música para una pantomima.

• Proyecto final. Selección elaborada por el grupo:

Textos:

- Poema, ya propuesto inicialmente, de Pablo Neruda "Tengo miedo".
- Poema, seleccionado por el grupo, de Eduardo Galeano "El miedo global" (2006).
- Explicaciones sobre argumentos y protagonistas de las películas escogidas para el proyecto: Psicosis, La naranja mecánica y la serie de Televisión American Horror Story.
- Definición de Fobia como terror o aversión obsesiva.

Imágenes. Películas:

- Secuencias de imágenes cuyos contenidos se toman de escenas de películas, muñecos diabólicos, intentos de suicidio, etc.

- Películas fundamentales en el trabajo:

    1. Psicosis, 1960, del director Alfred Hitchcock. Este film se encuentra entre las películas de culto en el cine de terror ya que llega a conectar con el imaginario de algunos de nuestros miedos y, al mismo tiempo, plantea en su momento inusuales avances técnicos y de percepción cinematográfica.
    2. La naranja mecánica, 1971, del director Stanley Kubrick y basada en una novela de Anthony Burgess de 1962. La distopía que plantea el libro se acaba convirtiendo en la adaptación cinematográfica de esa profecía de maldad y perversión extrema a ritmo de Beethoven.
    3. Saw, del Director James Wan. Esta saga de terror se inició en el año 2004 y su séptima entrega está fechada en el año 2010. También se conoce con otros títulos como Juego macabro o Juego del miedo, sobre todo en algunos países latinoamericanos.
    4. American Horror Story, 2011. Serie de televisión dramática y de terror sobrenatural que presenta casas encantadas con sus correspondientes fantasmas y que se mueve entre la exageración y el surrealismo con toques de diversión.

Música:

- Vídeo musical de Thriller, de Michael Jackson (1982).

- VALORACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO.

Este trabajo parte de una fuerza fundamentalmente audiovisual con una acertada selección de películas de terror que conjugan títulos pertenecientes a la historia del cine y a títulos de preferencias plenamente adolescentes.

Sus breves textos introductorios y de conclusión remiten a sus miedos, a sus sensaciones de escalofrío y fascinación ante los terrores fantásticos y sus correspondencias en el día a día sin que aparezcan claras divisiones entre ambos mundos.

La estética se enmarca en los colores negros, grises y otros matices dentro de la oscuridad, igual que el inicio del poema de Pablo Neruda que alude al color gris. Las sugerencias que transmiten estos versos de Neruda respecto a tristeza, llanto, soledad, grito, queja, agonía y misterio también se hallan en el universo de su material multimedia.

J) ENVIDIA



Proyecto Mydocumenta.

- Integrantes del grupo:

Brisa M.

Celeste N.

Christian S.

El sector femenino de este grupo, cuarto de secundaria orientado hacia ciclos formativos de grado medio, se ha sentido directamente implicado en unos intensos conflictos en clase y ha querido reflexionar sobre esta vivencia concreta con la ayuda de Christian que siempre intenta pasar desapercibido ante cualquier discusión o debate que se produzca en el aula.

A lo largo de todo el curso se ha vivido entre un grupo de chicas rivales unas tensas luchas de poder y la envidia junto a las murmuraciones, hipocresía, calumnias y los celos se prestaban a este juego de un prestigio malentendido. En sus autobiografías se habla de timidez, de un cierto aislamiento y una frase a destacar sería la siguiente:"… hasta que un día supo que no era malo decir lo que sientes y saber realmente quién eres".

• Material ofrecido como punto de partida:

Textos:

• Filomeno, a mi pesar, de G. Torrente Ballester, 1993, (p.51-52)

• Pasión india, de Javier Moro, (p. 330 a 333).

• Vive como puedas, Joaquín Berges, (p.256).

• La Regenta, de Leopoldo Alas "Clarín", (p.524 a 527)

• El primo Basilio, de José Maria Eça de Queirós (p.142, 143

• Los miserables, Víctor Hugo

• Proyecto final. Selección elaborada por el grupo:

Textos:

• Han mantenido los fragmentos propuestos previamente de la novela del siglo XIX: Clarín, José Mª Eça de Queirós y Víctor Hugo.

• Dos fábulas alrededor del tema propuesto cuyos títulos son: "La serpiente y la luciérnaga" y "El terrissaire amb enveja".

• Poema de Juan Antonio extraído de internet, concretamente en amigos.com –amor y romance para latinos en el mundo-

• Frases generales, también recopiladas a través de internet, alrededor del tema de la envidia.

Música:

• Canción "Envidia" de Tony Dize, apodo de "La melodía de la calle". A continuación se muestra una selección de su letra:

(…)

"Yo aprendí, que la envidia es una herramienta vital y se utiliza como medidor.

La envidia divide al amigo del traidor.

La envidia solo sigue a personas que tienen algún tipo de éxito en sus manos.

La envidia puede estar tan cerca de ti como dentro de tu núcleo, tu casa, tus vecinos, tus familiares, y hasta en el mismo trabajo. Ellos solo van en busca de los mejores planos.

La envidia se disfraza de abrazos, agradecimientos, felicitaciones, y hasta el amor.

La envidia, no tiene sexo, color y mucho menos edad.

Solo tú, podrás separar la envidia de la bondad, si nadie te envidia es que algo anda mal."

Imágenes fijas:

- Dos chicas que se observan entre ellas y al mismo tiempo parece que se estén midiendo en todos los sentidos.
- Una referencia simbólica a un triángulo amoroso.
- Una viñeta cómica.

Multimedia:

- Grabación audiovisual titulada, "Jugar a dos bandas provoca sentimientos incorrectos", realizada con sus propios medios y con los integrantes del grupo como únicos protagonistas. El argumento intenta reflejar una escena de amor, envida y celos con una bofetada final.

- VALORACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO.

Este proyecto alrededor de la envidia manifiesta alegría, cotidianeidad, verdad, reflexión e implicación directa con sus vidas y, en general, con todos sus referentes de su barrio, familia, música, internet, etc.

En primer lugar han mantenido fundamentalmente los textos que reconocían de las explicaciones y lecturas de clase: cuentos realistas y naturalistas de la literatura castellana del siglo XIX y también conocían diversos argumentos de novelas europeas de ese mismo siglo centradas en adulterios, triángulos amorosos, hipocresía social, caracterización de diversas mujeres y hombres, etc. Curiosamente no se han acercado a la propuesta de lecturas más contemporáneas. Quizás podría suponerse que han buscado la máxima seguridad, donde pudieran sentirse más indefensos que es, ciertamente, en los textos escritos.

A continuación han optado por el mundo de las fábulas; terreno cómodo, de una lectura clara y con su moraleja correspondiente.

En general todas sus elecciones destilan un acercamiento contundente a las clasificaciones más tópicas y sin fisuras acerca de la envidia y buscan el apoyo en todas las frases hechas o reflexiones más comunes, por ejemplo, "Hay muchas personas que no soportan ver brillar a otras, envidian su vida, sus logros, su familia y hasta su sonrisa", "l'enveja […]moltes vegades porta en si mateixa el seu càstig", "La envidia no es problema, hasta el momento en que tú la sientes", etc.

Respecto a la estructura visual del trabajo destacan colores vivos y fuertes armónicamente entrelazados. Asimismo la distribución del espacio busca la claridad y la sencillez.

Únicamente restaría por comentar su grabación propia que presenta numerosas deficiencias técnicas pero que está repleta de verdad y de frescura y permite imaginarse las múltiples historias, comentarios y conflictos vividos directamente en su entorno acerca del tema elegido y con todas sus derivaciones de cotilleos, murmuraciones, ataques dialécticos, odios, venganzas, peleas, aislamientos, grupos contrarios y con sus correspondientes consecuencias en la vida del aula y al mismo tiempo en el mundo interior y exterior del propio Instituto.

Para finalizar se retomaría la descripción inicial del grupo en la que realmente a lo largo del curso de este estudio afloraron envidias centradas en relaciones personales y no basadas en otros temas académicos.

7.7. Autoevaluación y reflexión tanto individual como grupal por parte del alumnado sobre sus proyectos emocionales

7.7.1. Resumen global cuarto de secundaria

a) Valoración cuestionario individual sobre tu proyecto emocional Mydocumenta.
76 cuestionarios / 21 valoraciones grupales.

1. ¿Te ha gustado esta experiencia sobre el mundo de las emociones y vivencias? ¿Por qué?

Únicamente un 10,5% responde negativamente. El despliegue de comentarios indica que ha sido un acercamiento divertido, original y han valorado muy positivamente que altere la rutina. Por primera vez han intentado reflexionar sobre emociones desde el autoconocimiento y la libertad creativa en todos los aspectos. Finalmente se destaca que, en determinados grupos, haya cambiado el punto de partida respecto a su tema.

2. ¿Ha cambiado tu punto de partida respecto al tema concreto elegido: su poder, diversas interpretaciones, consecuencias, conexiones, etc.? ¿Cómo?

Un porcentaje del 44,7% opina que no se han producido cambios en ninguno de los aspectos preguntados. El resto de las encuestas además de los cambios iniciales señalan su sorpresa ante tantas ideas y conexiones nuevas, han descubierto nuevos matices y otros enfoques. Por último se valora especialmente las conversaciones que se han ido estableciendo en el seno del grupo y que se cree que ha habido un incremento de caudal léxico.

3. ¿Crees que a través de esta actividad has podido profundizar en tus vivencias personales: cómo eres, cómo te sientes, estados de ánimo, etc.? ¿Cómo?

En un 67,2% la expresión mayoritaria resulta positiva, ya que se dice que se han experimentado sensaciones nuevas, se han activado recuerdos e identificaciones, se ha reflexionado en la propia vida y todo ello además de producir buenas vibraciones también puede permite un mejor control en situaciones de conflicto.

4. ¿Te interesaría repetir este proceso con otros temas? ¿Cuáles?

Un 13,15% no desearía repetir la experiencia, ya que en una mayoría de respuestas se indica la dificultad de trabajar con emociones y sentimientos.

Por otro lado una futura previsión de temas se centra en aspectos alegres y positivos.

5. ¿Recomendarías a personas próximas a ti algunos de los fragmentos que has leído como punto de partida? ¿Cuáles? ¿Por qué? Y, en segundo lugar, qué recomendarías de todas las conexiones multimedia de vuestro trabajo. ¿Cuáles? ¿Por qué?

En un 95% de las encuestas sí que se recomiendan recursos o enlaces concretos e, incluso, se propone integralmente todo el trabajo.

6. ¿Qué cambios crees que se podrían realizar en las secuencias de este proyecto para obtener mejores resultados?

En un 88% de los casos se enumeran diversos cambios para mejorar el producto final; como, por ejemplo: sesiones previas para conocer mejor la plataforma MyDocumenta, dedicar más tiempo en la planificación y organización inicial, mejorar la selección de imágenes para conseguir que sean más actuales y reales, buscar más recursos relacionados, tener más paciencia en la grabación y edición de videos propios y por último aumentar la conectividad del Instituto.

7. ¿Piensas que algunas de las estrategias que hemos practicado podrían aplicarse en el aula? ¿En qué asignatura? ¿De qué forma?

Un 83% sí que observa una aplicación de este proyecto en materias que tengan en cuenta el carácter visual y la gestión y organización de MyDocumenta, aunque también se plantea que las asignaturas de lengua y literatura resultan las más versátiles para este proceso.

8. ¿Debería crearse en el instituto un Espacio para compartir emociones o vivencias? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿En qué horario?

En un 42% de las respuestas no se estaría dispuesto a compartir aspectos tan personales.

Las propuestas que lo intentarían citan la revista del Centro, la intranet del Instituto con foros, blog, etc.; por lo tanto fuera del horario escolar. No se descarta la aplicación en algunas materias curriculares o en las tutorías.

9. ¿Qué diferencias has sentido entre los textos que lees en clase de Lengua o Literatura y las propuestas que te han presentado sobre este mundo emocional y vivencial?

Aquí han destacado los comentarios que muestran ilusión por lo que han experimentado, con textos que tratan emociones que sienten cercanas, próximas a su terreno personal y que consideran más actuales, más fáciles de entender, más diversos y divertidos.

10. ¿Qué aportaciones y qué dificultades te ha supuesto trabajar con la plataforma "Documenta"?

En un 59% se comentan dificultades técnicas al ser un recurso completamente nuevo en el que no se dominan algunos aspectos, como el trabajo en grupos desde la misma plataforma. El trabajo en el propio Instituto resultaba lento y con gran dificultad en colgar los recursos.

11. Valora de 0 a 10 los diferentes aspectos de tu labor:

- Búsqueda de materiales alternativos y conexiones: 7,77
- Colaboración con el grupo: 7,77
- Trabajo individual: 7,78
- Responsabilidad: 8,01
- Aprovechamiento: 6,3

12. Espacio abierto.

A continuación se detalla un resumen de los comentarios que se han indicado:

- Ha supuesto una buena forma de acabar un curso y este sistema podría aplicarse en el trabajo futuro de otras materias.
- Le ha gustado la experiencia y cree que ha mejorado como persona.
- Valora positivamente poder elegir libremente los integrantes del equipo de trabajo ya que crea un mayor clima de confianza.
- Se debería dedicar más tiempo inicial a explicar los objetivos del proyecto.
- No resulta clara la conexión con la materia de lengua y literatura castellanas, ya que trasciende la propia asignatura.
- Se solicita un replanteamiento de calendario ya que ha coincidido con la agitación de final de curso.
- Debido al desconocimiento de la plataforma MyDocumenta no permitía inicialmente moverse tan libremente.

b) Valoración individual del trabajo en grupo:

Proyecto emocional y vivencial. 76 Cuestionarios.

1. ¿Te has sentido bien con tu grupo?

De todas las respuestas sólo en un caso el "no" es rotundo. En general se manifiesta el respeto mutuo, aunque siempre hay alguna fricción o falta de colaboración.

2.¿Te resultó fácil ponerte de acuerdo respecto al tema que habéis desarrollado?

Sólo cuatro encuestas indican dificultades en el entendimiento, e incluso, en uno de estos casos, se plantea un interés exclusivamente centrado en la nota individual de uno de los integrantes del grupo. En general se comentan ciertos roces, descoordinaciones, distintas opiniones, pero finalmente las divergencias se adaptan.

3.¿Planificasteis, de forma general, el camino a seguir? ¿Cómo?

En las respuestas se observa el predominio de un redactado genérico, se habla de intuición, improvisación, de estructuras sobre la marcha en un 35,5 %. En el resto de opciones se señala un reparto de tareas, conexiones o contenidos en el diseño de las celdas del proyecto.

4.¿Os adjudicasteis diversas tareas individuales? ¿Cuáles?

En general las respuestas tampoco no son muy claras, se habla de repartos consensuados en la búsqueda de información y de grupos de investigadores y otros de editores según las aptitudes de los miembros del equipo. Un 16% muestra sus reticencias al grupo señalando que los inicios intentaron ser colectivos pero que después no funcionó la estrategia y una encuesta indica textualmente: "la mayor parte, todo, lo he hecho yo".

5.¿Algún integrante del grupo realizaba una supervisión global? ¿Quién o quiénes?

Un 33% comenta un "no" bien claro. La mayoría de las explicaciones se refieren a una revisión colectiva, aunque también se citan algunos compañeros con mayores habilidades en la supervisión del estilo o en temas técnicos centrados en la informática.

6.En el apartado escrito, ¿quién escribía?

Las respuestas mayoritarias se centran en la idea de una participación conjunta tanto en la redacción como en la adaptación de los textos que no eran de creación propia. Resulta curioso que en tres encuestas se citen los nombres de algunos escritores concretos y que ellos mismos en sus cuestionarios no se atribuyan tal ejercicio.

7.¿Todo el grupo ha participado en la forma de empezar o continuar las frases?

Un 8% responde negativamente. A continuación ya viene un vaivén de opciones, las mayoritarias se decantan por la participación de todo el grupo con algunos matices de ajuste.

8.¿En qué partes del proyecto habéis dudado más?

Un 12% no muestra ninguna duda. El resto de respuestas se reparten entre las siguientes opciones:

- La elaboración de la parte escrita.
- El reparto de tareas.

- El esquema o estructura inicial.
- El diseño global.
- La elección de textos.
- La música.
- Las escenas de películas.
- Las imágenes, fotografías.
- El manejo de la misma plataforma.

9.¿Habéis revisado todo el trabajo? ¿Cuántas veces?

Una respuesta sinceramente indica que no, ya que esperaban hacerlo al final del trabajo pero el tiempo se les vino encima, en ocho respuestas se cita que "no mucho", en dos más sólo se escribe que " pocas" y en dos más se señala que se había repasado " de dos a cuatro veces". Por lo tanto el 83% sí que lo ha revisado y mejorado constantemente, cada celda se supervisaba y los últimos días la revisión de todo el proyecto era conjunta.

10.¿Qué apartado se ha rectificado en más ocasiones?

Un 12% señala que no ha rectificado ningún apartado. En el resto de respuestas el abanico de rectificaciones es muy amplio, pero destaca globalmente la parte multimedia y la edición.

11.¿Te satisface el resultado final?

Dos respuestas concretas señalan que no y dos respuestas más indican que no lo han acabado. Por lo tanto un 95% sí está satisfecho, aunque con determinados matices que señalan que hubieran preferido otra época del año para poder dedicarse más plenamente o que creen que podrían mejorarlo o ampliarlo para poder estar más satisfechos.

12.¿Estás de acuerdo con lo que tu equipo te ha corregido?

Un 96% se muestra totalmente de acuerdo y cree que este proceso de corrección es muy positivo.

13.¿Te resultaba difícil rectificar el trabajo de los demás? ¿Qué cambios has propuesto?

Mayoritariamente se señala que las rectificaciones eran entre todos, aunque a veces resulta complicado cuando "piensas parecido" y "no tienes las ideas claras". Los cambios se centran en aspectos estéticos, diseño o estilo general.

Entre todas las respuestas hay una que sorprende porque únicamente indica "que colaboren más".

14.¿Qué has aprendido de este trabajo en grupo?

Un 92% ofrece multitud de apreciaciones siempre positivas y de descubrimiento interior:

- Conocer nuevos soportes informáticos.
- Aprender a profundizar en un tema y a compartir diversos puntos de vista.
- Mejorar aspectos de compromiso y organización.
- Sentir unión, empatía y respeto tanto por tus compañeros como por la humanidad.
- Tener una mayor conciencia de nuevos sentimientos que al mismo tiempo ofrecen nuevas posibilidades.
- Activar la conciencia creativa e imaginativa.
- Relacionar múltiples conexiones multimedia.
- Profundizar en el trabajo en grupo, a pesar de posibles fricciones.
- Optimizar el tiempo de trabajo en clase.

15. ¿Qué alterarías de la composición de tu equipo?

Sólo un 9% desearía mayor implicación y responsabilidad de todos los integrantes, grupos más reducidos y un caso continúa pensando que preferiría trabajar "sola".

16. Si tuvieras que iniciar otro proyecto ¿propondrías otro sistema de trabajo o de planificación?

Un 30% sugiere un replanteamiento del sistema de trabajo respecto a una mayor organización del tiempo previsto, un cambio en el soporte informático: *power point*, *prezzi* o blogs, una mayor dedicación inicial al funcionamiento de la plataforma *MyDocumenta* y un aumento en la conectividad de las aulas.

Una sola respuesta insiste que los trabajos deberían ser individuales dado el tratamiento personal de las emociones.

c) Valoración del trabajo en grupo: Proyecto Emocional y Vivencial. 5 cuestionarios.

En este apartado debía presentarse un cuestionario por grupo, pero no ha funcionado ya que sólo han entregado cinco encuestas y además las respuestas tampoco no aportan prácticamente novedades ya que repiten el mismo patrón que en los cuestionarios individuales.

Únicamente cabría destacar un modelo, que parece un desahogo personal y no de grupo y que tampoco responde a todas las preguntas. La valoración es esencialmente negativa, indicando que no "le ha motivado", que "no ha aprendido nada" y que ante las quejas del excesivo trabajo a final de curso nadie hace caso.

7.7.2.Análisis por grupos de las valoraciones del alumnado sobre el trabajo individual y en grupo de sus proyectos emocionales

7.7.2.1.4ºA

a) Cuestionario individual sobre tu proyecto
Mydocumenta. 18 cuestionarios / 6 valoraciones por grupo.

1.¿Te ha gustado esta experiencia sobre el mundo de las emociones y vivencias? ¿Por qué?

Únicamente se han contabilizado tres respuestas negativas; dos son rotundas y la última especifica que considera que los sentimientos son algo demasiado personal para tratarlos en un proyecto escolar. El resto de valoraciones sí que muestran una opinión positiva. Los comentarios se mueven desde considerar la originalidad de la propuesta, su libertad de elección, su espíritu creativo, su alejamiento de las típicas presentaciones de powerpoint, el reto de buscar tantas conexiones y recursos multimedia, sensaciones de "ponerse en la piel" de multitud de personas unidas por una misma emoción, la llegada a unas reflexiones que no se esperaban, el punto de partida cambia y se amplía a través de la profundización en el sentimiento o emoción de tu grupo; y , finalmente, la constatación de que nunca habían realizado un trabajo utilizando una plataforma de internet.

2.¿Ha cambiado tu punto de partida respecto al tema concreto elegido:
su poder, diversas interpretaciones, consecuencias, conexiones, etc.? ¿Cómo?

En seis casos la respuesta ha sido negativa, añadiendo que no consideran que haya habido influencia emocional. En los otros explican sus cambios respecto al punto de partida, y también los beneficios que suponen las conversaciones entre los integrantes del grupo. Algún ejemplo concreto podría ser que sin planteárselo inicialmente no sólo ha surgido el tema del miedo, sino "el miedo a vivir", las torturas o los suicidios; o que la "felicidad es mucho más que – soy feliz porque tengo un ordenador-"; la sorpresa al descubrir los diversos matices dentro del orgullo y finalmente no sólo el verano, sino la felicidad y el análisis de la publicidad respecto a esta vivencia.

3.¿Crees que a través de esta actividad has podido profundizar en tus vivencias personales:
cómo eres, cómo te sientes, estados de ánimo, etc.? ¿Cómo?

Aparecen siete respuestas negativas, aunque matizaban que no paraban de sonreír según el material que analizaban o sentir realmente miedo, pero sin llegar a relacionarlo personalmente. Los comentarios generales de las afirmativas indicaban que les había ayudado a sentirse mejor, a experimentar sensaciones nuevas, a relacionarlo con vivencias de orgullo personal o conflictos propios, por ejemplo, de veranos anteriores y finalmente a controlar más sus propios sentimientos.

4.¿Te interesaría repetir este proceso con otros temas? ¿Cuáles?

Dos respuestas son negativas; les resulta difícil trabajar con sentimientos, consideran que es muy personal; aunque se interesan por la plataforma documenta o por la conjunción de recursos: películas, música, etc. En el sector afirmativo se especifica que realizarían otros temas más animados, se repite el deseo de profundizar en la felicidad y la alegría, ya que algún alumno indica que "hemos venido al mundo para estar felices y disfrutar la vida al máximo", sin embargo, otros cuestionarios expresan el deseo de investigar el miedo y la tristeza u otros temas de los que conocen múltiples conexiones de canciones, imágenes, etc. Otras aportaciones explican que no les importaría profundizar en otros temas u otros sentimientos; por ejemplo el desamor, la tecnología, etc.

5.¿Recomendarías a personas próximas a ti algunos de los fragmentos que has leído como punto de partida? ¿Cuáles? ¿Por qué? Y, en segundo lugar, qué recomendarías de todas las conexiones multimedia de vuestro trabajo. ¿Cuáles? ¿Por qué?

Sólo en una respuesta se muestra el rechazo genérico a cualquier recomendación, únicamente se animaría con las imágenes. Por otro lado, el alumnado especifica recursos concretos de sus proyectos: determinados textos, películas, libros, canciones, anuncios, etc. Además concretan que pueden arrancar una sonrisa o traerles el recuerdo de una experiencia anterior. Alguna respuesta concreta incluso cita el familiar o amigos a quienes les recomendaría enlaces de sus trabajos; por ejemplo, el tío de un alumno que es psicólogo en la Universidad de Buenos Aires.

5.¿Qué cambios crees que se podrían realizar en las secuencias de este proyecto para obtener mejores resultados?

Tres respuestas contestan que ningún cambio. Otras propuestas señalan cambios creativos, más imágenes de situaciones reales, añadir más imágenes, fotografías y definiciones. Y, por último, se quejan de la infraestructura tecnológica en las aulas, ya que los ordenadores eran muy lentos.

6.¿Piensas que algunas de las estrategias que hemos practicado podrían aplicarse en el aula? ¿En qué asignatura? ¿De qué forma?

Tres son las respuestas negativas, y una de ellas señala que este mundo de experiencias propias es difícil ponerlo en común o que prefiere trabajar con papel y lápiz. Preferentemente aconsejan las materias de lengua y literatura por su versatilidad, después aparece una enumeración donde aparecen la filosofía, la biología y finalmente cualquier asignatura o trabajo.

7.¿Debería crearse en el instituto un Espacio para compartir emociones o vivencias? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿En qué horario?

Sólo en seis respuestas aparece el sí. Además añaden que podría realizarse fuera de horas de clase, o en tutorías ir presentando emociones, o en algún momento de patio o, incluso, compartir este mundo en un moodle abierto a todo el instituto para así poder ayudarse entre

el propio alumnado. Dentro de este grupo también aparecen los escépticos que dudan de la participación del alumnado en este tipo de experiencias, ya que para eso están los amigos u otros canales de comunicación.

Pero la mayoría muestra su desacuerdo, señala que sería un fracaso ya que hoy en día poca gente se fija en este apartado humano, sólo se ha hecho porque era obligatorio, no se estaría dispuesto a compartir aspectos tan personales, no surgiría la autenticidad o se debería realizar fuera del instituto.

8.¿Qué diferencias has sentido entre los textos que lees en clase de Lengua o Literatura y las propuestas que te han presentado sobre este mundo emocional y vivencial?

Una respuesta señala que no encuentra diferencias sino semejanzas. Aunque una abrumadora mayoría escribe que los textos de clase son más formales, tristes, aburridos, abstractos o reflejan personas de épocas anteriores. Mientras que prefieren los textos de sus proyectos documenta porque se sienten más identificados, presentan emociones actuales, les interesan más, pueden conectarlos con experiencias de sus vidas, son más realistas, diversas, los disfrutan más y notan mejor los sentimientos o emociones. Incluso en un caso concreta que prefieren los textos sobre sentimientos que no leer cuentos en clase.

9.¿Qué aportaciones y qué dificultades te ha supuesto trabajar con la plataforma "Documenta"?

Tres voces se muestran contrarias a trabajar con esta nueva plataforma y sus motivos se basan en que les ha costado aprender a utilizarlo en general, o se especifica respecto al dominio y equilibrio de las cuadrículas, que no les aporta más que un power point, que las imágenes pierden calidad y que tarda en cargar los recursos multimedia. El resto de aportaciones alaban su originalidad, que lo prefieren a un power point, les gusta aprender novedades, aunque son críticos con la capacidad para subir recursos multimedia o no dominar las técnicas para trabajar en grupos y que todos los componentes pudieran editar sus trabajos de forma indistinta.

10.Valora de 0 a 10 los diferentes aspectos de tu labor:

- Búsqueda de materiales alternativos y conexiones: 8,2
- Colaboración con el grupo: 7,8
- Trabajo individual: 8,5
- Responsabilidad: 8,1
- Aprovechamiento: 7

11.Espacio abierto.

Sólo tres respuestas han aparecido en este apartado. En ellas explican que su proyecto le ha ayudado personalmente, a mejorar como persona y que, asimismo, le ha gustado esta nueva

experiencia. Finalmente cita el placer en establecer conexiones históricas y mitológicas que son un tema de su interés.

b) Valoración individual del trabajo en grupo

1.¿Te has sentido bien con tu grupo?

Todas las respuestas han sido positivas, excepto dos que sólo han indicado "bastante" o han matizado su incompatibilidad con un componente del equipo.

2.¿Te resultó fácil ponerte de acuerdo respecto al tema que habéis desarrollado?

El espíritu global indicaba el entendimiento a lo largo del trabajo en todos los equipos, sólo una respuesta ha especificado determinados roces o como una parte del grupo emitía ideas y otro sector tenía más facilidad en la parte práctica multimedia.

3.¿Planificasteis, de forma general, el camino a seguir? ¿Cómo?

Nueve respuestas contestan que no, que se dejaban guiar por la intuición, un poco sin pensar iban avanzando o sobre la marcha. En concreto un cuestionario explica la confusión inicial, pero que después ya empezó la planificación; en algunos grupos empezaban primero por las conexiones literarias y después se centraban en la parte visual y sonora. Y en el resto de encuestas ya concretan que realizaron guion o esquema.

4.¿Os adjudicasteis diversas tareas individuales? ¿Cuáles?

Seis casos responden que no. Y a partir de aquí ya empiezan las explicaciones de otras respuestas con sus repartos particulares: unos se encargaban de textos, otros de videos, música, etc. La variación estriba en aquellos grupos que, por problemas de tiempo, al final, tuvieron que acabar cada integrante del equipo una parte por su cuenta y eso no estaba previsto, ya que habían previsto realizarlo todo de forma conjunta.

5.¿Algún integrante del grupo realizaba una supervisión global? ¿Quién o quiénes?

Catorce han escrito que no, y otras respuestas han ido concretando el nombre concreto del integrante que realizaba esta supervisión, o cuidaba el estilo final, o tenía más habilidades informáticas.

6.En el apartado escrito, ¿quién escribía?

La respuesta mayoritaria ha sido que todos conjuntamente, únicamente en cuatro ocasiones se ha citado el nombre del que ostentaba esa responsabilidad y, en una de estas respuestas se ha querido justificar indicando que era la persona del grupo que mejor redactaba. También hay una respuesta que señala que cada componente había redactado su parte.

Como comentario final he observado al contrastar los cuestionarios de dos grupos que el

compañero que realmente había escrito, según las respuestas del resto del grupo, no lo indica, sino que resuelve la respuesta indicando que se había realizado entre todos.

7.¿Todo el grupo ha participado en la forma de empezar o continuar las frases?

Todos responden afirmativamente. Sólo en un cuestionario se indica que un miembro del equipo se había dedicado exclusivamente a la búsqueda de imágenes y películas.

8.¿En qué partes del proyecto habéis dudado más?

Sólo ha habido una respuesta que indique que "ninguna". La enumeración del resto del alumnado se detiene en diversas opciones: el reparto del trabajo, la parte escrita, la organización global, esquema inicial (4), la elección de textos (4), presentación, descripciones concretas, fotografías (6), música (2) o imágenes.

9.¿Habéis revisado todo el trabajo? ¿Cuántas veces?

Sólo se ha contabilizado una respuesta negativa. El término "muchas" se repite en ocho ocasiones; constantemente (1) después se encuentra la revisión desde dos a siete veces. Una respuesta indica que todavía no habían acabado el trabajo y que esperaban finalizarlo para el repaso final.

10.¿Qué apartado se ha rectificado en más ocasiones?

En tres ocasiones se indica que no se ha rectificado ningún apartado. El resto habla de la distribución en el esquema inicial, imágenes (6), escenas concretas, textos escritos, presentación, definición, conclusión, canciones, frases o las secuencias de fotografías que obligaban a un número concreto de imágenes.

11.¿Te satisface el resultado final?

Mayoritariamente están satisfechos, algunos se atreven a hablar de "un buen trabajo", "nos hemos esforzado y nos ha salido un buen trabajo" o indicar que "mucho". Sólo una respuesta indica que todavía no lo han acabado.

12.¿Estás de acuerdo con lo que tu equipo te ha corregido?

No hay duda de que todos los cuestionarios muestran la misma reflexión positiva ante las correcciones del equipo. Una frase extraída de las respuestas sería el resumen de lo expuesto: "Sí, está bien saber lo que los compañeros piensan de tu aportación".

13.¿Te resultaba difícil rectificar el trabajo de los demás? ¿Qué cambios has propuesto?

Una mayoría de respuestas indican que no les resultaba difícil la rectificación o bien porque "pensábamos parecido" o bien porque "tenía las ideas claras". La única dificultad era aunar los diferentes puntos de vista (1). La mayoría de cambios se centran en cuestiones estéticas o la sustitución de fotografías: tamaños de celdas, colores, fondos, etc.

14.¿Qué has aprendido de este trabajo en grupo?

Cinco respuestas han escrito "nada". El resumen del resto de aportaciones sería:

- Conocer la plataforma documenta, añadiendo adjetivos como divertida y provechosa.
- Profundizar en un tema.
- Destacan los aspectos positivos del trabajo en grupo, aunque puedan existir algunas fricciones.
- Respetar diferentes puntos de vista.
- Sentir la unión de "millones de personas" en determinados sentimientos.
- A relacionar diversas esferas escritas, auditivas y visuales.
- Aprender la distribución y la coordinación del trabajo en grupo.
- Conocer otros instrumentos de las nuevas tecnologías, aparte del power point.
- Optimizar el tiempo de trabajo en clase.

15.¿Qué alterarías de la composición de tu equipo?

Globalmente la respuesta ha sido "nada". Sólo en dos casos se ha añadido que "sería necesario que todos nos implicáramos por igual" o "más responsabilidad en algunas personas del grupo".

16.Si tuvieras que iniciar otro proyecto
¿propondrías otro sistema de trabajo o de planificación?

Las respuestas se mueven en el abanico de un intento de organizarse mejor, dedicación de más tiempo, alejamiento de pensamientos negativos cuando "al principio piensas que no te saldrá bien" y mayor número de temas para elegir. Finalmente dos respuestas señalan que preferirían volver al power point clásico y alejarse de documenta o se muestran críticos con el funcionamiento de los ordenadores y de la conectividad de la red en las aulas.

c) Valoración del trabajo en grupo

El único cuestionario por grupo no aporta ninguna información complementaria a las que se han detallado en la –Valoración individual del trabajo en grupo–

7.7.2.2.4°B

a) Cuestionario individual sobre tu proyecto Mydocumenta.
21 cuestionarios / 5 cuestionarios de grupo.

1.¿Te ha gustado esta experiencia sobre el mundo de las emociones y vivencias? ¿Por qué?

Se han detectado dos voces contrarias a esta experiencia que indicaban "no ha sido entretenido y me he aburrido" y la otra valoración expresaba que "a veces lo haya encontrado absurdo".

A continuación expondré las ideas generales positivas del resto de opiniones:" he trabajado lo que me interesa","cambia tu forma de pensar, observas diferentes puntos de vista"," una nueva manera de trabajar, creativa, diferente, interesante, nueva, divertida y entretenida", "aprendes y te lo pasas bien", "me ha gustado tratar temas actuales", " cambia tu forma de pensar", " he reflexionado, me ha hecho sentir a otras personas", "a conocerme mejor, mis sentimientos, personalidad y gustos poéticos".

2.¿Ha cambiado tu punto de partida respecto al tema concreto elegido: su poder, diversas interpretaciones, consecuencias, conexiones, etc.? ¿Cómo?

Doce cuestionarios responden negativamente.

Otras respuestas señalan las novedades que les ha supuesto como descubrir "otros enfoques más dinámicos enlazándolos con temas audiovisuales y otros más convencionales", o "las sensaciones personales, los puntos de vista que se alteran y amplían cuando profundizas en temas de este tipo", o "recursos que desconocía y que me han impactado"," no sabía que se hicieran estudios para conocer pensamientos de los adolescentes" ,"ahora sé lo que sienten las víctimas" y por último " al principio pensé que no se nos ocurrirían tantas ideas".

3.¿Crees que a través de esta actividad has podido profundizar en tus vivencias personales: cómo eres, cómo te sientes, estados de ánimo, etc.? ¿Cómo?

Ocho respuestas indican que "no" y algunas especifican "que el tema no tiene nada que ver con nosotras" o "no he vivido experiencias iguales" y "hemos trabajado demasiado rápido".

Otros comentarios positivos señalan: "nos ha recordado alguna situación que tuvimos, buenos recuerdos, vivencias anteriores", "me he sentido identificado o reflejado", "las vivencias personales no, pero sí las de otras vidas", "nunca me había puesto en la piel de la víctima; me he sentido anonadada", "concienciarme de otras culturas, tipos de educación, diversos valores, etc."

4.¿Te interesaría repetir este proceso con otros temas? ¿Cuáles?

Una respuesta es negativa y otra indica que no sabe qué contestar.
A partir de aquí surgen multitud de opciones para un posible nuevo trabajo como una manera de aprender, profundizar y divertirse, destacando las facetas lúdicas, creativas y dinámicas "donde se aprende de todos modos". Se proponen temas, unos indican que sólo les interesaría si son emociones; "con los gustos de cada persona con diversas emociones y sensaciones". Se cita

amistad, odio, inteligencia emocional, amor, violencia, temas de series de televisión, adolescencia, superación, miradas, videojuegos, películas favoritas, temas alegres, autoconocimiento, problemas ambientales y crisis.
Finalmente un cuestionario expone su disconformidad con el tema de su proyecto ya que consideran que no lo han elegido libremente.

5.¿Recomendarías a personas próximas a ti algunos de los fragmentos que has leído como punto de partida? ¿Cuáles? ¿Por qué?
Y, en segundo lugar, qué recomendarías de todas las conexiones multimedia de vuestro trabajo. ¿Cuáles? ¿Por qué?

Un cuestionario no ofrece respuesta, aunque, en general, especifican qué recurso de su proyecto recomendarían o incluso señalan que todos los que aparecen en su tema "como instructivos, creativos e interesantes". Citan textos concretos, canciones, series, documentales, videos, reportajes, entrevistas, novelas, poemas, películas, etc.

Además citan a los jóvenes en general como receptores o señalan "conozco personas con sentimientos así" a los que ayudaría nuestro proyecto.

6.¿Qué cambios crees que se podrían realizar en las secuencias de este proyecto para obtener mejores resultados?

Sólo en un caso aparece la respuesta de "ninguno". Después ya se encuentran respuestas variadas como "saber mejor lo que teníamos que hacer", "dedicar más sesiones para explicar el programa de documenta", "trabajar en grupos más reducidos", "más tiempo de elaboración", "planificar mejor el tiempo en el aula", "en el instituto mejorar la conectividad de la red y la rapidez de los ordenadores".

7.¿Piensas que algunas de las estrategias que hemos practicado podrían aplicarse en el aula? ¿En qué asignatura? ¿De qué forma?

Tres respuestas indican que no. Cinco cuestionarios señalan que podría aplicarse a cualquier asignatura. Y a continuación surgen recomendaciones de lenguas, matemáticas, sociales, orientación, música, informática, biología y, finalmente, aconsejan que se aplique a materias que tengan en cuenta su carácter visual y la autonomía, gestión y organización de la plataforma Mydocumenta.

8.¿Debería crearse en el instituto un Espacio para compartir emociones o vivencias? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿En qué horario?

Cuatro opciones responden negativamente, alguna respuesta señala "que no es necesario o que ya hay psicólogos". Pero, al mismo tiempo, resulta difícil resumir todas las posibilidades o reflexiones que otras respuestas ofrecen alrededor de este hipotético Espacio: "estaría bien, pero no sé cómo reaccionaría la gente; sería difícil", "cuesta hablar de sentimientos y emociones", "si

funcionara sería gratificante para el instituto", "favorecería los vínculos", " nos conoceríamos más" "pérdida de timidez", "terapia", "desahogo", "mezclando tutorías", página web del instituto o moodle , foro, blog, con acceso abierto a todos los alumnos del Centro, "espacio de intercambio tranquilo", voluntariedad a las horas de patio o por las tardes, en horario libre o también se ofrece el consejo de incorporarlo en alguna asignatura.

9.¿Qué diferencias has sentido entre los textos que lees en clase de Lengua o Literatura y las propuestas que te han presentado sobre este mundo emocional y vivencial?

La respuesta de "ninguna diferencia" aparece en tres cuestionarios. En otros dos casos se señala que "son dos maneras diferentes y está bien que hayamos hecho ambas" o "que la única diferencia es que los textos de clase son de siglos anteriores". Después las reflexiones se polarizan y ya se decantan por los extremos indicando que los textos de clase son más monótonos y que los textos de los proyectos son" más entretenidos por ser contemporáneos y parecerse más a las lecturas personales", " la primera vez que leemos textos así, vivenciales", "transmiten sensaciones más dinámicas, se usa más la imaginación", " me han motivado más", "más interesantes, cuentan experiencias", "referencias más actuales con una forma diferente y más fácil de trabajar", "temas variados con léxico y estructura distinta"

10.¿Qué aportaciones y qué dificultades te ha supuesto trabajar con la plataforma "Documenta"?

Quince opiniones manifiestan las dificultades iniciales con esta plataforma:"dominar el programa ha sido la mayor preocupación en todo momento", "he perdido bastante tiempo en saber cómo funciona", "no acabábamos de entenderlo a la perfección", "a veces era difícil organizar la información", "poco espacio en la plataforma para subir recursos audiovisuales", "añadir la insoportable lentitud de la red en clase", "me ha costado al principio, pero finalmente lo he entendido y me ha gustado"

Los comentarios positivos se centran en la creatividad y en su contribución a trabajar en grupo y que en un futuro podría serles de utilidad.

11.Valora de 0 a 10 los diferentes aspectos de tu labor:

- Búsqueda de materiales alternativos y conexiones: 8,3
- Colaboración con el grupo: 8,5
- Trabajo individual: 8,3
- Responsabilidad: 8,3
- Aprovechamiento: 7,3

12.Espacio abierto.

Sólo una alumna expone que el hecho de elegir libremente los grupos de trabajo ha supuesto un mayor ambiente de confianza en su equipo y también todas las facilidades para quedar y organizarse fuera del horario de clases.

b) Valoración individual del trabajo en grupo

1.¿Te has sentido bien con tu grupo?

El comentario general ha sido totalmente positivo, especificando el ambiente de confianza y compenetración. Sólo dos respuestas son críticas con su grupo explicando que "yo tenía que alentarlos" y "se dispersaban un poco".

2.¿Te resultó fácil ponerte de acuerdo respecto al tema que habéis desarrollado?

La idea que planea es la facilidad general, la misma visión o la cohesión del grupo; únicamente en dos respuestas se matiza que al principio no fue así, pero más tarde sí que funcionó la coordinación.

3.¿Planificasteis, de forma general, el camino a seguir? ¿Cómo?

Cinco situaciones muestran improvisación, ampliación sobre la marcha y falta de planificación. En ocho casos se comenta el reparto de tareas, o la división en celdas. El resto de cuestionarios ya explican su estructuración personal siguiendo un guion o esquema o "sí, de forma que fuera más divertido y sencillo".

4.¿Os adjudicasteis diversas tareas individuales? ¿Cuáles?

Dos grupos indican que todo lo hicieron conjuntamente. Tres respuestas señalan que empezaron de forma colectiva, pero que acabaron con trabajo individual, sobre todo buscando información adicional. La inmensa mayoría explica su sistema de reparto de tareas, aunque en dos grupos algún integrante no cumplió su cometido.

5.¿Algún integrante del grupo realizaba una supervisión global? ¿Quién o quiénes?

Aparecen cuatro nombres de compañeros supervisores y el resto señala que la revisión era colectiva.

6.En el apartado escrito, ¿quién escribía?

La respuesta mayoritaria se centra en la escritura conjunta. Otros matices son en una respuesta que cada integrante del grupo escribía su parte o en otro caso dos nombres concretos de personas que asumían íntegramente esa responsabilidad.

7.¿Todo el grupo ha participado en la forma de empezar o continuar las frases?

Excepto en una respuesta que se escribía "no mucho", en todas las demás ha sido que todo el grupo.

8.¿En qué partes del proyecto habéis dudado más?

Sólo dos respuestas han indicado que no habían dudado o "desde el principio, muy claro". A continuación se detallan de diversos obstáculos donde predomina el dominio de este nuevo soporte respecto a la organización de las celdas, las secuencias de imágenes, etc.

Finalmente en seis casos explican que sus dudas se han centrado en la selección de los textos, búsqueda de información o en la estructura para organizarla.

9.¿Habéis revisado todo el trabajo? ¿Cuántas veces?

En un cuestionario se indica que "pocas veces"; a partir de aquí mayoritariamente se responde de dos a tres veces o más de seis, "cada vez que acabábamos una celda y después la visión general", "al finalizar cada sesión", "los últimos dos días todos juntos".

10.¿Qué apartado se ha rectificado en más ocasiones?

Una única respuesta señala que "nada". La parte multimedia y la edición gana en las rectificaciones "las secuencias se borraban o desconfiguraban" (13) y en las demás se refieren a la parte escrita, definiciones, estructura y organización global.

11.¿Te satisface el resultado final?

Excepto en una respuesta que consideran que todavía no está acabado, todas las demás son abiertamente positivas y podría resumir el espíritu global en dos comentarios: "estoy muy orgullosa del trabajo realizado" y "sí, mucho, creo que está muy bien logrado".

12.¿Estás de acuerdo con lo que tu equipo te ha corregido?

En todos los casos se muestra la conformidad; como ejemplo "crítica constructiva con mucha creatividad".

13.¿Te resultaba difícil rectificar el trabajo de los demás? ¿Qué cambios has propuesto?

De forma general no se observa dificultades en este aspecto, incluso varias respuestas señalan que todas las rectificaciones se realizaban entre todos: "lo mencionaba sin problemas" y "tenemos la suficiente confianza".

Los cambios propuestos se centran en ajustes de estilo, ortografía, colores del proyecto y en dos encuestas hablan de sustitución de canciones.

14.¿Qué has aprendido de este trabajo en grupo?

Las respuestas son múltiples, y siempre positivas; a continuación se ofrece un resumen de todos los comentarios:

- Conocer el funcionamiento de un soporte de trabajo diferente.
- Profundizar posibilidades desconocidas en nuevos sentimientos.

- Desarrollar la conciencia creativa e imaginativa.
- Buscar documentos y recursos relacionados con el proyecto.
- Descubrir que si eliges el tema que te gusta obtienes mejores resultados.
- Conseguir originalidad en los trabajos de equipo.
- Empatizar con otras vidas.
- Discutir diferentes puntos de vista o matices de cualquier idea.
- Mejorar todos los aspectos relacionados con la colaboración, organización e información que supone el trabajo en grupo.
- Aprender a optimizar el tiempo de trabajo en el aula.

15.¿Qué alterarías de la composición de tu equipo?

Trece respuestas no cambiarían nada. En dos casos escriben que preferirían equipos más reducidos. A partir de aquí se detalla la vida interna de algunos grupos, comentando que algún componente no había participado o los vaivenes de implicación en algunos integrantes.

También se encuentra una respuesta que se sincera diciendo que las horas de clase dedicadas al proyecto habían sido perdidas.

16.Si tuvieras que iniciar otro proyecto ¿propondrías otro sistema de trabajo o de planificación?

En trece situaciones plantean un sí ante un nuevo sistema de trabajo. Las propuestas se centran en enseñar el funcionamiento de documenta con mayor intensidad o dedicar más tiempo o sugieren otros programas de soporte como power point o prezzi.

7.7.2.3.4°C

a) Cuestionario individual sobre tu proyecto
14 cuestionarios /4 de grupo

1.¿Te ha gustado esta experiencia sobre el mundo de las emociones y vivencias? ¿Por qué?

Todas las frases son positivas, excepto una valoración que incluye un matiz de reflexión "pero a las alturas del curso en que lo hemos hecho no se le puede dedicar más tiempo".

Una muestra de los comentarios encontrados sería la siguiente:

- "…me gusta el hecho de poder relacionar documentos, imágenes, canciones, relatos, etc. con un tema en concreto"
- "…he aprendido más cosas sobre el sentir de las personas".
- "…vivencia nueva y buena"

- "…otra manera diferente de trabajar la asignatura"
- "…es una temática interesante y me ha sorprendido trabajarlo en castellano"
- "…nunca nos habíamos parado a pensar sobre alguna emoción"
- "…profundizar, reflexionar y observar sobre sensaciones, verlas de diferente manera"
- "Creo que a nivel personal y cultural aprendes y me parece interesante observar con qué relacionan los temas escogidos por mis compañeros"

2.¿Ha cambiado tu punto de partida respecto al tema concreto elegido: su poder, diversas interpretaciones, consecuencias, conexiones, etc.? ¿Cómo?

Tres respuestas se han mostrado negativas.

Y después ya aparecen comentarios de diversos cambios. Desde una valoración global positiva a otras posiciones, que en general indican que han alterado el punto de partida inicial, que han aprendido nuevos aspectos y recursos, que no se imaginaban tantas relaciones o "Al principio lo veía como algo muy simple, ahora sé que tiene muchas maneras de verlo, interpretarlo y vivirlo", "He conocido datos y noticias actuales que han hecho variar ligeramente mi punto de vista respecto al tema" y "Uno de los puntos fuertes de este trabajo es el hecho de comprender y conocer datos que pueden hacer cambiar la concepción que tenemos sobre los temas escogidos".

3.¿Crees que a través de esta actividad has podido profundizar en tus vivencias personales: cómo eres, cómo te sientes, estados de ánimo, etc.? ¿Cómo?

Ocho respuestas han contestado que no, y una de ellas especifica "que tampoco era ése mi objetivo".

A continuación se podría indicar cuatro valoraciones que se podrían calificar de intermedias: "creo que he pensado algo más en mí", "me ha ayudado a entender a otra gente, pero no a encontrarme", "Sinceramente no me ha marcado de manera profunda, pero siempre que estás aprendiendo cosas nuevas cambia algo de la persona en cuestión. Conocer te hace ser diferente" o "me hubiera gustado, pero a estas alturas del curso no he podido adentrarme tanto en el trabajo para que algo así ocurriera".

El resto de respuestas se mueven entre las siguientes expresiones: "profundizar un poco en cómo me siento en algunas ocasiones", "hay partes del trabajo que me definen cuando me siento sola o triste", "me ha ayudado a controlarme en situaciones de conflicto", "dándome cuenta que los insultos son también violencia psicológica" y finalmente "me siento más culturizada".

4.¿Te interesaría repetir este proceso con otros temas? ¿Cuáles?

Dos respuestas se muestran indecisas o señalan que "el proceso ha sido un poco difícil de desarrollar".

Todas las demás ofrecen alternativas como envidia, orgullo, seducción, felicidad, sinceridad, confianza, temas de historia, literaturas, sociales, relación profesorado-alumnado, sentimientos o estados de ánimo en general, "temas muy relevantes de actualidad, conflictos a nivel mundial, diferencias o simplemente vivencias que los alumnos pueden comprender desde otros puntos de vista y reflexionar sobre ellos; abrir los ojos y la mente hacia la realidad que nos rodea. Resultaría muy provechoso y favorable ya que creo que es, en parte, responsabilidad de los profesores mostrar a las nuevas generaciones qué está pasando y con este proyecto pueden ser ellos mismos los que se interesen y contribuyan a la solución" "temas poco tratados o "un lugar para colgar todas las actividades de una unidad didáctica" y "en lugar de un power point".

5.¿Recomendarías a personas próximas a ti algunos de los fragmentos que has leído como punto de partida? ¿Cuáles? ¿Por qué? Y, en segundo lugar, qué recomendarías de todas las conexiones multimedia de vuestro trabajo. ¿Cuáles? ¿Por qué?

Siete valoraciones recomendarían todos los enlaces del proyecto: "todas las conexiones que pusimos son interesantes y aportan conocimiento a la persona que lo visualiza".

Otros cuestionarios concretan recursos específicos como claves que representan las emociones de sus temas, que te hacen pensar y que pueden mostrar injusticias o que "hay personas que todavía no pueden expresar libremente sus sentimientos": canciones, películas, imágenes, textos, anuncios, etc.

6.¿Qué cambios crees que se podrían realizar en las secuencias de este proyecto para obtener mejores resultados?

Dos respuestas señalan que "nada", pero en el resto de escritos concretan diversas posibilidades: "más tiempo para poder tratar bien el proyecto y el tema escogido", "haber mejorado la distribución de las celdas", "nuevos diseños estéticos", "más capacidad del programa, que hiciera la edición del proyecto más sencilla", "poner la fuente de los artículos hallados en la red", "incluir más textos escritos propios, no tantas frases sueltas, y no abusar de los recursos visuales", "buscar más información", "cambios musicales" y finalmente "organizar mejor el tiempo de trabajo".

7.¿Piensas que algunas de las estrategias que hemos practicado podrían aplicarse en el aula? ¿En qué asignatura? ¿De qué forma?

Sólo dos respuestas no saben qué responder y a partir de aquí las ideas globales señalan que podría aplicarse a diversas asignaturas, "como alternativa al power point", "forma original e interesante que bien utilizada podría sustituir los power point" y "te ayudan a resumir y sintetizar la información más importante y también a explicar la teoría mediante imágenes o archivos multimedia"

Finalmente las concreciones se refieren a ciencias sociales "se podría aplicar para relacionar videos, fotos y textos con los temas tratados en clase" "mantener el mismo proyecto pero

tratando temario de castellano como poetas, obras y una infinidad de cosas más", "en latín, para explicar la mitología", "En francés, catalán, plástica, biología, etc. Creo que es aplicable en todas porque es una forma práctica y sencilla de mostrar textos, imágenes, videos…"

8.¿Debería crearse en el instituto un Espacio para compartir emociones o vivencias? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿En qué horario?

Las dos respuestas negativas son muy claras: "Yo no sería partidaria pero eso es una opción personal […], desde mi punto de vista la vida ya te lo enseña diariamente" y "no creo que el instituto sea un lugar donde exponer todo lo que sientes".

Otros comentarios coinciden en que podría realizarse fuera del horario escolar, de forma opcional, una página web donde expresar lo que sientes, en horas de patio, en la biblioteca, en lugar del proyecto de Centro "temps de llegir", "en alguna asignatura que pudiera encajar" y las dos finales señalan "no iría mal que viniera una psicóloga al colegio un día a la semana, por ejemplo" o "el alumnado explicaría sus emociones y vivencias; las mejores podrían publicarse en la revista del instituto".

9.¿Qué diferencias has sentido entre los textos que lees en clase de Lengua o Literatura y las propuestas que te han presentado sobre este mundo emocional y vivencial?

Sólo dos escritos toman partido por los textos leídos en la clase de literatura indicando que "no son aburridos" y "sinceramente me interesa más leer y conocer textos de escritores que han representado un antes y un después en el mundo de la literatura. Creo que en muchos de los casos se pueden relacionar textos que hemos dado en diferentes materias con el trabajo, por eso me resulta interesante".

A partir de aquí resulta abrumadora la mayoría que se decanta por los textos del proyecto: "que te puedes sentir más identificado en los textos sobre el mundo emocional porque a lo mejor también te ha ocurrido a ti"," son temas más cercanos a los adolescentes y más fáciles de entender que los tratados en literatura durante el curso"," es un mundo diferente y me lo he pasado mejor haciendo esto que no literatura en clase"," que las emociones son más personales y hay mucha diversidad de opiniones"," me interesan más los textos sobre la emoción que he escogido"," la literatura es más formal, histórica y los artículos y textos de los proyectos son más informales y actuales".

10.¿Qué aportaciones y qué dificultades te ha supuesto trabajar con la plataforma "MyDocumenta"?

Nueve respuestas señalan sus dificultades iniciales, y algunas especifican "nos ha limitado la capacidad de su memoria y por lo tanto algunos documentos se nos borraron" o también se refieren a motivos que no se relacionan con la plataforma "en el aula tuvimos muchos problemas con el funcionamiento del sistema".

El resto de aportaciones señalan los favores al "utilizar una nueva manera original y divertida,

aunque el proceso es, a veces, difícil",“ creo que es un proceso sencillo sólo hay que conocerlo primero y en mi opinión, da buenos resultados",“me ha ayudado a organizar y resumir mejor la información, aunque como contrapartida me ha supuesto la pérdida de tiempo para familiarizarme con esta plataforma",“ me ha servido para aprender a buscar documentos relacionados con el tema y las dificultades han sido el hecho de trabajar en grupo y no ponernos de acuerdo",“ está bien su distribución en cuadrícula y poder poner cualquier tipo de archivo, trabajar con diferentes tipos de formato".

11. Valora de 0 a 10 los diferentes aspectos de tu labor:

- Búsqueda de materiales alternativos y conexiones: 8,1
- Colaboración con el grupo: 8,1
- Trabajo individual: 8
- Responsabilidad: 8,7
- Aprovechamiento: 6,8

12. Espacio abierto.

En este espacio sólo se registran seis respuestas:

- "Creo que ha sido una buena forma de acabar el curso de castellano".
- "Me hubiera gustado empezar antes a hacer este trabajo y trabajarlo con otros temas. Ha sido original".
- Propondría llevar a cabo este proyecto en el primer o segundo trimestre".
- "Me hubiera gustado trabajarlo más profundamente y lo hubiese aprovechado más. Aumentaría el tiempo dedicado a este fin".
- "Pienso que no está muy clara la relación entre este proyecto y la materia de castellano, como pequeña crítica constructiva creo que podrías explicar mejor el objetivo de este proyecto"
- "Me parece una buena forma de mostrar un tema al alumnado y creo que sería provechoso usarlo en otras materias".

b) Valoración individual del trabajo en grupo:
Proyecto Emocional y Vivencial.

1. ¿Te has sentido bien con tu grupo?

Once respuestas contestan afirmativamente y, en un caso, señalan que ya habían trabajado juntas en otras ocasiones y, en otro indican que "más o menos".

Y a continuación otros cuestionarios matizan algunas dificultades como "nos costó arrancar" o "hemos congeniado bastante bien, pero no tan bien como grupo de trabajo".

Como colofón destacaría el contenido completo de un escrito: "Sí, no he tenido ningún problema. Creo que nuestra política de trabajo es similar y el sentido de la responsabilidad bastante equivalente. Tenemos diferencias evidentes pero nos hemos respetado y colaborado los unos con los otros y creo que el resultado no ha sido genial, pero sí bueno y el esperado. También opino que sería perfecto dejar escoger al alumno si quiere hacer el trabajo individualmente o en grupo".

2.¿Te resultó fácil ponerte de acuerdo respecto al tema que habéis desarrollado?

Ocho escritos señalan que resultó fácil, "todos teníamos la misma idea" y uno indica "absolutamente, excepto en una o dos ocasiones".

Después ya vienen las interferencias como: "había gente que no quería tratar la homosexualidad", "hubo diferentes opiniones sobre el tema y una parte del grupo no quedó satisfecha con él" y "al principio, algunas dudas".

Una última opción señala "En general no, yo principalmente pensaba en otros temas a la hora de hacer el proyecto pero tampoco me molestó adaptarme a lo que decidieron y les gustaba".

3.¿Planificasteis, de forma general, el camino a seguir? ¿Cómo?

Seis cuestionarios sólo contestan afirmativamente, sin añadir ningún comentario. Otros escritos indican "hicimos una lista y lo fuimos introduciendo", "lluvia de ideas", "puesta en común de las ideas", "reparto", "primero buscamos la información y luego hicimos el diseño" y "planeamos documenta y su diseño".

Dos respuestas indican que todo había sido bastante espontáneo, pero "nos hemos organizado bastante bien".

Finalmente tres respuestas serán negativas.

4.¿Os adjudicasteis diversas tareas individuales? ¿Cuáles?

En ocho casos señalan "reparto equitativo de búsqueda de información, documentos para analizar y prepararlos para colgar". Dos más explican su reparto entre "investigadores y editores" o que "simplemente cada uno buscaba lo que había propuesto y hablado en clase".

Tres más explican que todo se realizaba conjuntamente. Y una respuesta final y muy concreta señala "La mayor parte del trabajo la he hecho yo, por no decir todo".

5.¿Algún integrante del grupo realizaba una supervisión global? ¿Quién o quiénes?

Excepto tres respuestas que señalan dos nombres concretos de integrantes de grupo, todos los demás responden que o todo se realizaba en común o que "todos los apartados que trabajamos habían sido hablados y tratados previamente, por lo tanto cada uno de los miembros del

grupo conocíamos lo que había hecho el otro. No hicimos una supervisión global puesto que ya teníamos constancia de lo que aparecería posteriormente en el proyecto.

6.En el apartado escrito, ¿quién escribía?

Se citan dos nombres concretos como responsables principales de la expresión escrita en dos grupos de trabajo de la clase. Después aparece el comentario que todos participan, pero en una respuesta se dice "aunque algunos más que otros".

Y en cinco escritos se especifica que "todos los textos escogidos han sido de otros autores, la mayoría vía internet" o "no escribimos ningún texto de creación propia pero los leíamos y los comentábamos antes de añadirlos".

7.¿Todo el grupo ha participado en la forma de empezar o continuar las frases?

Excepto cuatro respuestas que se han manifestado de forma negativa o con el matiz "algunas las desarrollamos individualmente", el resto indica que todo el grupo ha participado conjuntamente.

8.¿En qué partes del proyecto habéis dudado más?

Todos los cuestionarios van desgranando sus dudas. Se podría empezar por las consideraciones más generales como "Sin duda, cuando escogimos el tema puesto que en el resto no ha habido divergencias" o "las que no estaban relacionadas con la literatura" o "la parte escrita a la hora de repartirnos el trabajo". A continuación ya se detalla "los últimos recuadros; en los que se nos han acabado las ideas", "diseño", "diferentes gustos musicales", "películas", "textos" y finalmente el mismo programa de *documenta*.

9.¿Habéis revisado todo el trabajo? ¿Cuántas veces?

Excepto dos valoraciones que indican de dos a cuatro revisiones, el resto de respuestas explican globalmente que "muchas veces" o "cada vez que cerrábamos la sesión".

10.¿Qué apartado se ha rectificado en más ocasiones?

Únicamente se contabiliza una respuesta que señale que no ha rectificado nada. En un escrito se indica "perfeccionamos los apartados antes de incluirlos", o explican qué textos concretos, canciones, "orden y distribución", etc., pero la mayoría de los cambios se refieren a las imágenes, por ejemplo una que representaba el hecho de aislar una incógnita en matemáticas.

11.¿Te satisface el resultado final?

Todos responden afirmativamente, pero se podrían transcribir tres ejemplos de matización al sí: "pero si hubiera sido en otra época del curso habría sido mejor", "pero podríamos estarlo más" y "Sí, en general estoy contenta pero creo que podríamos haber ampliado más el trabajo puesto que tiene múltiples ámbitos, aspectos, opiniones, historias a comentar, por eso puede

parecer un poco reducido aunque hemos tratado de diversificarlo y generalizarlo lo mayor posible".

12.¿Estás de acuerdo con lo que tu equipo te ha corregido?

Sólo un cuestionario escribe "no han corregido nada", todas las demás respuestas lo comentan de forma adecuado como que "las correcciones eran lógicas y correctas" o "tampoco es que me hayan corregido muchas cosas simplemente a la hora de realizar e idear el proyecto hemos participado entre todos y hemos pensando la mejor forma de hacerlo".

13.¿Te resultaba difícil rectificar el trabajo de los demás? ¿Qué cambios has propuesto?

Todas las rectificaciones se "aceptaban generosamente" y se proponían "cambios de videos, música", "distribución de celdas y sus respectivos colores" o "plantear soluciones al conflicto".

El sentir general ha sido "No, no me resulta difícil proponer algo que según mi punto de vista puede mejorar el trabajo. No me ha hecho falta cambiar muchos aspectos puesto que han propuesto ideas interesantes y me han parecido generalmente bien".

14.¿Qué has aprendido de este trabajo en grupo?

Además de las indicaciones respecto al aprendizaje de la nueva plataforma como "una manera diferente de trabajar y exponer", se podrían enumerar otras:

- "Pues en concreto desconocía algunos aspectos tan evidentes e impactantes que actualmente existen como el –punto de vista del género masculino –"
- "A respetar personas diferentes"
- "Que cualquier tema o emoción presenta multitud de conexiones o relaciones diversas"
- "Que una emoción se puede relacionar más allá de lo que se piensa a simple vista"
- "He aprendido a valorar las opiniones de los demás, más que antes"
- "El despertar de emociones desconocidas"
- "A organizarnos mejor"
- "Que es magnífico trabajar en un grupo con el que te entiendas"

15.¿Qué alterarías de la composición de tu equipo?

Diez valoraciones escriben que "nada", aunque hay una especificación que señala " Para mí fue un buen equipo y no alteraría los componentes a menos que pudiera realizar el trabajo sola"

Otras respuestas ponen en duda la colaboración de todos; "trabajar todos de manera constante y por igual, con la misma responsabilidad".

16.Si tuvieras que iniciar otro proyecto ¿propondrías otro sistema de trabajo o de planificación?

La mayoría opina que el método y el proyecto son recursos sencillos y ventajosos, sólo en cinco escritos aparecen otras ideas complementarias como "mejoras en los ordenadores y en la conectividad general del centro", "cada grupo debería organizarse mejor, no siempre dependiendo del profesorado".

Una respuesta final opta por "haría trabajos individuales ya que las emociones son más personales, no haría este tipo de trabajo en grupo".

c) Valoración del trabajo en grupo.

En las cuatro valoraciones de grupo se repiten los patrones generales de respuesta de los cuestionarios individuales; sólo destacaría una que sorprende por sus respuestas distintas al sentir general de todo lo leído y analizado hasta ahora. Parece que más que una opinión del grupo sea una equivocación ya que muestra una opinión individual muy personal.

Por ejemplo al proyecto "no le veo ni la gracia, ni la utilidad"; "no he aprendido nada de este trabajo en grupo"; respecto a otras propuestas indica "no quiero responder. Siempre decimos que tenemos muchos trabajos, y para qué; si nadie hace caso".

7.7.2.4. 4°D

a) Cuestionario individual sobre tu proyecto
12 cuestionarios / 2 de grupo.

1.¿Te ha gustado esta experiencia sobre el mundo de las emociones y vivencias? ¿Por qué?

Las tres valoraciones negativas fundamentalmente se refieren a que no se han familiarizado con la plataforma documenta: "no mucho porque nos ha costado bastante hacer el trabajo", "sí y no; documenta se nos borraba" y no mucho porque el programa que hemos utilizado no funcionaba bien a veces".

Las demás respuestas basan sus aspectos positivos en los siguientes comentarios: "interesante", "he aprendido cosas nuevas"," tema actual", "no me desagrada", "al elegirlo nosotras lo hemos disfrutado más" y como conclusión "me gusta saber lo que he de sentir en cada momento y lo que los demás pueden sentir según tus reacciones".

2.¿Ha cambiado tu punto de partida respecto al tema concreto elegido: su poder, diversas interpretaciones, consecuencias, conexiones, etc.? ¿Cómo?

Siete respuestas contestan que no ha cambiado. Y de las afirmaciones se destaca la idea de descubrir diferentes puntos de vista como, por ejemplo, "no sabía las consecuencias de un beso en otros países". Dos últimos escritos añaden que creen haber alcanzado "un vocabulario más extenso".

3.¿Crees que a través de esta actividad has podido profundizar en tus vivencias personales: cómo eres, cómo te sientes, estados de ánimo, etc.? ¿Cómo?

En cuatro cuestionarios señalan que no se ha llegado a esa profundización. Y el resumen general de las otras respuestas se basaría en: " ha habido cosas que las he relacionado con mi vida", " he sentido que lo había vivido", "alguna vez en casa", "un poco más centrado" y "porque me considero una persona bastante explosiva y al haberse tocado el tema de las "bofetadas" he podido profundizar y darme cuenta de situaciones…"

4.¿Te interesaría repetir este proceso con otros temas? ¿Cuáles?

En dos escritos indican que no les interesaría. A continuación dos más se muestran indecisos; por ejemplo especifican "la verdad que si me gustaría repetir el proceso, pero ahora mismo no sabría decirte qué tema".

Después ya se detallan diversos temas: celos, amor inicial, con temas sociales, relaciones familiares, temas de la vida, de amor, de jóvenes¸ pasión y "sí que me interesaría, pero con otro tema, como coches u otras cosas".

5.¿Recomendarías a personas próximas a ti algunos de los fragmentos que has leído como punto de partida? ¿Cuáles? ¿Por qué? Y, en segundo lugar, qué recomendarías de todas las conexiones multimedia de vuestro trabajo. ¿Cuáles? ¿Por qué?

Nadie alude a personas próximas, únicamente concretan tipos de conexiones como textos," algunos que explican algún conflicto", poemas, canciones, artículos, películas o videos que "te hace darte cuenta de que no quieres eso para ti".

6.¿Qué cambios crees que se podrían realizar en las secuencias de este proyecto para obtener mejores resultados?

Seis casos se refieren específicamente a documenta y a su entorno y demandan más ayuda en su funcionamiento, explicaciones más claras… ya que les parece complicado y se equivocaban en la edición.

Y las otras respuestas ya se refieren a una reflexión sobre su propio proceso de creación: "buscar más recursos relacionados", "mejorar su organización, orden y puntualidad", "adecuar más los temas estéticos", "explicar la historia real de algún conocido" y "pedir menos trabajo y tener más horas de clase para hacerlo porque en casa no trabajaba".

7.¿Piensas que algunas de las estrategias que hemos practicado podrían aplicarse en el aula? ¿En qué asignatura? ¿De qué forma?

En cinco cuestionarios aparecen respuestas negativas, por ejemplo: "sinceramente no le veo utilidad en el aula, más bien en la vida personal".

A continuación o se indica en "cualquier asignatura" o se concreta en informática, orientación o sociales.

8.¿Debería crearse en el instituto un Espacio para compartir emociones o vivencias? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿En qué horario?

Cinco escritos muestran sus reservas a crear un Espacio de emociones: "no debería crearse porque nadie acudiría" o "no es necesario, supone la vida fuera del instituto".

Las demás propuestas se mueven alrededor de dos frentes, por un lado los que creen que debería concretarse en una hora dentro del horario escolar o un tipo de optativa, tutoría en grupos, tutoría emocional, una asignatura que nos ayudara y "algo dinámico en horario escolar, para que los alumnos se dieran cuenta que muchas veces los sentimientos confunden". Finalmente en tres cuestionarios más se indica que fuera o por las tardes o en horario extraescolar o en una especie de comisión de convivencia.

9.¿Qué diferencias has sentido entre los textos que lees en clase de Lengua o Literatura y las propuestas que te han presentado sobre este mundo emocional y vivencial?

En tres respuestas señalan que no han encontrado ninguna diferencia: "Francamente ninguna, no he notado ni sentido nada al respecto". En el resto de valoraciones hay un predominio de mejor recepción en los textos de los proyectos: " son más divertidos", "siento diversidad de emociones", " me ha gustado más porque lo puedes llevar más al terreno personal" y "las lecturas que leo en clase no me transmiten nada, son simplemente cuentos. En cambio los textos de las emociones te llegan a transmitir de verdad como alguien siente, aunque sea ficticio, y me interesa más".

10.¿Qué aportaciones y qué dificultades te ha supuesto trabajar con la plataforma "Documenta"?

Aquí la mayor parte de los cuestionarios se lamentan de las dificultades e impedimentos con que se han encontrado para dominar documenta: " me ha costado mucho pillarle el truco", "nadie me ha mostrado como se utiliza", "al principio es difícil, pero aprendes", " es muy liado", "difícil de entender", "no sabíamos hacer grupos para editar", "pues que cuando no sabes de qué va o cómo es, te cuesta trabajar" y "en clase debíamos esperar mucho para que se cargara y repetíamos los mismos procesos varias veces".

Sólo dos respuestas alaban la plataforma definiéndola como "rápida, cómoda y eficaz" y "El conocimiento de una nueva forma de presentar un trabajo".

11.Valora de 0 a 10 los diferentes aspectos de tu labor:

- Búsqueda de materiales alternativos y conexiones: 7,25
- Colaboración con el grupo: 7,25
- Trabajo individual: 6,2

- Responsabilidad: 7,25
- Aprovechamiento: 5,4

12.Espacio abierto.

Sólo dos cuestionarios utilizan este espacio para acabar de exponer impresiones:

- "Si lo haces bien es interesante hacer este trabajo, pero bien hecho"
- "Sería más fácil hacer el trabajo con otro programa, con el que pudiera moverme más libremente"

b) Valoración individual del trabajo en grupo

1.¿Te has sentido bien con tu grupo?

Solo se encuentra un "no" y afirmativas el resto de respuestas; incluso en una valoración se matiza "pero podría haber colaborado más".

2.¿Te resultó fácil ponerte de acuerdo respecto al tema que habéis desarrollado?

Todos los cuestionarios responden afirmativamente, excepto en dos escritos.

Y reproduzco una respuesta dada su peculiar idiosincrasia: "A mí me daba igual el tema, me importaba la nota, así que no me preocupé por eso".

3.¿Planificasteis, de forma general, el camino a seguir? ¿Cómo?

En cinco casos se señalan diversos matices alrededor de la negación: "Sinceramente no. Fuimos desarrollando sobre la marcha", "más o menos" y "sólo al final".

El resto de respuestas especifican su planificación: "una parrilla", "buscando información", "a través de un guion escrito" y "decidiendo qué poner en cada celda de contenido".

4.¿Os adjudicasteis diversas tareas individuales? ¿Cuáles?

Excepto tres respuestas negativas, las demás optan por el reparto de tareas o la búsqueda segmentada de información: "Cada uno la parte que más sabía".

5.¿Algún integrante del grupo realizaba una supervisión global? ¿Quién o quiénes?

Sólo aparece el nombre concreto de un alumno en el trabajo de un grupo ya que todas las respuestas señalan que la supervisión era realizada por todos conjuntamente.

6.En el apartado escrito, ¿quién escribía?

Se detallan los nombres de tres integrantes de tres grupos, y el resto indica que la parte escrita se realizaba entre todos.

7.¿Todo el grupo ha participado en la forma de empezar o continuar las frases?

Todos responden afirmativamente, excepto dos cuestionarios que señalan o "muy poco" o "lo han intentado".

8.¿En qué partes del proyecto habéis dudado más?

Las dudas se centran en el funcionamiento de *documenta*: "como construirlo desde el principio", "cuadrículas" y la "distribución de la presentación".

A continuación se encuentran respuestas que señalan en un caso que no ha existido ninguna duda y en otras especifican determinados textos o videos.

9.¿Habéis revisado todo el trabajo? ¿Cuántas veces?

La respuesta "muchas" o "unas cuantas" en tres cuestionarios, cuatro revisiones (2), de dos a tres (2), "una revisión final cuando nos lo corregiste" y finalmente en el resto de escritos se escribe que "no mucho".

10.¿Qué apartado se ha rectificado en más ocasiones?

"Nada", en dos respuestas, como contraposición "Todos los apartados", en dos cuestionarios más, y a partir de aquí ya se concretan algunos poemas, películas, fotografías, música, etc.: "Se nos borraban determinados archivos".

11.¿Te satisface el resultado final?

Una respuesta es negativa, otras dos indican que "normal" o "más o menos"; a continuación todos los redactados muestran su satisfacción, aunque se encuentran dos matices finales: "Podría estar mejor" y "Se podría mejorar, pero creo que no ha estado mal".

12.¿Estás de acuerdo con lo que tu equipo te ha corregido?

Todos los integrantes de los grupos, excepto dos que escriben "no me han corregido", muestran su total acuerdo en las aportaciones de sus compañeros.

13.¿Te resultaba difícil rectificar el trabajo de los demás? ¿Qué cambios has propuesto?

No se describen problemas de este tipo, y sólo hay un caso que detalla un cambio respecto a videos y fotografías. Una respuesta de este bloque sólo contesta señalando "que colaboren más".

14.¿Qué has aprendido de este trabajo en grupo?

- "Conocer una nueva plataforma".
- "Adquirir compromisos."
- "Reflexionar sobre causas y consecuencias de los temas analizados".

- "Tomar una mayor conciencia de las emociones".
- Pensar "que si se quiere se puede"
- "Escoger bien tu equipo porque hay gente que no trabaja".
- "Aprovechar mejor las horas de clase y quedar más fuera del instituto para trabajar".

15.¿Qué alterarías de la composición de tu equipo?

Seis respuestas señalan que "nada" o "está bien así". Aunque el espíritu del resto de cuestionarios sería: "reclutar a alguien más trabajador", "organizarnos mejor" o indicar el nombre concreto de algún integrante del grupo con el que no se ha podido llegar a acuerdos.

16.Si tuvieras que iniciar otro proyecto ¿propondrías otro sistema de trabajo o de planificación?

Dos valoraciones se centrarían en conseguir una mejor planificación respecto al tiempo de elaboración y tres respuestas simplemente escriben que "no". Todas las demás preferirían cambiar el soporte de documenta y optar por power point o blogs.

7.7.2.5.4ºE

a) Cuestionario individual sobre tu proyecto Mydocumenta.
11 cuestionarios / 4 de grupo

1.¿Te ha gustado esta experiencia sobre el mundo de las emociones y vivencias? ¿Por qué?

En primer lugar, encontramos una respuesta negativa y a continuación valoraciones que se decantan por los aspectos positivos en los siguientes términos:

- "Sí, porque son temas que día a día los ves, los tratas, y analizarlos desde un punto diferente de vista te hace ver mejor las cosas"; "Sí que me ha gustado ya que de cada emoción puedes ver diferentes puntos de vista y porque es una actividad fuera de la rutina"; "Conoces un poco más como son las emociones y cómo las expresamos".
- "Diferentes maneras de ver las emociones"; "Es algo distinto a lo clásico", "Ahora sé más de emociones"
- "Buen trabajo y entretenido"; "gratificante y entretenido"; "Porque es muy chulo el trabajo de investigación y montaje".
- "En realidad me ha gustado, pero se podría intentar hacerlo sin grupos"

2.¿Ha cambiado tu punto de partida respecto al tema concreto elegido:
su poder, diversas interpretaciones, consecuencias, conexiones, etc.? ¿Cómo?

En seis escritos explican que no se han producido cambios, aunque en uno de ellos se matiza "No ha cambiado nada, pero he aprendido de los otros grupos".

En las otras respuestas no se pronuncian y sólo en tres cuestionarios concretan algún aspecto respecto a su tema: "Sí porque quería encontrar una crítica a la falta de amabilidad", "Respecto a la envidia he tenido muchas vivencias con una persona que consideraba mi amigo, así que todo lo trabajado ya lo sabía" y "Sí porque yo antes decía si me caigo en la misma piedra no pasa nada, la vida se aprende a base de golpes, pero parece ser que hay otros métodos".

3.¿Crees que a través de esta actividad has podido profundizar en tus vivencias personales: cómo eres, cómo te sientes, estados de ánimo, etc.? ¿Cómo?

Seis respuestas dan un "no" por contestación y en una "muy poco". Y otras exponen lo siguiente:

- "Sí, esta actividad me ha dado mucho en qué pensar".
- "Si, pensando en cuando estoy mal, cuando me siento bien, cuando hago daño a alguien o cuando veo que he cometido errores; en muchos aspectos".
- "Sí ya que me ha hecho recordar vivencias con personas y mientras elaboraba el trabajo mi estado de ánimo no era bueno".
- "Si, en el estado de ánimo, creo que ante cualquier momento o circunstancia es bueno sonreír".

4.¿Te interesaría repetir este proceso con otros temas? ¿Cuáles?

Tres cuestionarios manifiestan no tener interés y otro indica "No porque crear la página tiene mucho trabajo y porque con un trabajo considero que no se puede reflejar lo que sientes en realidad".

El resto de respuestas van señalando o temas o redactan reflexiones. Las propuestas se centran en etapas de la vida, educación, felicidad, "estar motivado" amistad, amor, tristeza, miedo, generosidad o "lo único que me interesa son las emociones" y otro ejemplo final sería: "Sí, pues…No sé, temas concretos, como lo que estudiamos en clase, y hacer conexiones con alguna canción o imagen. Sino pues ya serían temas de los que escogimos, parecidos".

5.¿Recomendarías a personas próximas a ti algunos de los fragmentos que has leído como punto de partida? ¿Cuáles? ¿Por qué? Y, en segundo lugar, qué recomendarías de todas las conexiones multimedia de vuestro trabajo. ¿Cuáles? ¿Por qué?

Dentro de las tres respuestas negativas destacaría esta explicación por su rotundidad: "No recomendaría ningún texto ya que eran muy liosos, repetitivos y aportaban poca información".

Los demás ya concretan algún ejemplo de su proyecto: textos "nos recordaba a cosas que nos han sucedido en la vida y decíamos "…estas frases son clavadas", fábulas, poemas, canciones o

videos; en una respuesta se señala que un video propio "no está muy bien montado, pero refleja con claridad el sentimiento trabajado".

6.¿Qué cambios crees que se podrían realizar en las secuencias de este proyecto para obtener mejores resultados?

Cinco respuestas no desearían realizar ningún cambio. Otras sugerencias plantean dedicar más tiempo y paciencia a la edición de videos propios para mejorar aspectos técnicos, recortar el tiempo de otros videos o "escribir alguna vivencia o alguna idea, pensamiento sobre el tema".

7.¿Piensas que algunas de las estrategias que hemos practicado podrían aplicarse en el aula? ¿En qué asignatura? ¿De qué forma?

Excepto dos negaciones, en el resto se plantean alternativas como lenguas, sociales, naturales, ético-cívica, informática, diseño, orientación o incluso en tutoría o cualquier otra asignatura. También se comenta en cualquier exposición oral. Finalmente añadir un comentario de uno de los comentarios: "De forma muy sencilla, decir cómo nos sentimos con tal cosa o con los compañeros o con los profesores o con cualquier otra cosa".

8.¿Debería crearse en el instituto un Espacio para compartir emociones o vivencias? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿En qué horario?

Nueve escritos no lo verían adecuado y, por ejemplo, en algún caso lo concretan: "para eso ya hay terapias para grupos", "hay personas que no les gusta expresarse", "porque somos mucha gente y cada uno tiene su manera de ver las cosas y no nos pondríamos de acuerdo y mucha gente no lo haría" y "En parte sí, pero en parte no; porque en el Centro tenemos algo parecido que sería la Enfermera; tú vas y ella te escucha, sea lo que te suceda".

Los dos últimos cuestionarios muestran su tendencia positiva y proponen el moodle del instituto.

¿9.Qué diferencias has sentido entre los textos que lees en clase de Lengua o Literatura y las propuestas que te han presentado sobre este mundo emocional y vivencial?

Una respuesta señala que no halla ninguna diferencia entre estos dos mundos y todas las demás indican que los textos de clase son los clásicos, mientras que los de los proyectos son diferentes, más divertidos e incrementan la ilusión de trabajar. Como colofón transcribiría una respuesta íntegra: "Por ejemplo, en Lengua o Literatura, hablas más sobre la lengua castellana, sobre la literatura, que vendría a ser: Romanticismo, Barroco… y eso para algunos es un aburrimiento. En cambio, este proyecto me ha gustado más porque eran como cosas, que te hacían reflexionar, podrías escribir anécdotas de cualquier cosa y era como psicológico lo que hacías, como una paranoia a base de tus experiencias en la vida".

10.¿Qué aportaciones y qué dificultades te ha supuesto trabajar con la plataforma "MyDocumenta"?

Tres respuestas contestan que no les ha supuesto ninguna dificultad, pero todas las demás plantean sus problemas y sus desconocimientos: "es fácil pero el funcionamiento es difícil de entender", varias personas coinciden en "la lentitud en cargar", "no sabía cómo funcionaba" o "muy complicado trabajar con documenta".

11. Valora de 0 a 10 los diferentes aspectos de tu labor:

- Búsqueda de materiales alternativos y conexiones: 7
- Colaboración con el grupo: 7,2
- Trabajo individual: 7,9
- Responsabilidad: 7,7
- Aprovechamiento: 5,09

12. Espacio abierto.

Sólo dos cuestionarios utilizan este espacio para acabar de exponer impresiones:

- "Si lo haces bien es interesante hacer este trabajo, pero bien hecho"
- "Sería más fácil hacer el trabajo con otro programa, con el que pudiera moverme más libremente"

b) Valoración individual del trabajo en grupo

1. ¿Te has sentido bien con tu grupo?

Sólo en una respuesta se encuentra "En algunas ocasiones"; todas las demás manifiestan sentirse bien con sus grupos.

2. ¿Te resultó fácil ponerte de acuerdo respecto al tema que habéis desarrollado?

En dos escritos se contesta negativamente, en el resto todos los comentarios son positivos; por ejemplo, "lo hicimos todo en grupo y pensamos similar".

3. ¿Planificasteis, de forma general, el camino a seguir? ¿Cómo?

Tres respuestas contestan positivamente, aunque sólo un cuestionario concreta el camino en forma de elaboración de un guion previo. Las demás son muy genéricas: "buscando poesías y reflexiones", "cada uno un texto o relación" y "más o menos, cuando teníamos ideas nos organizábamos".

4. ¿Os adjudicasteis diversas tareas individuales? ¿Cuáles?

Dos respuestas son negativas y dentro de las afirmaciones restantes sólo dos concretan que consensuaron una división de sus tareas.

5.¿Algún integrante del grupo realizaba una supervisión global? ¿Quién o quiénes?

Surgen tres nombres concretos como supervisores, en los demás se indica que era por parte de todos.

6.En el apartado escrito, ¿quién escribía?

Se citan cuatro nombres concretos y en las demás respuestas se citan que todos.

7.¿Todo el grupo ha participado en la forma de empezar o continuar las frases?

Sólo hay dos contestaciones negativas y en el resto se señala que todo el grupo ha colaborado.

8.¿En qué partes del proyecto habéis dudado más?

La respuesta de "ninguna duda" se expone en cinco casos. En otros comentarios o no concretan o indicando la música, los poemas, las fábulas o el video de creación propia.

9.¿Habéis revisado todo el trabajo? ¿Cuántas veces?

Pasamos de consideraciones genéricas como "cada vez que lo revisamos lo mejoramos" a "muchas" o "dos" "de dos a tres", "tres" y "diez veces".

10.¿Qué apartado se ha rectificado en más ocasiones?

Las concreciones serían diseño, video, poemas, frases, escritos o la parte final de contenido; solo dos respuestas señalan que no han rectificado nada.

11.¿Te satisface el resultado final?

Todos se muestran satisfechos, excepto un "no".

12.¿Estás de acuerdo con lo que tu equipo te ha corregido?

Todos están de acuerdo, aunque en dos respuestas escriben "casi no me han corregido"

13.¿Te resultaba difícil rectificar el trabajo de los demás? ¿Qué cambios has propuesto?

Ninguna respuesta concreta ningún cambio. Todos aceptan las rectificaciones, por ejemplo, "No mucho. Lo han hecho bastante bien".

14.¿Qué has aprendido de este trabajo en grupo?

A continuación se muestra el resumen de todas las aportaciones:

- "Poco".
- "Ya sabía mucho".
- "Que vivas la vida".

- "A trabajar en grupo".
- "Que hay emociones indispensables en nuestro día a día".
- "A pensar en mis sentimientos y ver según qué emociones de otra manera".

15. ¿Qué alterarías de la composición de tu equipo?

Diez escritos no alterarían nada y uno escribe "El que se hayan implicado muy poco, casi todo lo he hecho yo".

16. Si tuvieras que iniciar otro proyecto ¿propondrías otro sistema de trabajo o de planificación?

Siete respuestas no alterarían nada, por ejemplo, "hemos trabajado sin problemas". Otros cuestionarios abogan por disponer de más tiempo o replantearse el sistema de trabajo.