



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Alfabetización simultánea: lenguaje verbal y audiovisual en las clases de lengua en la E.S.O.

Miguel Sánchez Díaz



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

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA

PROGRAMA DE DOCTORADO DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA

TESIS DOCTORAL

**ALFABETIZACIÓN SIMULTÁNEA:
LENGUAJE VERBAL Y AUDIOVISUAL
EN LAS CLASES DE LENGUA EN LA E.S.O.**

DOCTORANDO: MIGUEL SÁNCHEZ DÍAZ

DIRECTORA DE LA TESIS: DRA. CELIA ROMEA CASTRO

BARCELONA 2016

AGRADECIMIENTOS:

Según la Psicología Positiva,^(*) el constructo de la gratitud hasta hace poco ha sido relegado por la comunidad científica, quizá por estar relacionado con la religión o los usos y costumbres. No obstante existen acercamientos teóricos rigurosos a los aspectos cognitivos de la gratitud. En Emmons (2007) se citan tres condiciones o percepciones por las que se siente agradecimiento: que el beneficio recibido tenga valor, reconocimiento del agente del beneficio y, el más importante, percibir el beneficio como un regalo.

Viendo como cierto lo apuntado sobre la gratitud, correcto es que echemos la vista atrás, repasemos los apoyos que hemos tenido a lo largo de nuestra vida y señalemos a quienes nos los han procurado. Por parecer oportuno en este caso, nos serviremos de algunos elementos del lenguaje cinematográfico para acercarnos a dar las gracias: los planos.

G.P.G. : Quizá a los neardentales no, pero desde hace muchísimo tiempo se ha ido construyendo a pesar del tándem poder-religión el marco vital que nos acoge, la vida a la que damos gracias.

P.G. : A mis difuntos padres, Concha y Miguel, quienes supieron inculcar a sus hijos, entre otras cosas, el cariño entre hermanos y a mí especialmente me administraron el refrán *¿Cómo quieres a tus hijitos?, mimando al más chiquitito*. A mi hermano y a mis hermanas, junto a quienes siempre me siento contento y arropado. Y por supuesto gracias a todos mis sobrinos, primos y demás familiares, porque con su sola existencia se siente uno mejor.

P.C. : Mi vida profesional como profesor de Enseñanza Media se ha desarrollado durante muchísimos años en el mismo Centro, el IES Josep Lluís Sert de Castelldefels, donde la continua convivencia con alumnos y compañeros profesores me ha ofrecido un resultado final entrañable. A todos ellos, miles después de tantos años, gracias.

P.M. : A los amigos del Sert, de quienes no se puede prescindir y a quienes no se les puede dejar de querer, gracias.

P.P. : En un primer plano, como es de suponer, mi compañera de toda la vida, Misabelita, mis hijos y mis nietos, luceros que te guían.

P.D. : Quisiera tener yo un detalle con los doctores Miquel Llobera, Antonio Mendoza, Juli Palou, Joan Perera, Joan T. Pujola y Elisa Rosado, y darles las gracias por acercarme algo de su sabiduría. Y a los compañeros del máster, sobre todo a Carlos Schmidt Foó.

P.A. Contrapicado: A Celia, la directora de la tesis, con un plano contrapicado que ensalce la figura, y dado que no hay palabras que expresen la gratitud, buscaremos un lenguaje barruntado en esta tesis, producto de la cultura icónica y la verbal, con el que expresemos adecuadamente las gracias. El cine, quizás.

(*) Cfr. MOYANO, N. (2011): "Gratitud en la Psicología Positiva", *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, Año XI, N.11, Vol. 1 – Julio de 2011. Consultado el 17.10.2015 en http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico_06.p

Cuando venía *al consolante*, mi padre le decía a mi madre:

- Concha, qué bonito tiene que ser saber.

NOTA:

La legislación actual en relación al derecho a la intimidad que tiene el menor recoge en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor (y en las modificaciones posteriores no se altera) en su *Artículo 4 Derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen*, lo siguiente:

- 1.** Los menores tienen derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. Este derecho comprende también la inviolabilidad del domicilio familiar y de la correspondencia, así como del secreto de las comunicaciones.
- 2.** La difusión de información o la utilización de imágenes o nombre de los menores en los medios de comunicación que puedan implicar una intromisión ilegítima en su intimidad, honra o reputación, o que sea contraria a sus intereses, determinará la intervención del Ministerio Fiscal, que instará de inmediato las medidas cautelares y de protección previstas en la Ley y solicitará las indemnizaciones que correspondan por los perjuicios causados.
- 3.** Se considera intromisión ilegítima en el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen del menor, cualquier utilización de su imagen o su nombre en los medios de comunicación que pueda implicar menoscabo de su honra o reputación, o que sea contraria a sus intereses incluso si consta el consentimiento del menor o de sus representantes legales

Por ello, en la presente tesis, en la que se presentan actividades de alumnado menor de edad, los nombres que aparecen son completamente ficticios, no se corresponden con la realidad, así como la denominación de los grupos en los que se adscriben.

ALFABETIZACIÓN SIMULTÁNEA: LENGUAJE VERBAL Y AUDIOVISUAL EN LAS CLASES DE LENGUA EN LA E.S.O.

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: SITUACIÓN ACTUAL EN CATALUÑA.....	5
1.1. El diseño curricular de Educación Secundaria Obligatoria.....	5
1.1.1. El desarrollo de las competencias comunicativas.....	5
1.1.1.1. Desglose del desarrollo del contenido de la competencia comunicativa de primer curso.	7
1.1.1.2. Desglose del desarrollo del contenido de la competencia comunicativa de segundo curso.....	11
1.1.1.3. Desglose del desarrollo del contenido de la competencia comunicativa de tercer curso.....	17
1.1.1.4. Desglose del desarrollo del contenido de la competencia comunicativa de cuarto curso.	23
1.2. Situación en las aulas.....	28
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	31
2. 1. Teorías sobre el cine, en el sentido de considerarlo un lenguaje o una lengua.....	32
2.2. La estrecha relación que existe entre el lenguaje verbal y el icónico.....	35
2.2.1. En busca de un significante perdurable.....	35
2.2.2. El pensamiento visual	41
2.2.2.1. Fundamentos de la cognición en nuestro cerebro.....	42
2.2.2.2. El lenguaje de los signos.....	43
2.2.2.3. El pensamiento visual de Arhneim.....	45
2.2.2.4. Teorías sobre la psicología cultural de los medios.....	47
2.2.2.5. Pensamiento visual en las matemáticas.....	57
2.2.3. ¿Cómo una lengua materna?.....	59
2.3. Teorías sobre adquisición de segundas lenguas.....	67
2.3.1 Repaso a las teorías sobre adquisición de segundas lenguas.....	67
2.3.2. Aspectos significativos sobre la adquisición de segundas lenguas.....	73
2.3.2.1. Hipótesis del Análisis contrastivo.....	73
2.3.2.2. Modelo chomskyano.....	74
2.3.2.3. El análisis de errores.....	77
2.3.2.4. El concepto de Interlengua.....	78
2.3.2.5. Enfoque teórico de Vygotsky, el modelo o teoría sociocultural.....	79
2.3.3. Bilingüismo.....	82
2.3.3.1. Cummins: Hipótesis de la Interdependencia Lingüística y del umbral.....	83
2.3.3.2. Estudios sobre adquisición de L2.....	85
2.4. El concepto de Inteligencia, Inteligencias múltiples.....	86
2.4.1. Breve revisión histórica del concepto de inteligencia.....	86
2.4.2. La perspectiva de Gardner.....	88
CAPÍTULO 3: OBJETIVO Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	95
3.1. Introducción.....	95
3.2. Objetivos.....	95
3.3. Preguntas de investigación.....	96
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA.....	99
4.1. La investigación educativa.....	99
4.2. El método de investigación.....	100

4.2.1. Los paradigmas de investigación social.....	100
4.2.2. La investigación cualitativa.....	101
4.2.3. La etnografía.....	106
4.3. La opción metodológica de esta investigación.....	107
4.4. Proceso metodológico de la investigación.....	108
4.5. Contexto de la investigación.....	108
4.6. Proceso de la investigación.....	110
4.6.1.1. Objetivos y contenidos.....	110
4.6.1.2. Criterios para la selección de la fuente de datos.....	113
4.6.1.3. Criterios, instrumentos de recogida de datos y materiales.....	114
4.6.1.4. Análisis e interpretación de los datos.....	115
4.6.2. Segundo curso de la E.S.O. – 2009/2010.....	117
4.6.3. Tercer curso de E.S.O. - 2010/2011.....	118
4.6.3.1. Objetivos y contenidos.....	118
4.6.3.2. Criterios para la selección de la fuente de datos.....	120
4.6.3.3. Criterios, instrumentos de recogida de datos y materiales.....	120
4.6.3.4. Análisis e interpretación de los datos.....	121
4.6.4. Cuarto curso de E.S.O. – 2010/2011.....	122
4.6.4.1. Objetivos y contenidos.....	122
4.6.4.2. Criterios para la selección de la fuente de datos.....	122
4.6.4.3. Criterios, instrumentos de recogida de datos y materiales.....	123
4.6.4.4. Análisis e interpretación de los datos.....	124
CAPÍTULO 5: ESTUDIO DE LOS DATOS, PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS.....	125
5.1. Primero de E.S.O.....	125
5.1.1. Secuencia primera : edición y montaje cinematográfico.....	126
5.1.2. Secuencia segunda: ángulos y planos.....	134
5.1.3. Secuencia tercera: música, narrar y describir.....	145
5.2. Segundo de E.S.O.....	153
5.3. Tercero de E.S.O.....	156
5.3.1. Primer trimestre.....	157
5.3.2. Tercer trimestre.....	164
5.4. Cuarto de E.S.O.: Pero si ya sabían escribir cine.....	168
5.4.1. Producciones audiovisuales T1_PA a T49_PA.....	168
5.4.2. Cuestionario-cine.....	175
5.4.3. Diario de clase.....	177
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN DE RESULTADOS. CONCLUSIONES.....	179
6.1. Discusión de resultados.....	179
6.2. Conclusiones.....	184
6.2.1. Respuestas a las preguntas de investigación.....	184
6.2.2. Consideraciones finales.....	191
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	195
7.1. BIBLIOGRAFÍA.....	195
7.2. WEBGRAFÍA.....	206
8. ANEXOS.....	209
8.1. LEGISLACIÓN.....	209
8.2. PRIMERO DE E.S.O.....	218
8.2.1. Modelos Cuestionarios, fichas de trabajo y notas evaluación.....	218
C33 Modelo de cuestionario sobre actividades trimestre 1º	218
C107 Trabajo final de lenguaje cinematográfico.....	219
F01: Ficha de trabajo en grupo. Planificación de una historia.....	220
F02:Ficha de trabajo en grupo. Planificación de una historia.....	221
EV-1.....	223

EV-2	223
EV-3.....	225
8.2.2. Transcripciones Primer Trimestre.....	226
T1_F1 Filmación presentación	226
T2_F2 Filmación presentación	230
T3_PA1 Producción audiovisual en aula (E-11).....	232
T4_PA2 Producción audiovisual en aula (E-12).....	234
T5_PA a T32_PA: Producciones audiovisuales del “Me presento.....	236
T5_PA_E11(2).....	236
T6_PA_E11(4).....	238
T7_PA_E11(5).....	239
T8_PA_E11(6).....	240
T9_PA_E11(8).....	242
T10_PA_E11(9).....	243
T11_PA_E11(10).....	244
T12_PA_E11(11).....	246
T13_PA_E11(13).....	248
T14_PA_E11(14).....	249
T15_PA_E11(16).....	250
T16_PA_E11(18).....	251
T17_PA_E11(120).....	252
T18_PA_E11(21).....	253
T19_PA_E-11(22).....	254
T20_PA_E11(23).....	255
T21_PA_E11(24).....	256
T23_PA_E12(4).....	258
T24_PA_E12(6).....	259
T25_PA_E12(7).....	260
T26_PA_E12(8).....	261
T27_PA_E12(11).....	262
T28_PA_E12(13).....	263
T29_PA_E12(15).....	264
T30_PA_E12(16).....	265
T31_PA_E12(18).....	267
T32_PA_E12(20).....	268
T108_C1 a T133_C1: Respuestas cuestionario primer trimestre.....	269
T108_C1_E11(2).....	269
T109_C1_E11(4).....	270
T110_C1_E11(5).....	271
T111_C1_E11(6).....	272
T112_C1_E11(8).....	273
T113_C1_E11(9).....	274
T114_C1_E11(12).....	275
T115_C1_E11(132).....	276
T116_C1_E11(16).....	277
T117_C1_E11(17).....	278
T118_C1_E11(18).....	279
T119_C1_E11(20).....	280
T120_C1_E11(22).....	281
T121_C1_E11(23).....	282
T122_C1_E11(21).....	283
T123_C1_E12(1).....	284

T124_C1_E12(2).....	285
T125_C1_E12(4).....	286
T126_C1_E12(6).....	287
T127_C1_E12(7).....	288
T128_C1_E11(8).....	289
T129_C1_E12(11).....	290
T130_C1_E12(13).....	291
T131_C1_E12(15).....	292
T132_C1_E12(20).....	293
T133_C1_E12(22).....	294
D35 a D79: Diarios de clase Primer Trimestre.....	295
8.2.3. Transcripciones Segundo Trimestre.....	299
T35_F3: Filmación de vídeo del trabajo de grupos planificación 2ºT (E-11).....	299
T36_F4: Filmación de vídeo del trabajo de grupos planificación 2º T (E-12).....	303
T37_GA1: Grabación de audio del trabajo de planificación del grupo Roger.....	305
T38_GA2: Grabación de audio del trabajo planificación del grupo Alba.....	310
T39_PA a T46_PA: Producciones audiovisuales de grupos – historia 2º T.....	313
T39_PA_G_Roger.....	313
T40_PA_G_Alba.....	315
T41_PA_G_Clara.....	316
T42_PA_G_Mompo	316
T43_PA_G_Alonso.....	317
T44_PA_G_Dani.....	318
T45_PA_G_Leila	319
T46_PA_G_Pedro.....	320
T47_F5_G y T48_F6_G: Filmaciones de cómo se hizo T39_PA_G y T40_PA_G.....	321
T134_F35_G: Filmación de cómo se hizo T45_PA_G.....	323
T49_PA_G y T50_PA_G: Producciones de cómo se hizo T44_PA_G y T46_PA_G.....	324
D80 a D115: Diarios de clase Segundo Trimestre.....	326
8.2.4. Transcripciones Tercer Trimestre.....	327
T51_PA a T79_PA: Producciones audiovisuales de narración-descripción T - 3º.....	327
T51_PA_E11(2).....	327
T51.1_PA_E11(4).....	329
T52_PA_E11(5).....	330
T53_PA_E11(6).....	332
T54_PA_E11(8).....	333
T55_PA_E11(10).....	334
T56_PA_E11(12).....	335
T57_PA_E11(13).....	337
T58_PA_E11(14).....	338
T59_PA_E11(16).....	339
T60_PA_E11(17).....	340
T61_PA_E11(18).....	341
T62_PA_E11(20).....	342
T63_PA_E11(21).....	343
T64_PA_E11(22).....	344
T65_PA_E11(23).....	345
T66_PA_E11(24).....	346
T67_PA_E12(1).....	347
T68_PA_E12(2).....	349
T69_PA_E12(4).....	350
T70_PA_E12(6).....	351

T71_PA_E12(7).....	353
T72_PA_E12(8).....	354
T73_PA_E12(11).....	355
T74_PA_E12(13).....	356
T75_PA_E12(15).....	357
T76_PA_E12(16).....	358
T77_PA_E12(18).....	359
T78_PA_E12(20).....	360
T79_PA_E12(23).....	361
T80_F7 a T107_F34: Filmaciones cuestionario de cine – Ejercicio de expresión oral....	362
T80_F7_E11(2).....	362
T81_F8_E11(4).....	363
T82_F9_E11(5).....	365
T83_F10_E11(8).....	366
T84_F11_E11(9).....	367
T85_F12_E11(12).....	368
T86_F13_E11(13).....	369
T87_F14_E11(14).....	370
T88_F15_E11(16).....	371
T89_F16_E11(17).....	372
T90_F17_E11(18).....	373
T91_F18_E11(20).....	374
T92_F19_E11(21).....	375
T93_F20_E11(23).....	376
T94_F21_E11(24).....	377
T95_F22_E12(1).....	378
T96_F23_E12(2).....	379
T97_F24_E12(4).....	380
T98_F25_E12(6).....	381
T99_F26_E12(7).....	382
T100_F27_E12(8).....	384
T101_F28_E12(11).....	385
T102_F29_E12(13).....	386
T103_F30_E12(15).....	387
T104_F31_E12(17).....	388
T105_F32_E12(18).....	390
T106_F33_E12(20).....	391
T107_F34_E12(23).....	393
D116 a D 157: Diarios de clase Tercer trimestre.....	394
8.3. SEGUNDO DE E.S.O.....	396
8.3.1: Producciones audiovisuales.....	396
T1_PA_G_Alba.....	396
T2_PA_G_Aixa.....	397
T3_PA_G_Tejada.....	399
T4_PA_G_Roger.....	401
T6_PA_G_Alonso.....	404
T7_PA_G_Barrull.....	405
T8_PA_G_Leila.....	406
8.4. TERCERO DE E.S.O.....	407
8.4.1. Primer trimestre.....	407
T1_GA_G a T7_GA_G: Grabaciones de audio – estimulación del recuerdo.....	407
T1_GA_G.....	407

T2_GA_G.....	409
T4_GA_G.....	411
T5_GA_G.....	412
T6_GA_G.....	413
T7_GA_G.....	414
FILMACIONES DE LA EXPRESIÓN ORAL – 27_F_Exp_oral a 39_F_Exp_oral.....	415
39_D_T1 a 60_D_T1: Diarios de clase Primer trimestre.....	415
8.4.2. Tercer trimestre.....	417
T9_PA_Alonso.....	419
T10_PA_Arno.....	420
T11_PA_Barrull.....	421
T12_PA_Chambers.....	422
T13_PA_Cisneros.....	424
T14_PA_Company.....	425
T15_PA_Curiá.....	426
T16_PA_Farrés.....	427
T18_PA_Lasrian.....	429
T19_PA_Moral.....	430
T20_PA_Nogués.....	431
T21_PA_Pedro.....	432
T22_PA_Prieto.....	433
T23_PA_Rodríguez.....	434
T24_PA_Romero.....	435
T25_PA_Ruiz.....	436
T26_PA_Ruz.....	437
61_D a 82_D : Diarios de clase Tercer trimestre.....	438
8.5. CUARTO DE E.S.O.....	439
Producciones audiovisuales : T1_PA a T49_PA.....	439
T1_PA_Beltrán.....	439
T2_PA_Calle.....	440
T3_PA_Carvajales.....	441
T4_PA_Cívico.....	443
T5_PA_Diez.....	445
T6_PA_Expósito.....	446
T7_PA_Falcó.....	447
T8_PA_Fraile.....	448
T9_PA_García.....	449
T10_PA_Granados.....	450
T11_PA_Grueso.....	451
T12_PA_Guberna.....	452
T13_PA_Horno.....	453
T14_PA_Martínez.....	454
T15_PA_Molino.....	455
T16_PA_Munteanu.....	456
T17_PA_Repiso.....	456
T18_PA_Ribes_A.....	457
T19_PA_Ribes_P.....	459
T20_PA_Saladié.....	460
T21_PA_Sanchez.....	461
T22_PA_Sarró.....	462
T23_PA_Solana.....	463
T24_PA_Suárez.....	464

T25_PA_Torres.....	465
T26_PA_Vilches.....	466
T27_PA_Vives.....	467
T28_PA_Anufriec.....	468
T29_PA_Aragó.....	469
T30_PA_Blesa.....	470
T31_PA_Carvajal.....	471
T32_PA_Fernández.....	472
T33_PA_Galiot.....	473
T34_PA_García.....	474
T35_PA_García V.....	475
T36_PA_Khan.....	476
T37_PA_Maestro.....	477
T38_PA_Martínez.....	478
T39_PA_Mota.....	479
T40_PA_Muñoz.....	482
T41_PA_PERA.....	483
T42_PA_Van Schaik.....	484
T43_PA_Bermúdez.....	485
T44_PA_Boggio.....	486
T45_PA_Da Silva.....	486
T46_PA_Hurjui.....	487
T47_PA_Mohamed.....	488
T48_PA_Ortiz.....	489
T49_PA_Solé.....	489
CUESTIONARIO-CINE.....	490
DIARIOS DE CLASE.....	491

Listado de tablas, cuadros, gráficos e ilustraciones

Tabla 1: Resumen actividad de edición en Lamostra 2010.....	29
Dibujo 1: Dibujo rupestre indio procedente de Nuevo Méjico.....	36
Dibujo 2: Dibujo rupestre indio procedente de Michigan.....	36
Dibujo 3: Carta de un indio Cheyenne.....	37
Dibujo 4: Aviso de caza procedente de Alaska.....	37
Dibujo 5: Interdependencia lingüística en bilingües (modelo de doble iceberg.....	84
Tabla 2: Naturaleza de las cuestiones que se plantean en la investigación.....	105
Cuadro 1: Resumen de las dimensiones a las que se atienden en el análisis de los datos y de sus indicadores:.....	116
Gráfico 1: Primera producción audiovisual.....	132
Gráfico 2: Actividad audiovisual Primer Trimestre.....	134
Gráfico 3: Producciones audiovisuales 2º Trimestre.....	144
Gráfico 4 : Actividad audiovisual 2º Trimestre.....	145
Gráfico 5: Producciones audiovisuales Trimestre 3º.....	151
Gráfico 6: Cuestionario sobre L. audiovisual.....	152
Gráfico 7: Actividad audiovisual trimestre 3º.....	153
Gráfico 8: Producciones audiovisuales 2º de E.S.O.....	156
Gráfico 9: Estimulación del recuerdo-Interacción profesor/alumnos.....	162
Gráfico 10 : Actividad audiovisual Segundo Trimestre.....	164
Gráfico 11: Producciones audiovisuales trimestre 3º.....	167

Gráfico 12: Actividad audiovisual Tercer trimestre.....	167
Gráfico 13 : Producciones audiovisuales 4º ESO.....	175
Gráfico 14: Primer contacto con la edición de vídeos.....	177
Gráfico 15: Categorización Diario de clase.....	177
Tabla 3 :Indicadores de la competencia.....	186

JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN.

La experiencia acumulada durante más de treinta años como profesor de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña, interesado en los primeros años de su actividad docente por la relación entre el cine y la literatura y más tarde, al hilo de los desarrollos tecnológicos, por lo que ha venido en denominarse la competencia audiovisual, nos ha llevado a trasladar ese interés al ámbito de la investigación educativa en el aula.

La necesidad que Corominas, A. (1994) preconizaba de utilizar en la escuela los contenidos, estructuras y códigos de información que la sociedad emplea, y de integrar por ello en el currículum la comunicación audiovisual, se ha visto reflejada de una manera general en Cataluña en el decreto 143/2007, de 26 de junio, que establece la ordenación de la enseñanza de la Educación Secundaria Obligatoria. En ese decreto se precisa como currículum el conjunto de las competencias básicas, y entre ellas la competencia comunicativa lingüística y audiovisual. La escasa concreción que aparece en la normativa de la competencia audiovisual predisponía a tener dudas sobre el nivel de competencia que tendrían nuestros estudiantes al acabar la ESO, desde el punto de vista comunicativo y en concreto sobre su capacidad de leer y escribir textos multimodales (Ambrós, A. 2010). La publicación en noviembre de 2013, por parte del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* del libro *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*, nos proporciona unas orientaciones para integrar las competencias básicas del ámbito digital en el currículum, en concreto y en relación al interés de este trabajo, dentro de la dimensión de instrumentos y aplicaciones, la competencia 3, *Utilitzar les aplicacions bàsiques d'edició d'imatge fixa, so i imatge en moviment per a produccions de documents digitals*.

Hasta que el desarrollo y aplicación de estas competencias básicas del ámbito digital sea efectivo, la posibilidad de expresarse, de saber leer y **escribir**, tanto en lenguaje verbal como en lenguaje audiovisual, es decir la competencia comunicativa que se pretende queda, aunque parece que cada vez más cercana, todavía lejos de sus objetivos (Ambrós y Breu, 2014:59). A nadie se le escapa la importancia del lenguaje audiovisual en el proceso de comunicación social y en el de aprendizaje. Es importante porque de la misma forma que facilita el conocimiento y la sociabilidad entre los seres humanos, también sirve como potente y eficaz herramienta de

manipulación.

Si una palabra o una frase, dicha o escrita por otro, traslada un referente o una realidad que podemos considerar creíble o no creíble, en función de un procedimiento de contraste con nuestra experiencia vital, una imagen, fija o en movimiento, con su apariencia de realidad, debería seguir el mismo camino en nuestra mente, de manera que nuestra *experiencia adquirida* en la codificación de esos mensajes audiovisuales los situara en un lugar de nuestra mente que permitiera el contraste.

Debería seguir el mismo camino en nuestra mente, acabamos de decir. Por ello, dada la estrecha y *peligrosa* relación que se puede establecer de una manera inmediata entre una imagen y la realidad que representa, parece conveniente desarrollar un método de aprendizaje de “lecto-escritura” del lenguaje audiovisual que permita al alumnado discriminar mensajes, valorarlos críticamente, cifrarlos y compararlos con los que reciben a través de la lengua oral y escrita: en palabras de Ambrós, A. (2006:152) *igualar la habilidad para saber leer y escribir el lenguaje verbal con el no verbal y audiovisual*.

En Carrière, J. (1997: 13), el autor nos habla de los primeros tiempos del cine, cuando los espectadores de las tierras africanas, formados en una tradición de cultura oral, eran incapaces de seguir por sí solos el encadenamiento de imágenes de la pantalla cinematográfica: sin unos locutores que permaneciesen detrás de la pantalla explicando en viva voz lo que sucedía, la acción y el relato de la historia se escapaba de la comprensión de los espectadores. Esta costumbre era una práctica usual: en España, era denominado *el explicador*¹. Desde aquellos primeros espectadores hasta los de hoy, cuando consumimos imágenes como el hecho más normal del mundo, ha transcurrido el tiempo suficiente para que el lenguaje cinematográfico o la lengua del cine, como quiera entenderse, sea un conocimiento general para todo el mundo. Quien hace las películas y los que las vemos, tenemos conocimiento de los códigos de comunicación; los compartimos sin problemas. Ahora somos lectores y espectadores.

Pero no deben entenderse estos dos términos, lectores y espectadores, como sinónimos. Mientras un lector puede descodificar y entender cualquier mensaje que esté a su alcance y cifrar un nuevo mensaje; un espectador, hasta hoy y de manera general, no puede responder como un lector cifrando un nuevo mensaje. El lector ha sido alfabetizado, el espectador todavía no ha sido educado y tiene una competencia más intuitiva que científica en este sentido.

Como aspecto relevante del proyecto debemos destacar el objetivo de dejar demostrada, comprobada de manera científica y rigurosa, mediante la experimentación en el aula, la posibilidad de alfabetizar al alumnado de la ESO en el lenguaje audiovisual o cinematográfico, en las clases de Lengua, sin necesidad de establecer una nueva asignatura por ese motivo, ni de trasladar el

1 SÁNCHEZ SALAS, Daniel; *La figura del explicador en los inicios del cine español*; Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes
<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/80272796212794496754491/p0000001.htm> _
(Consultado: 02.01.2010)

objetivo a una asignatura optativa o a un crédito variable.

Ya existen programas de intervención didáctica para la alfabetización visual, surgidos de la experiencia y conocimientos acumulados por el movimiento interdisciplinar que dio origen en la década de los años 60 a la *International Visual Literacy Associations* (IVLA). En nuestro caso la alfabetización la entendemos como audiovisual y no pretendemos establecer un método nuevo para alfabetizar audiovisualmente al alumno, sino mostrar una experiencia que ilustra sobre la posibilidad, por su facilidad, de aunar la alfabetización verbal y la audiovisual sin alejarnos de las normas curriculares. Partimos de una competencia lectora, se tiene un nivel aprendido y se experimenta con la escritura.

Basándonos en la capacidad que tenemos los seres humanos para comunicarnos mediante signos, la estructura profunda de la cual, posiblemente, parte cualquier mensaje, cuenta en la actualidad, gracias a las nuevas tecnologías, con la posibilidad de expresarse fácilmente con el lenguaje de las imágenes. Gracias a estas nuevas tecnologías, el paso que debemos dar para escribir, cifrar o crear cine está al alcance de todos. Como si de nuestra lengua materna se tratara, se puede enseñar a escribir y leer cine fácilmente, con bastante éxito. En este punto, en esta idea se enmarca la presente investigación, titulada *Alfabetización simultánea: Lenguaje verbal y audiovisual en las clases de Lengua en la E.S.O.* y que contiene los capítulos siguientes:

CAPÍTULO 1: SITUACIÓN ACTUAL EN CATALUÑA

En este capítulo contemplamos el diseño curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña, en lo que atañe al desarrollo de la competencia comunicativa a lo largo de los cuatro cursos de la ESO y la situación actual en las aulas de Cataluña en cuanto a la alfabetización en lenguaje audiovisual o cinematográfico.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Este capítulo recoge el marco teórico que fundamenta la investigación y que recorre las diferentes teorías que han ido apareciendo sobre el cine, en el sentido de considerarlo un lenguaje o una lengua; la estrecha relación que existe entre el lenguaje verbal y el icónico; las teorías sobre adquisición de segundas lenguas y la hipótesis del doble iceberg de J. Cummins; y la teoría de las inteligencias múltiples, en tanto que el paso de un lenguaje a otro necesita utilizar algunas de ellas.

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo recoge los objetivos que se persiguen con esta investigación que ahonda en

el lenguaje audiovisual y con las preguntas tendentes a profundizar en su aplicación en la ESO.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

En este capítulo se repasa brevemente la importancia de la investigación educativa y, en concreto, el método de investigación cualitativo con enfoque etnográfico. Se aclara la opción metodológica de esta investigación y sus objetivos y metodología a lo largo de los cuatro cursos de la ESO.

CAPÍTULO 5: ESTUDIO DE DATOS, PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS

La presentación, estudio y análisis de los datos aportados para la investigación se presentan a lo largo de los cuatro cursos de la ESO, atendiendo a su proceso metodológico.

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La discusión de resultados da pie a las respuestas de las preguntas planteadas en el capítulo 3 y a las conclusiones junto a las consideraciones finales.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las referencias bibliográficas de este trabajo se indican separando la bibliografía y las webgrafía utilizadas.

8. ANEXOS

Se incluye un extracto de la legislación que compete a este trabajo en relación a la ordenación de las enseñanzas de educación secundaria y, ordenado por cursos, el material utilizado: modelos de cuestionarios y sus respuestas, fichas de trabajo y transcripciones de las filmaciones de vídeo, de las producciones audiovisuales y de las grabaciones de audio y diarios de clase.

En soporte informático se incluyen los ficheros que contienen el corpus audiovisual de esta investigación: filmaciones de vídeo, producciones audiovisuales y grabaciones de audio.

CAPÍTULO 1: SITUACIÓN ACTUAL EN CATALUÑA

1.1. El diseño curricular de Educación Secundaria Obligatoria

Como decíamos en la introducción, en el decreto 143/2007, de 26 de junio, que establece la ordenación de la enseñanza de la Educación Secundaria Obligatoria se precisa como currículum el conjunto de las competencias básicas, y entre ellas la competencia comunicativa lingüística y audiovisual. La escasa concreción que aparece en la normativa de la competencia audiovisual predisponía a tener dudas sobre el nivel de competencia que tendrían nuestros estudiantes al acabar la ESO, desde el punto de vista comunicativo y en concreto sobre su capacidad de leer y escribir textos multimodales (Ambrós, A. 2010).

Tal como señala el decreto;

“Esta etapa educativa es el marco idóneo para consolidar las competencias básicas, realizar nuevos aprendizajes y poner las bases para una formación personal basada en la autonomía personal que permita el aprendizaje a lo largo de toda la vida, en la responsabilidad, en la solidaridad, en la participación y en la capacidad de adquirir compromisos individuales y colectivos, para aprender a participar activamente en una sociedad democrática”.

1.1.1. El desarrollo de las competencias comunicativas.

En el anexo 2 se establece el currículum de las materias, teniendo en cuenta la distribución por cursos que figura en el anexo 4 de este Decreto.

Competencias propias del ámbito de lenguas

La primera competencia que hay que considerar, de acuerdo con la finalidad de proporcionar las herramientas para que chicos y chicas puedan afrontar los retos de la sociedad, es la competencia plurilingüe e intercultural que, en esencia, consiste en actuar adecuadamente en un mundo plural, multilingüe y multicultural. Eso supone que en la enseñanza de las lenguas, además de los aprendizajes específicos de cada una de ellas, habrá que aprender actitudes y habilidades para afrontar otras, incluso desconocidas

(conocer y valorarlas, saber gestionar los problemas de las interacciones multilingües, respetar otras maneras de ver el mundo, etc.), en definitiva, mostrarse abierto a los demás. En relación directa con esta competencia más global, hay una segunda, la competencia comunicativa, que en todas las materias se convierte en la clave y que en la lingüística articula los aprendizajes que deben hacerse en todas las lenguas. Esta competencia debe ser atendida desde todas las materias curriculares y actividades educativas del centro si se desea lograr su desarrollo coherente y eficaz. Esta competencia se concreta en:

La competencia oral, la cual facilita, a través de los intercambios con los demás, adultos o no, elaborar y expresar ideas, opiniones y sentimientos, es decir, la construcción del propio pensamiento. Hay que considerarla en todas sus dimensiones, la de la interacción, la de la escucha y la producción, y la de la mediación, ya sea en un grupo mayor o en otros más reducidos, atendiendo tanto los aspectos verbales como los no verbales y la posibilidad de utilizar diferentes medios o las tecnologías de la información y la comunicación. Además, el uso reflexivo del habla es la herramienta más eficaz para el entrenamiento de los aprendizajes. El alumnado debe asumir el papel de interlocutor atento y cooperativo en situaciones de comunicación, lo que le ayudará a intervenir de forma competente en su entorno y a desarrollarse con expresividad y fluidez en una sociedad democrática y participativa.

Esta priorización de la lengua hablada es de gran importancia cuando se trata de la enseñanza de una lengua nueva para el alumnado. En esta situación, el uso de diferentes recursos didácticos, con variados formatos y soportes y en diferentes contextos (fiestas, representaciones, proyectos y actividades curriculares) debe ser una de las claves para un aprendizaje eficaz.

También tiene una especial relevancia en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, ya que el modelo lingüístico aportado por la escuela es la fuente básica de conocimiento y aprendizaje de esta lengua. Los discursos orales utilizados en el aula son al mismo tiempo vehículo y objeto de aprendizaje, por lo que el currículum debe atender tanto el conocimiento de los elementos lingüísticos y comunicativos como la capacidad de utilizarlos en el aprendizaje de diferentes contenidos curriculares y en las diferentes situaciones comunicativas; además, su trabajo en esta etapa debe ser la base del trabajo de los contenidos de la competencia escrita.

La competencia comunicativa escrita, que debe potenciarse en todas sus dimensiones, receptoras (lectura) y productivas (escritura), de comunicación y creación, y hay que relacionarla con las interacciones orales que favorecerán un aprendizaje cada vez más consciente y eficaz. Los procesos de lectura y escritura son complejos y diversos según cuál sea el tipo de texto y el contenido que se vehicula, son procesos que se aprenden en la lectura y escritura de textos en cualquier materia o actividad escolar. Hay que motivar a

quien lee y escribe para que descubra en la lengua escrita una herramienta para entenderse a sí mismo o a sí misma y a los demás, y los fenómenos del mundo y la ciencia, y también que es una fuente de descubrimiento y de placer personal. En ese aspecto tiene mucha importancia potenciar la biblioteca (y mediateca) y otras instituciones escolares como la radio o plataformas de Internet, utilizadas como estrategias dinámicas del aprendizaje lector y escritor. Además, hay que aplicarla progresivamente a textos de niveles de complejidad cada vez mayor y de tipología y funcionalidad diversas, en diferentes soportes (papel, digital) y formatos (texto, gráficos e imagen).

La competencia comunicativa audiovisual, que debe atenderse en todas sus dimensiones, receptivas, productivas y críticas, de comunicación y creación, y hay que relacionarla con las interacciones orales que favorecerán un aprendizaje cada vez más consciente y eficaz. Los procesos de recepción y creación son unos procesos complejos y diversos según cuál sea el tipo y formato escogido y el contenido que se vehicula; son procesos que se aprenden a través de su uso en cualquier materia o actividad escolar. Hay que motivar su utilización para aprender y comprenderlos como globalidad, aplicando su aprendizaje a mensajes cada vez más complejos y con funciones más diversificadas y con formatos y soportes más variados.

1.1.1.1. Desglose del desarrollo del contenido de la competencia comunicativa de primer curso.

La investigación que llevamos a cabo la podemos relacionar con contenidos de la competencia comunicativa, que pueden englobarse en la interacción, la cooperación, la comprensión, el análisis de los códigos audiovisuales, la expresión, el uso de las TIC y la capacidad de aprender.

Las interacciones que establecen los alumnos se relacionan estrechamente con los contenidos siguientes:

Participación en interacciones orales, escritas y audiovisuales.

Participación en interacciones a través del correo electrónico y entornos virtuales de comunicación.

Participación activa en situaciones de comunicación características de las actividades de las diferentes materias curriculares, especialmente para la organización y gestión de las tareas de aprendizaje, en la búsqueda y aportación de informaciones, en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en la colaboración del trabajo en grupo y en la recopilación final de las actividades realizadas.

Valoración de la interacción como herramienta para tener conciencia de los conocimientos y de las ideas, y para la regulación de los procesos de comprensión y expresión propios del proceso de aprendizaje y tanto en actividades individuales como en las del trabajo cooperativo.

La cooperación que se establece entre los alumnos se relaciona estrechamente con el contenido siguiente:

Actitud de cooperación y respeto crítico hacia las diferencias de opinión en las situaciones de trabajo compartido.

La comprensión, necesaria para avanzar en toda competencia, se relaciona con los contenidos siguientes:

- Comprensión de mensajes orales, escritos y audiovisuales
- Comprensión de textos orales, escritos y audiovisuales de la vida académica del alumnado, con atención a las características específicas de los narrativos, descriptivos y expositivos de las diferentes materias curriculares.

El análisis de los códigos audiovisuales refiere el contenido:

- Análisis pautado de los diferentes códigos informativos que se encuentran en un mensaje audiovisual: palabra, texto, elementos icónicos, sonido.

La expresión, presente en todas las actividades, se relaciona con los siguientes contenidos:

- Expresión de mensajes orales, escritos y audiovisuales.
- Producción de textos orales, escritos y audiovisuales con intenciones comunicativas diversas y de diferentes contextos de espacio y tiempo: narrativos descriptivos.
- Composición de textos orales, escritos (en soporte papel o digital) y audiovisuales propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones sencillas y conclusiones sobre las tareas y aprendizajes realizados con atención especial a los narrativos, descriptivos y expositivos.
- Uso de la comunicación no verbal en la producción de los discursos orales y presentaciones audiovisuales.
- Reescritura de un texto y revisión para lograr coherencia en los contenidos de textos orales, escritos y audiovisuales.
- Uso de la puntuación del texto escrito en relación con la organización oracional y con la forma del texto (los párrafos y la distribución y ordenación de las ideas expresadas).

- Interés por la buena presentación de los textos orales, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas, tipográficas y de los elementos icónicos utilizados.
- Identificación y conocimiento de las características de los discursos descriptivos, narrativos y de la conversación.
- Reconocimiento del párrafo como unidad de sentido y de la puntuación como mecanismo organizador del texto escrito.

Las tecnologías de la información y la comunicación, presentes en muchas de las actividades, se relacionan con los contenidos siguientes:

- Lectura en voz alta con dicción, entonación y ritmo adecuados a la situación comunicativa y a su función, con la posibilidad de usar los recursos de las TIC (grabación de voz) y los medios de comunicación (radio).
- Uso de técnicas de tratamiento textual con las TIC: procesadores de texto, diccionarios electrónicos, correctores.

La capacidad de aprender del alumnado se relaciona con los contenidos siguientes:

- Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva de superación.
- Organización y valoración del trabajo individual para progresar en el aprendizaje de manera autónoma y para la mejora personal y la del trabajo en equipo, para la construcción colectiva del conocimiento.

Contenidos

Lengua y literatura (catalana y castellana) Primer Curso de la ESO

Dimensión comunicativa

Participación en interacciones orales, escritas y audiovisuales

Participación en las interacciones orales, escritas y audiovisuales que tienen como eje la construcción de la relación social en el interior del aula y del centro.

Participación en actividades de relación social y comunicación con otras comunidades escolares, con el entorno inmediato del centro y con la sociedad en general (publicación y difusión de las actividades escolares).

Conversación para comprender y para escribir textos y para reflexionar sobre los procesos de comunicación en todo tipo de situaciones.

Participación en interacciones a través del correo electrónico y entornos virtuales de comunicación.

Participación activa en situaciones de comunicación características de las actividades de las diferentes materias curriculares, especialmente para la organización y gestión de las tareas de aprendizaje, en la búsqueda y aportación de informaciones, en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en la colaboración del trabajo en grupo y en la recopilación final de las actividades realizadas.

Valoración de la interacción como herramienta para tener conciencia de los conocimientos y de las ideas, y para la regulación de los procesos de comprensión y expresión propios del proceso de aprendizaje y tanto en actividades individuales como en las del trabajo cooperativo.

Valoración de la interacción como herramienta para tener conciencia de los sentimientos propios y ajenos, y para la regulación de la conducta.

Valoración de las normas de cortesía y los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, como el uso y selección de formas de tratamiento, convenciones en el turno de palabra y estrategias de interacción.

Uso de las diferentes estrategias comunicativas que ayudan al inicio, mantenimiento y finalización de las interacciones.

Actitud de cooperación y respeto crítico hacia las diferencias de opinión en las situaciones de trabajo compartido.

Comprensión de mensajes orales, escritos y audiovisuales

Comprensión e interpretación de las informaciones más relevantes de textos orales, escritos y audiovisuales de la vida cotidiana y de los medios de comunicación próximos a los intereses del alumnado, con especial atención a los narrativos, descriptivos y conversacionales.

Comprensión de textos orales, escritos y audiovisuales de la vida académica del alumnado, con atención a las características específicas de los narrativos, descriptivos y expositivos de las diferentes materias curriculares.

Análisis pautado de los diferentes códigos informativos que se encuentran en un mensaje audiovisual: palabra, texto, elementos icónicos, sonido.

Identificación de la estructura comunicativa de los mensajes: las intenciones del emisor y el orden y jerarquía de las ideas expresadas.

Busca de información y hábitos de consulta para comprender y ampliar el contenido de los mensajes, utilizando estrategias previas a la búsqueda y con el recurso de fuentes diversas: 1) escritas: libros, enciclopedias, revistas, diarios; 2) buscadores en Internet, enciclopedias y diarios virtuales; 3) fuentes audiovisuales de comunicación.

Uso de estrategias de recogida de información oral, aprender a escuchar, saber seleccionar y valorar las diferentes informaciones.

Contraste de los contenidos de textos analizados con los conocimientos propios, antes y después de la lectura.

Busca del significado del léxico desconocido a partir del contexto, analizando la forma de las palabras o usando diccionarios, con la contextualización de las acepciones.

Expresión de mensajes orales, escritos y audiovisuales

Producción de textos orales, escritos y audiovisuales con intenciones comunicativas diversas y de diferentes contextos de espacio y tiempo: narrativos descriptivos.

Composición de textos orales, escritos (en soporte papel o digital) y audiovisuales propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones sencillas y conclusiones sobre las tareas y aprendizajes realizados con atención especial a los narrativos, descriptivos y expositivos.

Uso de la comunicación no verbal en la producción de los discursos orales y presentaciones audiovisuales.

Lectura en voz alta con dicción, entonación y ritmo adecuados a la situación comunicativa y a su función, con la posibilidad de usar los recursos de las TIC (grabación de voz) y los medios de comunicación (radio).

Lectura en voz alta con dicción, entonación y ritmo correctos (interpretando los signos de puntuación de forma apropiada), incidiendo en la postura del lector respecto al texto leído.

Planificación para conseguir coherencia en las relaciones internas y externas de los contenidos de textos orales, escritos y audiovisuales: búsqueda de documentación, lluvia de ideas, y selección y ordenación de éstas.

Elaboración de un cómic.

Utilización dirigida de la biblioteca-mediateca del centro así como de los recursos de las TIC como fuente de información para la realización de los trabajos escritos propios de cada materia curricular.

Uso de la conversación y de técnicas de exploración, discusión y elaboración de ideas mediante el uso de esquemas que estructuren visualmente las ideas.

Reescritura de un texto y revisión para lograr coherencia en los contenidos de textos orales, escritos y audiovisuales.

Adecuación de los textos a los registros coloquial o formal y académico, según requiera la situación comunicativa del mensaje.

Uso de los elementos lingüísticos y discursivos esenciales para la cohesión interna de las ideas en los textos orales, escritos o audiovisuales: conectores textuales básicos, concordancia entre sintagma nominal y sintagma verbal en tiempo y persona.

Uso de la puntuación del texto escrito en relación con la organización oracional y con la forma del texto (los párrafos y la distribución y ordenación de las ideas expresadas).

Uso de los elementos icónicos específicos de cada materia curricular en la producción de los discursos orales, escritos y de las presentaciones audiovisuales propias del ámbito académico.

Estructuración del texto en relación con los aspectos formales y seguimiento de las normas básicas de presentación de los trabajos escritos.

Uso de técnicas de tratamiento textual con las TIC: procesadores de texto, diccionarios electrónicos, correctores.

Interés por la buena presentación de los textos orales, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas, tipográficas y de los elementos icónicos utilizados.

Interés por la buena presentación de los textos escritos y audiovisuales, tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas, tipográficas y de los elementos icónicos utilizados.

Conocimientos del funcionamiento de la lengua y su aprendizaje

Observación de las diferencias relevantes entre el discurso oral y escrito.

Identificación del registro coloquial, reconocimiento de la interacción emisor-receptor y el papel que juega el lenguaje no verbal en la conversación.

Identificación y conocimiento de las características de los discursos descriptivos, narrativos y de la conversación.

Identificación y uso de algunos conectores al servicio de la cohesión del texto, especialmente los conectores de enlace, los conectores temporales y de lugar, y de algunos mecanismos de referencia interna, como la coherencia verbal y nominal a lo largo del texto y los procedimientos de mantenimiento del referente.

Identificación de los campos léxico-semánticos que aparecen en los mensajes y aumento del conocimiento y dominio del léxico nuevo, de los mecanismos de formación de palabras (derivación, composición) y de frases hechas y refranes.

Reconocimiento del párrafo como unidad de sentido y de la puntuación como mecanismo organizador del texto escrito.

Deducción de leyes ortográficas a partir de la observación de las regularidades. Aprender a utilizar correctamente formas menos regulares o irregulares de más frecuencia en los textos.

Reconocimiento del hecho que cada lengua tiene un funcionamiento propio y que no siempre hay paralelismo entre sí, ni en ortografía ni en semántica ni en morfología.

Desarrollo de estrategias de corrección lingüística y revisión gramatical de los textos mediante el uso y la consulta de diccionarios, herramientas informáticas de revisión de textos, compendios gramaticales y recopilaciones de normas ortográficas.

Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva de superación.

Uso de estrategias de autoevaluación y autocorrección del proceso de realización y los resultados de las producciones orales y escritas.

Concienciación del autodiagnóstico de las fortalezas y dificultades del progreso en el aprendizaje lingüístico y comunicativo.

Organización y valoración del trabajo individual para progresar en el aprendizaje de manera autónoma y para la mejora personal y la del trabajo en equipo, para la construcción colectiva del conocimiento.

Contenidos comunes con otras materias

Interacción, comprensión y expresión de mensajes orales, escritos y audiovisuales vinculados a contenidos de otras materias curriculares.

1.1.1.2. Desglose del desarrollo del contenido de la competencia comunicativa de segundo curso.

En la investigación que llevamos a cabo en este nivel, los contenidos de la dimensión estética y literaria se añadirían a los contenidos que se relacionan con la competencia comunicativa detallada para primer curso y que pueden englobarse en la interacción, la cooperación, la comprensión, el análisis de los códigos audiovisuales, la expresión, el uso de las TIC y la capacidad de aprender.

Las interacciones que establecen los alumnos se relacionan estrechamente con los contenidos siguientes:

- Participación en interacciones orales, escritas y audiovisuales
- Participación en interacciones a través del correo electrónico y entornos virtuales de comunicación.
- Participación activa en situaciones de comunicación características de las actividades de las diferentes materias curriculares, especialmente para la organización y gestión de las tareas de aprendizaje, en la búsqueda y aportación de informaciones, en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en la colaboración del trabajo en grupo y en la recopilación final de las actividades realizadas.
- Valoración de la interacción como herramienta para tener conciencia de los conocimientos y de las ideas, y para la regulación de los procesos de comprensión y expresión propios del proceso de aprendizaje y tanto en actividades individuales como en las del trabajo cooperativo.

La cooperación que se establece entre los alumnos se relaciona estrechamente con el contenido siguiente:

- Actitud de cooperación y respeto crítico hacia las diferencias de opinión en las situaciones de trabajo compartido

La comprensión, necesaria para avanzar en toda competencia, se relaciona con los contenidos siguientes:

- Comprensión de mensajes orales, escritos y audiovisuales
- Comprensión de textos orales, escritos y audiovisuales de la vida académica del alumnado, con atención a las características específicas de los narrativos, descriptivos y expositivos de las diferentes materias curriculares.

El análisis de los códigos audiovisuales refiere el contenido:

- Análisis pautado de los diferentes códigos informativos que se encuentran en un mensaje audiovisual: palabra, texto, elementos icónicos, sonido.

La expresión, presente en todas las actividades, se relaciona con los siguientes contenidos:

- Expresión de mensajes orales, escritos y audiovisuales
- Producción de textos orales, escritos y audiovisuales con intenciones comunicativas diversas y de diferentes contextos de espacio y tiempo: narrativos descriptivos.
- Composición de textos orales, escritos (en soporte papel o digital) y audiovisuales propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones sencillas y conclusiones sobre las tareas y aprendizajes realizados con atención especial a los narrativos, descriptivos y expositivos.
- Uso de la comunicación no verbal en la producción de los discursos orales y presentaciones audiovisuales.
- Reescritura de un texto y revisión para lograr coherencia en los contenidos de textos orales, escritos y audiovisuales.
- Uso de la puntuación del texto escrito en relación con la organización oracional y con la forma del texto (los párrafos y la distribución y ordenación de las ideas expresadas).
- Interés por la buena presentación de los textos orales, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas, tipográficas y de los elementos icónicos utilizados.
- Identificación y conocimiento de las características de los discursos descriptivos, narrativos y de la conversación.
- Reconocimiento del párrafo como unidad de sentido y de la puntuación como mecanismo organizador del texto escrito.

Las tecnologías de la información y la comunicación, presentes en muchas de las actividades, se relacionan con los contenidos siguientes:

- Lectura en voz alta con dicción, entonación y ritmo adecuados a la situación comunicativa y a su función, con la posibilidad de usar los recursos de las TIC (grabación de voz) y los medios de comunicación (radio).
- Uso de técnicas de tratamiento textual con las TIC: procesadores de texto, diccionarios electrónicos, correctores.

La capacidad de aprender del alumnado se relaciona con los contenidos siguientes:

- Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva de superación.

- Organización y valoración del trabajo individual para progresar en el aprendizaje de manera autónoma y para la mejora personal y la del trabajo en equipo, para la construcción colectiva del conocimiento.

La dimensión estética y literaria, presente en actividades de referencia textual, se relaciona con los siguientes contenidos:

- Uso de estrategias y técnicas que ayuden a analizar e interpretar el texto literario antes, durante y después de la lectura.
- Diferenciación de los grandes géneros literarios y reconocimiento de sus características principales a partir de las lecturas.
- Lectura comentada y expresiva de cuentos y otros relatos breves, comparando y contrastando los temas y elementos de la historia, las formas de inicio, el desarrollo cronológico y el desenlace.
- Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo el valor simbólico del lenguaje poético, los recursos retóricos más importantes y los procedimientos de versificación.
- Creación de textos literarios con técnicas de fomento de la creatividad y de simulación, reconversión a partir de análisis de textos modelos, y utilizando algunos aprendizajes adquiridos a través de las lecturas.
- Desarrollo progresivo de la autonomía lectora y de la consideración de la lectura como fuente de conocimiento del mundo, de la naturaleza humana y de las relaciones entre las personas, y de uno mismo, aprovechando la lectura para repensar las propias vivencias.
- Lectura, análisis y uso de otros lenguajes estéticos: la canción y su relación con la poesía como género literario a partir de lecturas y audiciones de textos conocidos o próximos a los intereses y gustos del alumnado.

Contenidos

Lengua y literatura (catalana y castellana) 2º Curso de la ESO

Dimensión comunicativa

Participación en interacciones orales, escritas y audiovisuales

Participación en las interacciones orales, escritas y audiovisuales que tienen como eje la construcción de la relación social en el interior del aula y del centro.

Participación en actividades de relación social y comunicación con otras comunidades escolares, con el entorno inmediato en el centro y con la sociedad en general (publicación y difusión de las actividades escolares).

Conversar para comprender y para escribir textos y para reflexionar sobre los procesos de comunicación en todo tipo de situaciones.

Participación en interacciones a través del correo electrónico y entornos virtuales de comunicación.

Participación en las interacciones orales, escritas y audiovisuales características de las situaciones académicas, especialmente para solicitar ayuda y para las gestiones de las tareas escolares y las

interacciones propias de los intercambios de opinión y de la exposición de las conclusiones y de los aprendizajes de las diferentes materias curriculares.

Valoración de la interacción como herramienta para tener conciencia de los conocimientos y de las ideas, para la regulación de los procesos de comprensión y expresión propios del proceso de aprendizaje, tanto en actividades individuales como en las de trabajo cooperativo.

Valoración de la interacción como herramienta para tener conciencia de los sentimientos propios y ajenos, y para la regulación de la conducta.

Valoración de las normas de cortesía y de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales como el uso y selección de formas de tratamiento, convenciones en el turno de palabra y estrategias de interacción.

Uso apropiado de fórmulas lingüísticas y de comportamiento social asociadas a situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, discrepancia.

Uso de las diferentes estrategias comunicativas que ayudan al inicio, mantenimiento y finalización de las interacciones

Actitud de cooperación y respeto crítico hacia las diferencias de opinión en las situaciones de trabajo compartido.

Comprensión de mensajes orales, escritos y audiovisuales

Comprensión e interpretación de las informaciones más relevantes de textos orales, escritos y audiovisuales de la vida cotidiana y de los medios de comunicación próximos a los intereses del alumnado, con especial atención a los expositivos de hechos, explicativos de ideas y conceptos, instructivos y argumentativos.

Comprensión de textos orales, escritos y audiovisuales de la vida académica del alumnado, con especial atención a las características específicas de los narrativos, descriptivos, expositivos, instructivos y argumentativos de las diferentes materias curriculares así como a la obtención de información de diferentes medios.

Análisis pautado e interpretación de los diferentes códigos informativos que se encuentran en un mensaje audiovisual: palabra, texto, elementos icónicos, sonido.

Identificación de la estructura comunicativa de los mensajes: las intenciones del emisor y el orden y jerarquía de las ideas expresadas.

Busca de información y hábitos de consulta para comprender y ampliar el contenido de los mensajes, utilizando estrategias previas a la búsqueda y con el recurso de fuentes diversas: 1) escritas: búsqueda bibliográfica y documental en libros, enciclopedias, revistas, diarios; 2) operadores lógicos en el buscador de Internet; 3) fuentes audiovisuales, recursos digitales y entornos virtuales de comunicación.

Uso de estrategias de aportación de información oral, aprender a escuchar, saber seleccionar y valorar las diferentes informaciones.

Uso de técnicas de análisis del contenido de textos orales y escritos (en papel o digital): identificación de las ideas principales y secundarias, elaboración de esquemas que estructuren visualmente las ideas, resumen.

Contraste de los contenidos de textos analizados con los propios conocimientos, antes y después de la lectura.

Busca del significado del léxico desconocido a partir del contexto, analizando la forma de las palabras o usando diccionarios (en soporte papel o virtuales), con la contextualización de las acepciones.

Expresión de mensajes orales, escritos y audiovisuales

Producción de textos orales, escritos y audiovisuales con intenciones comunicativas diversas y de diferentes contextos de espacio y tiempo: expositivos de hechos, explicativos de ideas y conceptos, instructivos y argumentativos.

Composición de textos orales, escritos (en soporte papel o digital) y audiovisuales propios del ámbito académico, especialmente: descriptivos, expositivos de hechos, explicativos de ideas y conceptos, instructivos y argumentativos.

Elaboración de textos escritos que tengan como función la mejor presentación oral de los aspectos trabajados en las diferentes materias curriculares o en otras situaciones comunicativas formales.

Uso de la comunicación no verbal en la producción de los discursos orales y presentaciones audiovisuales.

Lectura en voz alta con dicción, entonación y ritmo adecuados a la situación comunicativa y su función, con la posibilidad de usar los recursos de las TIC (grabación de voz) y los medios de comunicación (radio).

Lectura en voz alta con dicción, entonación y ritmo correctos (interpretando los signos de puntuación de forma apropiada), incidiendo en la postura del lector respecto al texto leído.

Procedimiento de planificación para lograr coherencia en las relaciones internas y externas de los contenidos de textos orales, escritos y audiovisuales: documentación, lluvia de ideas, y su selección y

ordenación.

Utilización dirigida de la biblioteca-mediateca del centro y de los recursos de las TIC como fuente de información para la realización de los trabajos escritos propios de cada materia curricular.

Utilización de esquemas sencillos en la estructuración de los textos orales, escritos y audiovisuales que ayuden a la estructuración de las ideas.

Procedimiento de reescritura de un texto y revisión para conseguir coherencia de los contenidos de textos orales, escritos y audiovisuales.

Adecuación de los textos al registro formal y académico, rehuendo los usos coloquiales cuando la situación comunicativa del mensaje lo requiera.

Uso de los elementos lingüísticos y discursivos esenciales para la cohesión interna de las ideas en los textos orales, escritos o audiovisuales: conectores textuales básicos, concordancia entre sintagma nominal y sintagma verbal en tiempo y persona.

Uso de la puntuación del texto escrito en relación con la organización oracional y con la forma del texto (los párrafos y la distribución y ordenación de las ideas expresadas).

Uso de los elementos icónicos específicos de cada materia curricular en la producción de los discursos orales, escritos y de las presentaciones en formato multimedia propias del ámbito académico.

Estructuración del texto en relación con los aspectos formales y seguimiento de las normas básicas de presentación de los trabajos escritos.

Uso de técnicas de tratamiento textual con las TIC: procesadores de texto, programas de presentación, diccionarios electrónicos, correctores.

Interés por la buena presentación de los textos orales, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas, tipográficas y de los elementos icónicos utilizados.

Interés por la buena presentación de los textos escritos y audiovisuales, tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas, tipográficas y de los elementos icónicos utilizados.

Conocimientos del funcionamiento de la lengua y su aprendizaje

Observación de las diferencias relevantes entre el discurso oral y escrito.

Identificación del registro estándar en la oralidad y de las formas de expresión de cortesía.

Identificación y conocimiento de las características de los discursos expositivos, instructivos y argumentativos con especial atención a la expresión de causa y consecuencia.

Identificación y uso de algunos conectores al servicio de la cohesión del texto, especialmente los conectores de enlace, los conectores temporales, de lugar y útiles para ordenar e indicar causa y consecuencia, y de algunos mecanismos de referencia interna, como la coherencia verbal y nominal a lo largo del texto y los procedimientos de mantenimiento del referente, con especial atención a las sustituciones léxicas.

Identificación de los campos léxico-semánticos que aparecen en los mensajes, aumento del conocimiento y dominio del léxico nuevo y procedimientos de precisión y autenticidad léxica. Uso de diccionarios temáticos y visuales.

Reconocimiento del párrafo como unidad de sentido y de la puntuación como mecanismo organizador del texto escrito.

Conocimiento y aplicación de leyes ortográficas de excepción en la mayoría de textos de producción propia.

Reconocimiento de los elementos que componen una oración: nombres, verbos y complementos, determinantes, conectores. Función de cada elemento en la comunicación.

Uso de estrategias para la corrección lingüística y revisión gramatical de los textos mediante el uso y la consulta de diccionarios, herramientas informáticas de revisión del texto, compendios gramaticales y recopilaciones de normas ortográficas.

Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva de superación.

Uso de estrategias de autoevaluación y autocorrección del proceso de realización y los resultados de las producciones orales y escritas

Conciencia del autodiagnóstico de las fortalezas y dificultades del progreso en el aprendizaje lingüístico y comunicativo.

Organización y valoración del trabajo individual para progresar en el aprendizaje de manera autónoma y para la mejora personal y del trabajo en equipo para la construcción colectiva del conocimiento.

Contenidos comunes con otras materias

Interacción, comprensión y expresión de mensajes orales, escritos y audiovisuales vinculados a contenidos de otras materias curriculares.

Dimensión estética y literaria

Lectura autónoma o guiada, en función del grado de complejidad, de obras de literatura juvenil y de literatura tradicional y popular adecuadas a la edad a través de un itinerario literario que considere los

conocimientos previos del lector.

Conocimiento de autores de literatura catalana y española -especialmente novela y poesía- del siglo XX y contemporáneos, a partir de lecturas comentadas de obras o fragmentos, visionado de materiales audiovisuales vídeos, jornadas o recitales poéticos, asistencia a representaciones teatrales, audiciones de poemas musicados.

Uso de estrategias y técnicas que ayuden a analizar e interpretar el texto literario antes, durante y después de la lectura.

Diferenciación de los grandes géneros literarios y reconocimiento de sus características principales a partir de las lecturas.

Lectura comentada y expresiva de cuentos y otros relatos breves, comparando y contrastando los temas y elementos de la historia, las formas de inicio, el desarrollo cronológico y el desenlace.

Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo el valor simbólico del lenguaje poético, los recursos retóricos más importantes y los procedimientos de versificación.

Lectura comentada y dramatizada de obras de teatro o fragmentos, reconociendo los aspectos formales del texto teatral, sobre todo la estructura.

Creación de textos literarios con técnicas de fomento de la creatividad y de simulación, reconversión a partir de análisis de textos modelos, y utilizando algunos aprendizajes adquiridos a través de las lecturas.

Utilización progresiva de manera autónoma de la biblioteca del centro, de las bibliotecas virtuales y webs para el fomento y orientación de la lectura.

Desarrollo progresivo de la autonomía lectora y de la consideración de la lectura como fuente de conocimiento del mundo, de la naturaleza humana y de las relaciones entre las personas, y de uno mismo, aprovechando la lectura para repensar las propias vivencias.

Lectura, análisis y uso de otros lenguajes estéticos: la canción y su relación con la poesía como género literario a partir de lecturas y audiciones de textos conocidos o próximos a los intereses y gustos del alumnado.

1.1.1.3. Desglose del desarrollo del contenido de la competencia comunicativa de tercer curso.

La investigación que llevamos a cabo en este nivel la podemos relacionar con contenidos de la competencia comunicativa, que pueden englobarse en la interacción, la cooperación, la comprensión, el análisis de los códigos audiovisuales, la expresión, el uso de las TIC, la capacidad de aprender y la dimensión estética y literaria.

Las interacciones que establecen los alumnos se relacionan estrechamente con los contenidos siguientes:

- Participación en interacciones orales, escritas y audiovisuales.
- Participación en interacciones a través del correo electrónico y entornos virtuales de comunicación.
- Participación activa en situaciones de comunicación características de las actividades de las diferentes materias curriculares, especialmente para la organización y gestión de las tareas de aprendizaje, en la búsqueda y aportación de informaciones, en la petición de

aclaraciones ante una instrucción, en la colaboración del trabajo en grupo y en la recopilación final de las actividades realizadas.

- Valoración de la interacción como herramienta para tener conciencia de los conocimientos y de las ideas, y para la regulación de los procesos de comprensión y expresión propios del proceso de aprendizaje y tanto en actividades individuales como en las del trabajo cooperativo.

La cooperación que se establece entre los alumnos se relaciona estrechamente con el contenido siguiente:

- Actitud de cooperación y respeto crítico hacia las diferencias de opinión en las situaciones de trabajo compartido.

La comprensión, necesaria para avanzar en toda competencia, se relaciona con los contenidos siguientes:

- Comprensión de mensajes orales, escritos y audiovisuales
- Comprensión de textos orales, escritos y audiovisuales de la vida académica del alumnado, con atención a las características específicas de los narrativos, descriptivos y expositivos de las diferentes materias curriculares.

El análisis de los códigos audiovisuales refiere el contenido:

- Análisis pautado de los diferentes códigos informativos que se encuentran en un mensaje audiovisual: palabra, texto, elementos icónicos, sonido.

La expresión, presente en todas las actividades, se relaciona con los siguientes contenidos:

- Expresión de mensajes orales, escritos y audiovisuales.
- Producción de textos orales, escritos y audiovisuales con intenciones comunicativas diversas y de diferentes contextos de espacio y tiempo: narrativos descriptivos.
- Composición de textos orales, escritos (en soporte papel o digital) y audiovisuales propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones sencillas y conclusiones sobre las tareas y aprendizajes realizados con atención especial a los narrativos, descriptivos y expositivos.
- Uso de la comunicación no verbal en la producción de los discursos orales y presentaciones audiovisuales.
- Reescritura de un texto y revisión para lograr coherencia en los contenidos de textos orales, escritos y audiovisuales.
- Uso de la puntuación del texto escrito en relación con la organización oracional y con la

forma del texto (los párrafos y la distribución y ordenación de las ideas expresadas).

- Interés por la buena presentación de los textos orales, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas, tipográficas y de los elementos icónicos utilizados.
- Identificación y conocimiento de las características de los discursos descriptivos, narrativos y de la conversación.
- Reconocimiento del párrafo como unidad de sentido y de la puntuación como mecanismo organizador del texto escrito.

Las tecnologías de la información y la comunicación, presentes en muchas de las actividades, se relacionan con los contenidos siguientes:

- Lectura en voz alta con dicción, entonación y ritmo adecuados a la situación comunicativa y a su función, con la posibilidad de usar los recursos de las TIC (grabación de voz) y los medios de comunicación (radio).
- Uso de técnicas de tratamiento textual con las TIC: procesadores de texto, diccionarios electrónicos, correctores.

La capacidad de aprender del alumnado se relaciona con los contenidos siguientes:

- Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva de superación.
- Organización y valoración del trabajo individual para progresar en el aprendizaje de manera autónoma y para la mejora personal y la del trabajo en equipo, para la construcción colectiva del conocimiento.
- Concienciación de las aptitudes y dificultades del progreso en el aprendizaje lingüístico y comunicativo.

La dimensión estética y literaria, presente en actividades de referencia textual, se relaciona con los siguientes contenidos:

- Uso de estrategias y técnicas que ayuden a analizar e interpretar el texto literario antes, durante y después de la lectura.
- Diferenciación de los grandes géneros literarios y reconocimiento de sus características principales a partir de las lecturas.
- Lectura comentada y expresiva de cuentos y otros relatos breves, comparando y contrastando los temas y elementos de la historia, las formas de inicio, el desarrollo cronológico y el desenlace.
- Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo el valor simbólico del lenguaje

poético, los recursos retóricos más importantes y los procedimientos de versificación.

- Creación de textos literarios con técnicas de fomento de la creatividad y de simulación, reconversión a partir de análisis de textos modelos, y utilizando algunos aprendizajes adquiridos a través de las lecturas.
- Desarrollo progresivo de la autonomía lectora y de la consideración de la lectura como fuente de conocimiento del mundo, de la naturaleza humana y de las relaciones entre las personas, y de uno mismo, aprovechando la lectura para repensar las propias vivencias.
- Lectura, análisis y uso de otros lenguajes estéticos: la canción y su relación con la poesía como género literario a partir de lecturas y audiciones de textos conocidos o próximos a los intereses y gustos del alumnado.

Contenidos

Lengua y literatura (catalana y castellana) 3º curso de la ESO

Dimensión comunicativa

Participación en interacciones orales, escritas y audiovisuales

Participación en las interacciones orales, escritas y audiovisuales que tienen como eje la construcción de la relación social en el interior del aula y del centro.

Participación en actividades de relación social y comunicación con otras comunidades escolares, con el entorno inmediato en el centro y con la sociedad en general (cartas al director, noticias en la prensa, radio local o web del centro).

Participación en interacciones a través del correo electrónico y entornos virtuales de comunicación.

Uso de estrategias comunicativas para reformular los mensajes y adaptarse a los interlocutores en contextos multilingües de interacción.

Detección de las dificultades de comunicación y uso de estrategias comunicativas de resolución de los conflictos con el uso de recursos verbales y no verbales.

Participación en las interacciones orales, escritas y audiovisuales (sobre todo en el uso de las TIC) que son necesarias para la organización y gestión de las tareas académicas, para la investigación y exposición de información, para los intercambios de opinión y la exposición de las conclusiones y de los aprendizajes de las diferentes materias curriculares.

Valoración de la interacción como herramienta para tener conciencia de los conocimientos y de las ideas, para la regulación de los procesos de comprensión y expresión propios de cualquier proceso de aprendizaje, tanto en actividades individuales como en las de trabajo cooperativo.

Valoración de la interacción como herramienta para tener conciencia de los sentimientos propios y ajenos y para la regulación de la conducta.

Reflexión sobre las diferencias entre los usos orales informales y formales de la lengua y conciencia de las situaciones comunicativas en que resultan adecuados.

Práctica de procedimientos básicos de asertividad y de mantenimiento de las propias convicciones en la interacción con otros hablantes.

Participación en debates de temas académicos o escolares pautados y reglamentados.

Uso de las diferentes estrategias comunicativas que ayudan al inicio, mantenimiento y finalización de las interacciones y desarrollo de las dificultades de comunicación con el uso de elementos verbales y no verbales que facilitan la realización de las interacciones necesarias para aprender.

Actitud de cooperación y respeto crítico hacia las diferencias de opinión en las situaciones de trabajo compartido.

Asunción de las responsabilidades y coevaluación de los procesos y de los resultados en las situaciones de trabajo compartido.

Comprensión de mensajes orales, escritos y audiovisuales

Comprensión e interpretación de las informaciones más relevantes de textos orales, escritos y

audiovisuales de la vida cotidiana y de los medios de comunicación próximos a los intereses del alumnado, con especial atención a los textos predictivos, persuasivos y géneros periodísticos (noticia, crónica, reportaje, entrevista, opinión), reconociendo las diferencias entre información y opinión.

Comprensión de textos orales, escritos y audiovisuales de la vida académica del alumnado, con especial atención a las características específicas de los narrativos, descriptivos, expositivos de hechos, explicativos de ideas y conceptos, instructivos, argumentativos y aquellos que expresan opinión razonada en las diferentes materias curriculares.

Análisis de secuencias audiovisuales que reflejan la relación entre los recursos visuales y sonoros y los elementos verbales, y adquisición de criterios básicos con el fin de observar, interpretar, analizar, valorar y posicionarse ante los mensajes audiovisuales.

Identificación de la estructura comunicativa de los mensajes orales, escritos y audiovisuales trabajados: las intenciones del emisor mediante las modalidades oracionales y el orden jerárquico de las ideas expresadas, entre otros.

Busca de información y hábitos de consulta para comprender y ampliar el contenido de los mensajes, utilizando estrategias previas a la busca y con recurso en fuentes diversas: 1) escritas: búsqueda bibliográfica y documental en libros, enciclopedias, revistas, diarios; 2) la estrategia previa al uso de los buscadores de Internet; 3) fuentes audiovisuales y electrónicas de comunicación: CD-ROM, DVD y otros.

Representación mediante esquemas, diagramas y mapas conceptuales de la interrelación de las ideas y sus matices. Síntesis de los argumentos y resultados de una conversación, coloquio, entrevista o debate.

Uso de estrategias y técnicas de procesamiento de la información, tanto de captación, elaboración y síntesis como de ampliación, y organización de la información en fichas, tablas, cuadros y gráficos, mediante recursos de las TIC.

Contraste de los contenidos de textos analizados con los conocimientos propios, antes y después de la lectura.

Valoración crítica en la aceptación del contenido de mensajes orales y escritos, desarrollando el análisis intratextual e intertextual de los contenidos expresados, con el fin de hacer posible la interpretación del mensaje desde diversas perspectivas (única, múltiple, complementaria).

Lectura, análisis y crítica de la función persuasiva de la publicidad.

Expresión de mensajes orales, escritos y audiovisuales

Producción de textos orales, escritos y audiovisuales con intenciones comunicativas diversas y de diferentes contextos de espacio y tiempo: expositivos, persuasivos, predictivos y de los géneros periodísticos (noticia, crónica, reportaje, entrevista, opinión).

Composición, en soporte papel o digital, de textos narrativos, descriptivos, expositivos de hechos, explicativos de ideas y conceptos, instructivos y argumentativos, propios de las diferentes materias curriculares, elaborados a partir de la información obtenida en la biblioteca o mediateca escolar o en otras fuentes de información y organizada por medio de esquemas, mapas conceptuales, fichas y resúmenes, con el uso adecuado de los elementos icónicos pertinentes.

Elaboración de textos escritos que tengan como función una mejor presentación oral de los aspectos trabajados en las diferentes materias curriculares o en otras situaciones comunicativas formales.

Presentación ordenada y clara de informaciones elaboradas en las actividades académicas con el uso de los medios y tecnologías de la información y la comunicación, con especial atención al lenguaje audiovisual necesario para una comunicación eficaz.

Lectura en voz alta con dicción, entonación y ritmo correctos (interpretando los signos de puntuación de forma apropiada), incidiendo en el posicionamiento del lector respecto del texto leído.

Procedimiento de planificación para conseguir coherencia en las relaciones internas y externas de los contenidos de textos orales, escritos y audiovisuales: documentación, lluvia de ideas y su selección y ordenación.

Utilización autónoma de la biblioteca-mediateca del centro así como de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de información y de modelos para la realización de los trabajos escritos propios de cada materia curricular.

Creación y utilización de esquemas y mapas conceptuales en formato digital, como ayuda en las exposiciones orales, con el fin de ser proyectado con medios audiovisuales.

Procedimiento de reescritura de un texto y revisión para conseguir coherencia de los contenidos de textos orales, escritos y audiovisuales.

Conocimiento y aplicación de los diferentes registros lingüísticos en relación con los diferentes ámbitos de uso. Distinción entre el registro coloquial, estándar, académico y culto.

Uso de los elementos lingüísticos y discursivos esenciales para la cohesión interna de las ideas dentro de los textos orales, escritos o audiovisuales: conectores textuales, tratamiento de las formas verbales

y adecuación del registro de los textos orales, escritos o audiovisuales en las funciones comunicativas, en especial en las de las actividades académicas.

Uso de la puntuación del texto escrito en relación con la organización oracional y con la forma del texto (los párrafos y la distribución y ordenación de las ideas expresadas).

Elaboración y organización del mensaje audiovisual: combinación del texto y las palabras con los otros recursos visuales, icónicos y sonoros.

Uso de los elementos formales en los trabajos: las citas bibliográficas y otras fuentes de información. El índice y la paginación. Las referencias intertextuales e intratextuales. Las notas al pie de página. La organización de los títulos, los capítulos y los apartados. La presentación escrita de los resultados: pulcritud, corrección, los márgenes, portada.

Uso de técnicas digitales de tratamiento textual: procesadores de texto para la organización de los apartados y contenidos: esquemas numérico, sinóptico y llaves; programas de presentación, programas de tratamiento de imágenes para la utilización eficaz de los gráficos específicos de cada disciplina y materia curricular y las ilustraciones.

Interés por la buena presentación de los textos orales, respetando las normas gramaticales, ortográficas, tipográficas y de los elementos icónicos utilizados, y con el uso de los elementos icónicos que complementen y ayuden a la información verbal.

Interés por la buena presentación de los textos escritos y audiovisuales, tanto en soporte papel como digital, respetando las normas gramaticales, ortográficas, tipográficas y de los elementos icónicos utilizados.

Conocimientos del funcionamiento de la lengua y su aprendizaje

Identificación y uso de elementos lingüísticos básicos y habituales en la comunicación oral y escrita.

Reconocimiento progresivo y producción de las peculiaridades fonéticas de cada lengua y de los patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y enunciados.

Identificación de expresiones comunes, de frases hechas y de léxico apropiado a contextos concretos y cotidianos en el ámbito educativo y personal y a contenidos de otras materias del currículum.

Identificación y conocimiento de las características de los discursos expositivos de hechos, explicativos, de ideas y conceptos, con especial atención a la expresión de causa y consecuencia, instructivos y argumentativos.

Identificación de algunos mecanismos textuales que dan agilidad al discurso, con especial atención a las sustituciones léxicas y a los conectores útiles para ordenar, dar aclaraciones y detalles, indicar causa y consecuencia, indicar posicionamiento adversativo.

Reconocimiento de estrategias básicas para recordar, organizar y revisar vocabulario.

Reconocimiento de la estructura de los diferentes tipos de texto y su relación con los párrafos. La puntuación como mecanismo organizador de los textos escritos.

Uso de recursos para el aprendizaje: diccionarios, libros de consulta, medios audiovisuales y materiales en soporte digital.

Uso de procedimientos para componer enunciados con estilo cohesionado: aposición, adjetivos y oraciones relativas explicativas, construcciones de participio y gerundio, oraciones coordinadas y subordinadas.

Conocimiento de las leyes ortográficas que conllevan más dificultad a la hora de aplicarlas en los textos propios, con especial atención a aquellas que suponen diferencias entre las mismas lenguas aprendidas.

Reconocimiento del grado de incidencia de la estructura sintáctica de un texto en el significado.

Uso de estrategias para la corrección lingüística y revisión gramatical de los textos mediante el uso y la consulta de diccionarios, herramientas informáticas de revisión del texto, compendios gramaticales y recopilaciones de normas ortográficas.

Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva de superación.

Participación en la evaluación y uso de estrategias de autoevaluación y autocorrección, de las producciones orales, escritas y audiovisuales.

Concienciación de las aptitudes y dificultades del progreso en el aprendizaje lingüístico y comunicativo.

Interés por desarrollar un pensamiento crítico, abierto y flexible en los procesos comunicativos y en el contexto del aula y fuera de ella.

Organización y valoración del trabajo individual para progresar en el aprendizaje de manera autónoma y para la mejora personal y del trabajo en equipo para la construcción colectiva del conocimiento.

Contenidos comunes con otras materias

Interacción, comprensión y expresión de mensajes orales, escritos y audiovisuales vinculados a contenidos de otras materias curriculares.

Dimensión estética y literaria

Lectura autónoma o guiada, en función del grado de complejidad, de obras de literatura juvenil y de la

literatura clásica adecuadas a la edad a través de un itinerario literario que considere los conocimientos previos del lector.

Conocimiento de obras significativas de la cultura literaria catalana y castellana, a partir de la lectura comentada de fragmentos, del visionado de audiovisuales, representaciones teatrales o recitados poéticos o audición de poemas musicados.

Reflexión sobre la situación de la obra en su contexto, aprovechando los conocimientos previos del alumnado y la relación con los conocimientos adquiridos en otras materias.

Reflexión acerca de los elementos que hacen que una obra sea considerada .clásica. y de la actualidad de los temas de las obras que han mantenido su vigencia a través del tiempo.

Uso de estrategias y técnicas que ayuden a analizar e interpretar el texto literario antes, durante y después de la lectura.

Diferenciación de los grandes géneros literarios y reconocimiento de sus características principales a partir de las lecturas.

Lectura comentada y expresiva de cuentos y novelas; valoración de los personajes, de la voz y de la perspectiva narrativa, y del diálogo.

Lectura comentada y recitado de poemas, comparando el tratamiento de temas recurrentes en diferentes autores, y valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.

Lectura comentada y dramatizada de obras de teatro o fragmentos y reconocimiento de algunas características temáticas y formales.

Lectura en voz alta con dicción, entonación y ritmo correctos, adecuados en el registro literario.

Creación de textos literarios con técnicas de fomento de la creatividad y de simulación, reconversión o elaboración a partir de modelos, utilizando algunos aprendizajes, adquiridos en las lecturas (adaptando los mensajes .clásicos. a la actualidad, a un mensaje más próximo y propio o modificando las formas o los formatos).

Utilización progresiva de manera autónoma de la biblioteca del centro, de las del entorno, de las bibliotecas virtuales y webs para el fomento y orientación de la lectura.

Desarrollo progresivo de la autonomía lectora y de la consideración de la lectura como fuente de conocimiento de otras personas y culturas.

Elaboración de opiniones propias y de trabajos sencillos sobre lecturas literarias.

Identificación e interpretación de los recursos literarios en otros tipos de textos y otras funciones comunicativas, como aquellos que se utilizan con función persuasiva en la publicidad.

1.1.1.4. Desglose del desarrollo del contenido de la competencia comunicativa de cuarto curso.

Los contenidos de la competencia comunicativa, a partir de la investigación que realizamos en este nivel, pueden englobarse en la comprensión, el análisis de los códigos audiovisuales, la expresión, el uso de las TIC y la capacidad de aprender.

La comprensión, necesaria para avanzar en toda competencia, se relaciona con los contenidos siguientes:

- Comprensión de mensajes orales, escritos y audiovisuales.
- Comprensión de textos orales, escritos y audiovisuales de la vida académica del alumnado, con atención a las características específicas de los narrativos, descriptivos y

expositivos de las diferentes materias curriculares.

El análisis de los códigos audiovisuales refiere el contenido:

- Análisis pautado de los diferentes códigos informativos que se encuentran en un mensaje audiovisual: palabra, texto, elementos icónicos, sonido.
- Elaboración y organización del mensaje audiovisual: combinación del texto y las palabras con los otros recursos visuales, icónicos y sonoros.

La expresión, presente en todas las actividades, se relaciona con los siguientes contenidos:

- Expresión de mensajes orales, escritos y audiovisuales.
- Producción de textos orales, escritos y audiovisuales con intenciones comunicativas diversas y de diferentes contextos de espacio y tiempo: narrativos descriptivos.
- Composición de textos orales, escritos (en soporte papel o digital) y audiovisuales propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones sencillas y conclusiones sobre las tareas y aprendizajes realizados con atención especial a los narrativos, descriptivos y expositivos.
- Uso de la comunicación no verbal en la producción de los discursos orales y presentaciones audiovisuales.
- Reescritura de un texto y revisión para lograr coherencia en los contenidos de textos orales, escritos y audiovisuales.
- Uso de la puntuación del texto escrito en relación con la organización oracional y con la forma del texto (los párrafos y la distribución y ordenación de las ideas expresadas).
- Interés por la buena presentación de los textos orales, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas, tipográficas y de los elementos icónicos utilizados.
- Identificación y conocimiento de las características de los discursos descriptivos, narrativos y de la conversación.
- Reconocimiento del párrafo como unidad de sentido y de la puntuación como mecanismo organizador del texto escrito.

Las tecnologías de la información y la comunicación, presentes en muchas de las actividades, se relacionan con los contenidos siguientes:

- Lectura en voz alta con dicción, entonación y ritmo adecuados a la situación comunicativa y a su función, con la posibilidad de usar los recursos de las TIC (grabación de voz) y los medios de comunicación (radio).
- Uso de técnicas de tratamiento textual con las TIC: procesadores de texto, diccionarios electrónicos, correctores.

La capacidad de aprender del alumnado se relaciona con los contenidos siguientes:

- Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva de superación.
- Organización y valoración del trabajo individual para progresar en el aprendizaje de manera autónoma y para la mejora personal y la del trabajo en equipo, para la construcción colectiva del conocimiento.
- Concienciación de las aptitudes y dificultades del progreso en el aprendizaje lingüístico y comunicativo.
- Interés por desarrollar un pensamiento crítico, abierto y flexible en los procesos comunicativos y en el contexto del aula y fuera de ella.

Contenidos

Lengua y literatura (catalana y castellana) Cuarto curso de la ESO

Dimensión comunicativa

Participación en interacciones orales, escritas y audiovisuales

Participación en las interacciones orales, escritas y audiovisuales que tienen como eje la construcción de la relación social en el interior del aula y del centro.

Participación en actividades de relación social y comunicación con otras comunidades escolares, con el entorno inmediato en el centro y con la sociedad en general (cartas al director, noticias en la prensa, radio local o web del centro).

Participación en interacciones a través del correo electrónico y entornos virtuales de comunicación.

Uso de estrategias comunicativas para reformular los mensajes y adaptarse a los interlocutores en contextos multilingües de interacción.

Detección de las dificultades de comunicación y uso de estrategias comunicativas de resolución de los conflictos con el uso de recursos verbales y no verbales.

Participación activa y crítica en conversaciones y situaciones comunicativas orales propias del ámbito académico, especialmente en aquellas necesarias para la gestión (planificación, seguimiento evaluación e informe final) de las tareas propias de las diferentes materias curriculares, para la investigación y exposición de información, para los intercambios de opinión y la exposición de las conclusiones y de los aprendizajes.

Participación activa en las interacciones escritas y audiovisuales (sobre todo en el uso de los recursos de las TIC) que son necesarias para la investigación y comunicación de información en las tareas académicas.

Valoración de la interacción como herramienta para tener conciencia de los conocimientos y de las ideas, y para la regulación de los procesos de comprensión y expresión propios de cualquier proceso de aprendizaje y tanto en actividades individuales como en las del trabajo cooperativo.

Valoración de la interacción como herramienta para tener conciencia de los sentimientos propios y ajenos y para la regulación de la conducta.

Conocimiento de las diferencias entre los usos orales informales y formales de la lengua y conciencia de las situaciones comunicativas en que resultan adecuados.

Práctica de procedimientos básicos de asertividad y de mantenimiento de las propias convicciones en la interacción con otros hablantes.

Participación en debates de temas académicos o escolares pautados y reglamentados.

Uso de las diferentes estrategias comunicativas que ayudan al inicio, mantenimiento y finalización de las interacciones y desarrollo de las dificultades de comunicación con el uso de elementos verbales y no verbales que facilitan la realización de las interacciones necesarias para aprender.

Actitud de cooperación y respeto crítico hacia las diferencias de opinión en las situaciones de trabajo cooperativo.

Asunción de las responsabilidades y coevaluación de los procesos y de los resultados en las situaciones de trabajo cooperativo.

Comprensión de mensajes orales, escritos y audiovisuales

Comprensión e interpretación de textos orales, escritos y audiovisuales de la vida cotidiana, de las relaciones sociales y de los medios de comunicación próximos a los intereses del alumnado: argumentación ideológica, exposición de ideas e informes, y administrativos (carta a la administración, instancia, currículums, solicitud de trabajo, carta de presentación, formularios).

Comprensión de textos orales, escritos y audiovisuales de la vida académica del alumnado, con atención a las características específicas de todos los tipos de textos específicos de las diferentes materias curriculares y a la obtención y comunicación de información de los diferentes medios y soportes utilizados para la construcción del saber propio de cada disciplina.

Análisis de secuencias audiovisuales procedentes de los medios de comunicación, como base para la ejercitación de situaciones de conversación, expresión de opinión y de argumentación.

Identificación del posicionamiento de las tesis de los interlocutores y la defensa de las ideas en los textos que expresan el porqué de las cosas o el razonamiento y las argumentaciones.

Busca de información y hábitos de consulta para comprender y ampliar el contenido de los mensajes, utilizando estrategias previas a la búsqueda y con recurso en fuentes diversas: 1) escritas: bibliografía especializada; 2) en soporte digital: bases de datos y catálogos digitales; 3) fuentes audiovisuales y electrónicas de información y comunicación: documentales, reportajes, webs y otros con contenidos de las diferentes materias curriculares.

Representación con diferentes soportes mediante esquemas, diagramas y mapas conceptuales de la interrelación de las ideas y sus matices. Síntesis de los argumentos y resultados de una conversación, coloquio, entrevista o debate.

Uso de técnicas de análisis del contenido de textos orales, escritos y audiovisuales: cuadros sinópticos, diagramas y mapas conceptuales. Utilización de herramientas informáticas para elaborar redes y diagramas conceptuales.

Valoración crítica en la aceptación del contenido de mensajes orales, escritos y audiovisuales, contrastándola a la vez con los conocimientos propios y sopesando las causas y las consecuencias de las ideas expuestas.

Expresión de mensajes orales, escritos y audiovisuales

Producción de textos orales, escritos y audiovisuales a partir de intenciones y contextos comunicativos diversos: argumentación ideológica, exposición de trabajos e informes, administrativos (carta a la administración, instancia, currículums, solicitud de trabajo, carta de presentación, relleno de formularios) respetando las normas adecuadas a cada situación, texto y soporte.

Presentaciones orales, escritas y audiovisuales bien estructuradas, en soporte multimedia, teniendo en cuenta los diferentes lenguajes, acerca de temas relacionados con las diferentes materias curriculares, con atención especial a los elementos icónicos necesarios para una correcta comunicación.

Elaboración de textos orales, escritos o audiovisuales bien estructurados, a partir de las ideas obtenidas en textos escritos o audiovisuales elaborados en diferentes lenguas y medios.

Elaboración de textos escritos que tengan como función la mejor presentación oral de los aspectos trabajados en las diferentes áreas curriculares o en otras situaciones comunicativas formales.

Presentación ordenada y clara de informaciones elaboradas en las actividades académicas con el uso de los medios y tecnologías de la información y la comunicación, con atención especial al lenguaje audiovisual que se debe utilizar para una comunicación eficaz.

Procedimiento de planificación para conseguir coherencia en las relaciones internas y externas de los contenidos de textos orales, escritos y audiovisuales: documentación, lluvia de ideas y su selección y ordenación.

Utilización autónoma de la biblioteca - mediateca del centro así como de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de información y de modelos para la realización de los trabajos escritos propios de cada materia curricular.

Creación y utilización de esquemas y mapas conceptuales como complemento en las exposiciones orales, con el fin de ser proyectado en formato multimedia.

Reescritura de un texto y revisión para conseguir coherencia de los contenidos de textos orales, escritos y audiovisuales.

Aplicación de los elementos característicos del registro lingüístico correspondiente a los diferentes ámbitos de uso de los textos producidos y selección del léxico y la sintaxis adecuados en cada situación comunicativa.

Uso de los elementos lingüísticos y discursivos esenciales para la cohesión interna de las ideas dentro

de los textos orales, escritos o audiovisuales: conectores textuales, procedimientos para la progresión del discurso y adecuación de los registros lingüísticos a las funciones comunicativas, en especial a las de las actividades académicas.

Uso de la puntuación del texto escrito en relación con la organización oracional y con la forma del texto (los párrafos y la distribución y ordenación de las ideas expresadas).

Elaboración y organización del mensaje audiovisual: combinación del texto y las palabras con los otros recursos visuales, icónicos y sonoros.

Uso de los elementos formales en los trabajos: Las citas bibliográficas y otras fuentes de información. El índice y la paginación. Las referencias intertextuales e intratextuales. Las notas al pie de página. La organización de los títulos, los capítulos y los apartados. La presentación escrita de los resultados: pulcritud, corrección, los márgenes, portada.

Uso de técnicas digitales de tratamiento textual: procesadores de texto para la organización de los apartados y contenidos: esquemas numérico, sinóptico y llaves; programas de presentación en formato multimedia; programas de tratamiento de la imagen para la utilización eficaz de los gráficos específicos de cada disciplina y materia curricular y las ilustraciones.

Interés por la buena presentación de los textos orales, respetando las normas gramaticales, ortográficas, tipográficas y de los elementos icónicos utilizados, y con el uso de los elementos icónicos que complementen y presten ayuda a la información verbal por medio de los recursos digitales.

Interés por la buena presentación de los textos escritos y audiovisuales, tanto en soporte papel como digital, respetando las normas gramaticales, ortográficas, tipográficas y de los elementos icónicos utilizados.

Conocimientos del funcionamiento de la lengua y su aprendizaje

Identificación y uso de elementos lingüísticos básicos y habituales en la comunicación oral y escrita.

Reconocimiento progresivo de los símbolos fonéticos con la pronunciación de fonemas de especial dificultad.

Reconocimiento y producción de patrones básicos de ritmo, de entonación y acentuación de palabras y enunciados.

Identificación de expresiones comunes, de frases hechas y de léxico apropiado a contextos concretos y cotidianos en el ámbito educativo y personal y a contenidos de otras materias del currículum.

Identificación y conocimiento de las características de los discursos argumentativos, expositivos, administrativos elaborados, y de la conversación formal.

Conocimiento de las modalidades oracionales y la relación con el contexto. El estilo directo e indirecto.

Identificación de algunos mecanismos textuales que dan agilidad al discurso, con especial atención a los conectores útiles para introducir un tema, relacionar ideas, poner énfasis, dar detalles, introducir conclusiones, indicar causa, finalidad, condición, objeción, posicionamiento ante diversas opciones.

Identificación de los campos léxico-semánticos que aparecen en los mensajes, aumento del conocimiento y dominio del léxico nuevo, especialmente del ámbito administrativo.

Aplicación de procedimientos para enriquecer el texto escrito mediante elementos de estilo (uso de anáforas y eliminación de repeticiones) y mediante la precisión léxica (eliminación de palabras genéricas). Aplicación de fórmulas genuinas, tanto en léxico como en modismos o proverbios, con especial atención a las peculiaridades de cada lengua.

Reconocimiento de la estructura de los diferentes tipos de texto y su relación con los párrafos. La puntuación como mecanismo organizador de los textos escritos.

Uso de procedimientos para componer enunciados con estilo cohesionado: aposición, adjetivos y oraciones relativas explicativas, construcciones de participio y gerundio, oraciones coordinadas y subordinadas.

Conocimiento y sistematización de aquellos aspectos ortográficos y sintácticos en que no coincide el uso en la lengua hablada y la normativa de la escrita.

Uso de estrategias para la corrección lingüística y revisión gramatical de los textos mediante el uso y la consulta de diccionarios, herramientas informáticas de revisión del texto, compendios gramaticales y recopilaciones de normas ortográficas.

Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva de superación.

Participación en la evaluación y uso de estrategias de autoevaluación y autocorrección, de las producciones orales, escritas y audiovisuales.

Concienciación de las aptitudes y dificultades del progreso en el aprendizaje lingüístico y comunicativo.

Interés por desarrollar un pensamiento crítico, abierto y flexible en los procesos comunicativos y en el contexto del aula y fuera de ella.

Organización y valoración del trabajo individual para progresar en el aprendizaje de manera autónoma y para la mejora personal y del trabajo en equipo para la construcción colectiva del conocimiento.

Contenidos comunes con otras materias

Interacción, comprensión y expresión de mensajes orales, escritos y audiovisuales vinculados a contenidos de otras materias curriculares.

1.2. Situación en las aulas

Decíamos más arriba que la alfabetización en lenguaje audiovisual o cinematográfico no acaba de ser fijada, su concreción ha sido escasa, a pesar de que la normativa legal actual contempla como una de las competencias básicas la competencia comunicativa lingüística y audiovisual. En este sentido, es significativa y alentadora, desde el punto de vista de los avances realizados en la normativa sobre la competencia que nos ocupa, la publicación del libro *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*.

Nos encontramos, por primera vez, con unas orientaciones que permiten integrar las competencias básicas del ámbito digital en el currículum. Como elementos del documento aparecen las dimensiones, las competencias, los contenidos clave relativos a las competencias, las graduaciones para su logro, las orientaciones metodológicas y las orientaciones para la evaluación de cada competencia.

Nos interesa la dimensión primera, la de instrumentos y aplicaciones, en concreto la competencia 3, sobre el uso de aplicaciones básicas de edición de imágenes fijas y en movimiento y material sonoro, para la creación de producciones multimedia a partir de la captación, creación y edición de imágenes.

Esta competencia hace referencia al uso de aplicaciones digitales para la creación de producciones multimedia a partir de la grabación, creación y edición de imágenes, fijas o en movimiento, con inclusión de materiales sonoros, ya existentes o grabados para la ocasión. Se prevé una gradación atendiendo a los resultados que se alcancen, a la complejidad del producto multimedia, ya sea sencillo, básico o estándar.

Los contenidos se refieren a los propios del lenguaje audiovisual, planos, encuadres, ángulos, movimientos. Iluminación, etc; a la imagen fija, su obtención, la resolución y el formato, herramientas de edición, etc.; al sonido digital, su grabación, las fuentes del sonido, la importación y exportación, las herramientas de edición; al vídeo digital, su grabación, los formatos y reproductores, la importación, exportación y edición ; y conceptos básicos informáticos relacionados con todo ello.

Se ofrecen unas orientaciones metodológicas y de evaluación, que subrayan el aspecto práctico y técnico a tener en cuenta. Por último, se vincula la competencia con diferentes materias de la E.S.O.: Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Visuales y Plástica, Lengua y Literatura y

Como vemos, estas orientaciones para la integración en el currículum son de reciente aparición, noviembre de 2013, y su desarrollo y aplicación están pendientes de ser verificados. Hasta ahora, sólo contamos con una pequeña muestra del trabajo realizado en nuestras aulas de Cataluña en relación al lenguaje audiovisual. Nos referimos a *Lamostra 2010*², la última de las convocatorias que viene realizando anualmente el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* para estimular el uso pedagógico y la creación artística a través de los medios audiovisuales y nuevos formatos digitales. *Lamostra* convoca premios para vídeo, foto, radio y *blocs* escolares: en nuestro trabajo nos interesan las 272 producciones presentadas a concurso en la modalidad de vídeo. Estas producciones representan a 134 Centros (100 Centros de Educación Primaria y 34 Institutos de Educación Secundaria), es decir al 0,67 % de los 20.034 Centros de Enseñanza obligatoria que existen en Cataluña³ (0,53 % para los 100 de primaria, y 2,9 % para los 34 de Secundaria).

Es importante subrayar un aspecto fundamental para la alfabetización en lenguaje cinematográfico, nos referimos no sólo a la adquisición de competencia lectora, sino también a la edición o montaje, labor que a una producción audiovisual le confiere su valor narrativo⁴. Si entendemos la alfabetización como la habilidad para leer y escribir, podemos precisar que la edición o el montaje posibilitarán la escritura de cine, que nuestros alumnos, espectadores que ya saben leer cine, *escribirán cine* si editan sus producciones. Vamos a fijarnos, por ello, en el trabajo de edición del que se da cuenta en las 272 producciones citadas.

Todas las producciones presentadas a *Lamostra 2010* aparecen con una memoria que especifica los objetivos y la metodología que se han empleado en su elaboración. En ellas nos ha interesado comprobar si la edición o montaje de la producción audiovisual ha sido obra de un alumno, de un grupo de alumnos, conjunta con el profesor o la ha realizado únicamente el profesor. Leídas las 272 memorias presentadas hemos obtenido los siguientes datos referentes a la edición:

Tabla 1: Resumen actividad de edición en *Lamostra 2010*

Nivel	Edición alumno solo	Edición grupo alumnos	Edición alumnos/profe	Edición profesor	No se aclara quién edita
Parvulario				18	
1º- 2º Primaria			4	12	2
3º- 4º Primaria		5	13	6	6
5º- 6º Primaria		22	50	6	22

2 <http://phohtbos.xtec.cat/audiovisuals/lamostra/010/index.php> (Consultado 11.07.2011)

3 Anuario estadístico de Cataluña, Idescat <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=14&lang=es> (Consultado 29-6-2011)

4 Aumont, Jacques *et. al.*, (1996:65); *Estética del cine*; Barcelona, Editorial Paidós, 2ª Edición

1º ESO					3
2º ESO		6	1		2
3º ESO		1	1		4
4º ESO	1	13	1		6
1º Bachillerato	1	8			
2º Bachillerato	3	15			

6 producciones correspondientes a Secundaria y 34 a Primaria no ofrecen datos claros sobre la edición ni el nivel al que corresponden.

De las 187 producciones que aportan datos, 5 alumnos editan ellos solos (pertenecen cuatro a Bachillerato y uno a 4º de ESO), 70 alumnos editan en grupo, 70 alumnos editan con la supervisión del profesor y 42 producciones son editadas únicamente por el profesor.

Si comparamos la capacidad que posee este alumnado para la expresión escrita en lenguaje verbal y en audiovisual o cinematográfico, podemos presumir que en 169 casos (exceptuamos al alumnado de parvulario) saben escribir por sí solos, independientemente de la calidad con la que lo hagan, en lenguaje verbal; por el contrario, sólo 5 lo hacen en lenguaje audiovisual, el resto recibe ayuda o de sus compañeros (70) o del profesorado (70), y en 24 casos sólo participan en algún aspecto de la filmación distinto a la edición o montaje.

Los resultados que nos brinda esta pequeña muestra del trabajo realizado en nuestras aulas de Cataluña no pueden ser, evidentemente, representativos de la realidad que se vive en los Centros: no todos los que trabajan la alfabetización en los medios han participado en esta convocatoria, y desconocemos su número. Pero, por lo menos, son un indicio fiable que nos acerca a esa realidad en cuanto al aspecto que se destaca: la edición o el montaje audiovisual. No podemos, por lo tanto, aseverar que la alfabetización en lenguaje audiovisual o cinematográfico no acabe de ser fijada, pero sí, podemos presumirlo, en cuanto a su concreción en las aulas. La LOE y sus desarrollos autonómicos, siguiendo las recomendaciones del Parlamento Europeo, prevé la educación por competencias y, entre ellas, incorpora la competencia digital, que como hemos señalado en Cataluña cuenta con unas orientaciones para integrarla en el currículum; por ello, estamos ante un camino que se abre, que sí fija la necesidad de la alfabetización en lenguaje cinematográfico o audiovisual, pero desconocemos su desarrollo y aplicación en las diferentes áreas del currículum. Por lo que la alfabetización en lenguaje audiovisual o cinematográfico no acaba de ser fijada, porque no lo está *en toda su complejidad*. Sí podríamos decir que *acaba de ser prevista*.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Una exposición breve de los fundamentos teóricos y de los conocimientos más recientes, referidos a nuestro objeto de estudio, nos lleva a recabar información de:

1. Las diferentes teorías que han ido apareciendo sobre el cine, en el sentido de considerarlo un lenguaje o una lengua;

2. la estrecha relación que existe entre el lenguaje verbal y el icónico;

3. las teorías sobre adquisición de segundas lenguas y de la hipótesis del doble iceberg de J. Cummins, con ese espacio común en el que cualquier aprendizaje nuevo se puede transferir de una lengua a otra y las diferentes experiencias en la adquisición de segundas y terceras lenguas;

4. la teoría de las inteligencias múltiples, en tanto que el paso de un lenguaje a otro necesita utilizar algunas de ellas;

5. y del desarrollo tecnológico que posibilita, a cualquier persona que cuente con un ordenador, a la utilización de un editor de vídeo, una herramienta imprescindible para el montaje cinematográfico o audiovisual.

Todo ello nos conduce por el siguiente hilo argumentativo-conceptual: Si el lenguaje cinematográfico se comporta como un medio de expresión, de lenguaje universal y, por ser su naturaleza icónica, mantiene una estrecha relación con el lenguaje verbal, la hipótesis aludida de Cummins operaría en favor de una respuesta positiva a la hipótesis de este trabajo. El hecho de que se den diferentes inteligencias en la *transcodificación* de un lenguaje a otro reforzaría una escasa presencia de dificultades y la aceptación de este tipo de trabajo por parte del alumnado. Pero, vayamos por partes.

2. 1. Teorías sobre el cine, en el sentido de considerarlo un lenguaje o una lengua⁵:

La expresión “Lenguaje cinematográfico” es un concepto antiguo que aparece ya en los escritos de los primeros teóricos sobre cine, Canudo⁶, R. (1927), Delluc, Ll. (1919) o Gance, A. (1927), quienes sin presentar una teorización real del cine, puesto que parten de una perspectiva promocional confieren al término un valor metafórico. Con mayor voluntad de teorizar tercia Epstein, J. (1921), aunque sus ideas parten de una estética de autor para la creación filmica más que de una teorización general.

El inicio de las teorías sobre el lenguaje cinematográfico se atribuye a los ensayos de Balázs, B. (1924, 1930 y 1948) y a los teóricos soviéticos. Balázs asigna cuatro principios que caracterizan el lenguaje cinematográfico: la distancia variable entre el espectador y la escena, la imagen total de la escena que se subdivide en planos (planificación), la variación del encuadre y la operación de montaje. Los teóricos soviéticos, desde la primera escuela de cine, VGIK, sistematizan la función de montaje, reconociendo, a pesar de sus divergencias, el papel preponderante del montaje.

Después de la 2ª Guerra Mundial la promoción y difusión del cine se generaliza. La expansión espectacular de los cine-clubes y de movimientos de educación popular propician la aparición de las *gramáticas* del cine, libros didácticos a imagen de los manuales escolares. Este movimiento se da sobre todo en Francia e Italia, aunque su iniciador fue el británico Rymond J. Spottiswoode, R. (1935). En Francia Berthomieu, A. (1946) y Bataille, R. (1947), de quien es esta definición: “La gramática cinematográfica estudia las reglas que presiden el arte de transmitir correctamente las ideas por una sucesión de imágenes animadas, que forman un filme.”, citado por Aumont, J. (1996: 168)

Estas gramáticas presentan la estética de la transparencia y del realismo: la mejor técnica es la que no se aprecia en el filme y las imágenes deben dar la sensación de verdad. Toman como modelos para sus análisis las gramáticas de las lenguas naturales: los planos son considerados como las palabras, las secuencias son frases cinematográficas, se enumeran los signos de puntuación. Sin embargo, los autores de estas gramáticas, conscientes de lo analógico de sus análisis, insisten no obstante en precisar que no hace falta establecer un paralelismo preciso entre ambos lenguajes.

Una concepción clásica del lenguaje cinematográfico la hallamos en Martin, M. (1955). El

⁵ Cfr.: Aumont, Jacques y otros; Estética del cine ; Barcelona, Editorial Paidós, 1996, 2ª Edición

⁶ Considerado el primer teórico del cine. En 1911 publicó su ensayo *Manifiesto de las Siete Artes* que presentaba al cine como las "artes plásticas en movimiento".

cine, en sus inicios, carecía de las posibilidades de un lenguaje, se trataba únicamente de un registro de imágenes. Para poder comunicar ideas y acercarnos historias tuvo que ir elaborando procedimientos expresivos que en su conjunto conformaron el lenguaje cinematográfico. Las aportaciones artísticas de D.W. Griffith y S.M. Eisenstein fueron determinantes en este sentido. Esta concepción del lenguaje cinematográfico, en la que la historia y el hecho de narrarla son fundamentales, permite afirmar que tanto una reconocida película, como un filme didáctico tienen en su interior un mismo mecanismo semiológico.

Hasta la aparición de la obra de Jean Mitry, J. (1963-1965) muchos autores han trabajado con términos como *medio de expresión, lengua, lenguaje* – o incluso *estilo* en su lugar -- en relación con el cine, pero todos ellos sin buscar fundamentos en la lingüística. Jean Mitry parte de una idea de lenguaje más amplia, saussuriana, que la de los teóricos anteriores, quienes caracterizaban el lenguaje verbal como la forma exclusiva del lenguaje. Ahora el lenguaje cinematográfico y el verbal se ven como las diversas manifestaciones de un mismo fenómeno comunicativo. Así, ese sistema de signos que permite designar las cosas nombrándolas, expresar ideas y traducir pensamientos, para Mitry es un fenómeno general que se materializa con diversas formas, una de ellas es la de un lenguaje novedoso, diferente del lenguaje verbal.

En este punto, el trabajo de Metz, Ch. (1971, 1972) da luz a esas diferencias entre el lenguaje cinematográfico y el verbal. En primer lugar aclara que el cine no es una lengua, sino un lenguaje: si existen multiplicidad de lenguas, no podemos decir que exista un solo lenguaje cinematográfico, específico de una comunidad; si la lengua permite que el receptor se convierta en emisor en un mismo acto de habla, el cine no lo permite; si los signos de la lengua son símbolos, en los que la relación entre significante y significado es convencional, en el lenguaje cinematográfico los signos son iconos que establecen una relación de semejanza entre significante y significado y, la diferencia más importante es la carencia de la doble articulación que presenta el lenguaje cinematográfico en tanto que no posee elementos como los fonemas, poseedores de valor distintivo, ni de monemas. No obstante, el lenguaje cinematográfico está provisto de una articulación compleja: Metz, J. (1972) formula la hipótesis de que el mensaje cinematográfico pone en juego cinco grandes niveles de codificación y que la *inteligibilidad* del filme pasa por tres especies de articulaciones: la analogía perceptiva, que Eco, U. (1972) llama rasgos pertinentes de los códigos de reconocimiento; los códigos de nominación icónica, que sirven para nombrar los objetos y los sonidos y los códigos especializados que constituyen el lenguaje cinematográfico.

Eco, U. (1972: 222), tras refutar la afirmación de Pier Paolo Pasolini en el sentido de que la lengua cinematográfica tiene una doble articulación propia, demuestra la existencia de una tercera articulación y responde a la pregunta que se formula, “ ¿Qué sentido tiene atribuir al cine esta tercera articulación? “, de esta manera :

“Las articulaciones se introducen en un código para poder comunicar el máximo de acontecimientos con el mínimo de elementos combinables. En el momento en que se establecen los elementos del código que son combinables, éste se empobrece respecto a la realidad que formaliza; cuando se establecen las posibilidades combinatorias se recupera algo de aquella riqueza de acontecimientos que se han de comunicar (la lengua más dúctil es siempre la más pobre en cosas para decir, ya que en otro caso no se podrían producir fenómenos de polisemia). Esto hace que, apenas nombramos la realidad, ya sea por medio de la lengua verbal, ya sea por el pobre código del bastón de ciego, empobrecemos nuestra experiencia; éste es el precio que debemos pagar para poderla comunicar.

El lenguaje poético, al convertir en ambiguos los signos, precisamente pretende obligar al destinatario del mensaje a recuperar la riqueza perdida por medio de la irrupción de vanos significados presentes a la vez en un mismo contexto.

Como estamos acostumbrados a los códigos sin articulaciones o, a lo más, con dos articulaciones, la experiencia imprevista de un código de tres articulaciones (que nos permite interpolar más experiencias que con cualquier otro código) nos da la impresión extraña que experimentaba el protagonista bidimensional de *Fatlandia* cuando estaba ante la tercera dimensión...

Se tendría esta impresión si en el contexto de un encuadre actuara un signo cinésico único; en realidad, en el fluir diacrónico de los fotogramas se combinan varias figuras cinésicas en cada uno de ellos y en el curso del encuadre varios signos combinados en sintagmas, con una, riqueza contextual que sin duda hace del cinematógrafo un tipo de comunicación más rico que la palabra, porque en él, como antes en el enunciado icónico, los distintos significados no se suceden a lo largo del eje sintagmático, sino que aparecen a la vez, y reaccionan desencadenando a la vez varias connotaciones.

Debe añadirse además que la impresión de realidad dada por la triple articulación visual, se complica con las articulaciones complementarias del sonido y la palabra (pero estas consideraciones ya no se refieren al *código cinematográfico*, sino a la semiótica del mensaje fílmico). “

Así, desde un punto de vista semiológico, el lenguaje cinematográfico presenta un buen número de códigos; unos específicos, como los de los movimientos de cámara, los fotográficos, las escalas de planos, y otros no específicos, aquellos que son susceptibles de aparecer en otros lenguajes.

2.2. La estrecha relación que existe entre el lenguaje verbal y el icónico

2.2.1. En busca de un significante perdurable

Como anota Gubern, R. (1987), parece que en el proceso evolutivo de la hominización la imagen mental precedió a la palabra articulada, al igual que le sucede a nuestros bebés. Así, el hombre pudo soñar con imágenes antes de poder hablar: en este sentido Pavlov observó que durante el sueño se suele inhibir el *segundo sistema de señales* (el lenguaje) de la corteza cerebral⁷, por ser de formación histórica reciente, para dar paso a la asociación de imágenes visuales, la forma más primaria y estable de la percepción y comunicación del ser humano con su entorno. Esta prioridad de la capacidad gnósica con respecto a la verbalidad, queda ejemplificada en la actualidad en tanto que la aparición de nuevos objetos o seres se da antes de que existan nombres para ellos (cuando aparecen dibujados o fotografiados). Sin embargo, en la historia de la humanidad, las representaciones icónicas son posteriores en su materialización a la adquisición del lenguaje hablado. Este último aparece como instrumento de comunicación en el paleolítico superior (de 40.000 a 10.000 años antes de J.C.) y las representaciones icónicas, según la arqueología, son un invento de hace unos 26.000 años.

Una rápida visión de la evolución histórica de las representaciones icónicas nos lleva a fijarnos en la representación de objetos por medio de signos gráficos sencillos (pictografía sinóptica), pasa a través de un cada vez mayor grado de abstracción a una verdadera escritura léxica en imágenes (el pictograma analítico con sus logogramas) y llega, a través del ideograma (la representación gráfica de un concepto), hasta los signos que representan sonidos, los fonogramas.

Los dibujos que aparecen en las pictografías no cumplen el mismo papel que otro tipo de dibujos, dado que tienen una intención práctica de comunicar algo y aparentemente se alejan de una intención estética, mágica o religiosa. Gelb, I, (1976) nos presenta una serie de pictogramas ilustrativos de esta intención comunicativa, que utiliza la pintura de manera esquemática, alejada de los detalles que no sirvan a la intención comunicativa:

En el siguiente pictograma, una pintura rupestre perteneciente a los indios americanos y situada en las proximidades de un sendero escarpado, vemos un aviso de que no existe paso,

7 García, L. (1993: Hª de la psicología III: La psicología rusa: Reflexología y psicología; Ed. Siglo 21, pág. 50

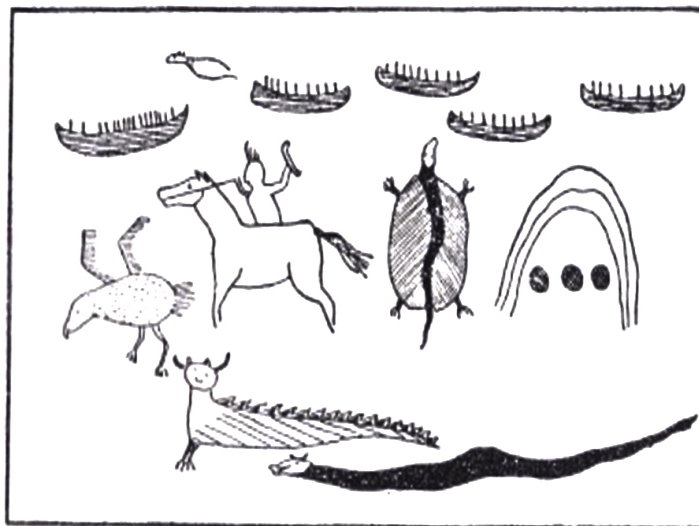
Dibujo 1: Dibujo rupestre indio procedente de Nuevo Méjico



(De Garrick Mallery, *Picture-Writing of the American Indians* (Washington, 1893) p. 354)

El siguiente dibujo relata una expedición militar de 51 hombres a bordo de cinco canoas, al mando de un jefe llamado Kishkemunasee, que tras tres días cumplió felizmente su objetivo, siempre acompañados de fuerza, valor y astucia.

Dibujo 2: Dibujo rupestre indio procedente de Michigan

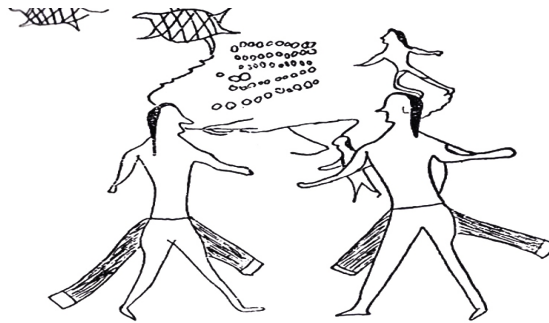


(De Henry R. Schoolcraft, *Historical and Statistical Information, Respecting the History, Condition and Prospects of the Indian Tribes of the United States*, Parte I (Philadelphia, 1851), lam. 57 B, frente a pág. 406)

El siguiente dibujo es una carta enviada por correo, dibujada en media hoja de papel de escribir corriente, sin ninguna palabra escrita, bajo sobre dirigido a "Hombrecito, Cheyenne, Agencia *Pine Ridge* " de Dakota. El remitente es un Cheyenne del Sur, llamado "Tortuga que

sigue a su esposa”, quien envía la carta desde la Agencia Cheyenne y Arapaho, en territorio indio, a su hijo. La carta fue comprendida por su hijo, ya que éste, el destinatario, procedió a realizar lo que en ella se le pedía: recoger una cantidad de dinero puesta a su disposición.

Dibujo 3: Carta de un indio Cheyenne



(De Mallery, *Picture-Writing*, pág. 364)

Por último, tenemos el dibujo realizado en un trozo de madera, y situado en un palo de un sendero con posibilidad de ser transitado por nativos, avisa de que los dos hombres están hambrientos

Dibujo 4: Aviso de caza procedente de Alaska



(De Mallery, *Picture-Writing*, pág. 353)

Vemos, pues, que las representaciones icónicas son un ejemplo más de una de las características más importantes de la conducta humana, la comunicación. Gelb, I. (1976) distingue la expresión y la comunicación como íntimamente ligadas; una atendiendo a lo personal y la otra a lo social. Los sentidos permitirán la comunicación visual en el lenguaje de los gestos, la mímica, las señales ópticas provenientes del fuego, el humo, la luz; la comunicación auditiva a través del silbido, los tambores, el aplauso, el lenguaje hablado; la comunicación táctil a través de un apretón de manos, de un abrazo o de una caricia. A todos estos medios de comunicación se les connota dos características comunes, un valor

momentáneo y la necesidad de la proximidad entre personas. La necesidad de una comunicación que trascienda a la fugacidad y la a limitación espacial llevaría al ser humano a desarrollar medios de comunicación a través de objetos y señales en cualquier objeto o material sólido.

Esta necesidad de comunicación nos lleva a la escritura, en concreto a la noción de escritura que anota Gelb, J (1976:32), como “sistema de intercomunicación humana por medio de signos visibles”, que en su etapa *semasiográfica* comunica sentidos y nociones vagamente relacionados con el habla, y en la etapa *fonográfica* expresa el habla. La etimología de la palabra *escritura* en diferentes lenguas nos lleva a los términos *grabar*, *pintar*, *cortar*, que serían los mecanismos iniciales de la representación de la imagen plástica que consigue comunicar ideas. Esta pintura, esta imagen plástica, sirve para fijar comunicaciones y “ a través del tiempo , se desarrollará en dos direcciones: 1) el arte pictórico, en el que las pinturas continúan reproduciendo con fidelidad mayor o menor, objetos y sucesos del mundo circundante en una forma independiente del lenguaje; y 2) la escritura, en la que los signos, retengan su forma pictórica o no, se convierten finalmente en símbolos secundarios para nociones de valor lingüístico” (Gelb, J., 1976:25).

Anotábamos más arriba, al principio de este apartado, que la imagen mental precedió a la palabra articulada en el proceso evolutivo de la hominización y vemos que las representaciones icónicas, realizadas ya por el ser humano, preceden también y son el inicio de la escritura fonética. Seguimos a Gubern, R. (1987) constatando que el invento de la escritura fonética fue un complejo y laborioso proceso de abstracción a través del pictograma, el ideograma o los jeroglíficos y los fonogramas. Llegar a estos signos, los fonogramas, que representan los sonidos, supone un antes y un después en las dos direcciones que toma la pintura y que anotábamos más arriba: las artes plásticas derivarían de la cultura icónica y la cultura literaria de la escritura fonética.

Cuando la escritura se hizo fonográfica se propició esa separación entre las dos culturas, reconciliadas quizás en la actualidad con la aparición del libro ilustrado, el cómic y el cine. La escritura fonética surgiría del encuentro entre un sistema pictórico y un sistema gestual. Esta afirmación que nos presenta Calvet, L.-J., (1996) aleja esa idea que ronda en el sentido de considerar a la escritura subordinada a la lengua: rastrea Calvet en la etimología que *escribir* tiene en diferentes lenguas y comprueba que en sus orígenes no tiene relación alguna con los sonidos propios de la lengua, sólo con el sentido de arañar, reunir o con lo misterioso. Para Calvet los medios de expresión que ha ido utilizando el hombre se clasificarían en lo que denomina lo gestual (sistemas de comunicación fugaces, como la palabra, el gesto, la danza, las señales de humo, el lenguaje de los tambores, etc.) y lo pictórico (sistemas de comunicación con capacidad de perduración como los pictogramas, los tatuajes, las pinturas parietales prehistóricas, el maquillaje, las formas de vestir, etc.). Lo

pictórico y lo gestual, la lengua en este caso, son productos de la cultura, de la sociedad, pero no “mantienen originariamente ninguna relación de necesidad” (Calvet, L.J., 1996:20).

El encuentro del sistema pictórico y del gestual lo ejemplifica Calvet, L.-J., (1996:21) a través del manuscrito del *Códex Mendoza*, en el que se puede leer, en cualquier lengua, una historia representada por medio de dibujos: cuatro hombres avanzan por la noche buscando el mejor lugar para realizar un ataque a una población en la que se encuentran otros personajes. Hasta este punto del relato, el texto pictórico puede ser leído en cualquier lengua, no necesariamente en náhuatl, sin embargo en una parte de este manuscrito aparecen nombres de lugares que sólo pueden comprenderse en relación con el náhuatl. Se da en este caso el encuentro entre un sistema pictórico (los glifos aztecas) y un sistema gestual (la lengua azteca, el náhuatl), que en este caso estaría propiciado por la necesidad práctica del poder de anotar los tributos y los lugares que deben pagarlos, cuestiones prácticas de un sistema de organización complejo que necesita anotar referencias muy concretas, nada simbólicas. Concluye Calvet, L.J. (1996:25) con la siguiente tesis:

“tanto la lengua como la escritura proceden de dos conjuntos de significantes diferentes de hecho en cuanto a su origen, al gesto y a lo pictórico. Sus relaciones revelan en encuentro de estos dos conjuntos que, por su parte, siguen vías autónomas: la escritura supone sumisión de lo pictórico a lo gestual (la lengua)”

Los pictogramas que hemos visto como ejemplos de representación icónica cumplen sobradamente con la definición de escritura que presenta Gelb, J. (1976) y con las características que Cassany, D., (1999:24) apunta como rasgos fundamentales de la comunicación verbal: una actividad ligada a las intenciones comunicativas; la contextualización que se da entre seres que comparten una misma base cultural; un proceso dinámico y abierto, en tanto que la significación se da en la mentes del emisor y del receptor; un discurso organizado, en tanto que presentan la coherencia y la cohesión necesarias para transmitir información; géneros y polifonía, entendida como mensajes que se alejan de la originalidad para estar enmarcados en un conocimiento anterior; una perspectiva crítica, en cuanto el punto de vista del autor no deja de estar presente; y las habilidades necesarias para la composición del mensaje.

Pero las particularidades parecen evidentes. Tras cada palabra, se aclara desde la neuropsicología, aparece una imagen *sugerida*, por una lado, y una inclusión intelectual en un sistema de conceptos, por otro⁸. Tras una representación icónica, aparece una imagen *impuesta*, no sugerida, y también, al igual que en la palabra se activan conexiones lógicas y conceptuales en el individuo. Así, podemos constatar las siguientes particularidades:

8 Luria, A.R. (1980); *Lenguaje y pensamiento*; Edit. Fontanella, Barcelona pp. 50-51

- Las palabras, salvo los nombres propios, tienen referentes genéricos o categoriales y las imágenes, salvo las que cumplen una función genérica como las señales de tráfico, tienden a individualizar referentes: la palabra *perro* lleva a la idea de perro y la imagen de un perro transmite a un animal concreto, el de esa imagen icónica.
- El pensamiento visual es isomórfico, en tanto que se apoya en el icono y en su similitud o analogía con el objeto evocado; y el pensamiento verbal es lineal o secuencial, en tanto que se produce a través de una cadena fónica que forma sintagmas lineales y es un símbolo con su característica de arbitrariedad (ver Peirce).
- La función del lenguaje de nombrar la realidad que se percibe a través de la vista y de describir sus interrelaciones, se da desde el lenguaje verbal con la voluntad de *denominar* y desde el icónico con la de *reproducir*. Por ello la palabra nos lleva al recuerdo tras un rodeo, impuesto por su linealidad secuencial y arbitrariedad, y la imagen lo hace de manera más inmediata y fácil.

Así, el lenguaje verbal tiene como función comunicativa más significativa la inducción a la conceptualización en la conciencia del individuo, permitiéndole tener relación con las cosas en ausencia de ellas; por lo tanto se especializa en la expresión del pensamiento abstracto, aunque también se utilice para la designación y expresión de lo concreto del mundo que nos rodea. Por otro lado, el lenguaje icónico tiene como función comunicativa más significativa la de mostrar, exhibir, permitiendo completar y reforzar mediante simulacro esta relación del individuo con las cosas en ausencia de ellas; por lo tanto se especializa en designar y expresar lo concreto del mundo que nos rodea, con la posibilidad de acceder por vía alegórica, metafórica o metonímica a la expresión del pensamiento abstracto. La clara especialización de los dos lenguajes se nos hace evidente si pensamos en la dificultad que se tendría al exponer con imágenes un tratado de filosofía o en transmitir con palabras la belleza del mejor plano de una obra maestra del cine.

La coexistencia entre los dos tipos de lenguaje nos permite ver la correlación que se da entre ellos. La traducción, por ejemplo, que podemos realizar de un idioma a otro no plantea los problemas y dificultades que plantea cuando se da entre un lenguaje, el icónico, a otro, el verbal. El cambio de significantes en la traducción entre diferentes lenguas no presupone el mismo tipo cambio que se da entre lenguajes. Entre estos últimos hay un cambio en la naturaleza material, física y sensible, del significante. Esa diferencia en la naturaleza material del significante hace posible que exista el arte pictórico y la escultura, sin que haya posibilidad de que el lenguaje verbal pueda transmitir toda la belleza que plasman y por lo tanto ser su sustituto expresivo. Al contrario, sucede algo parecido: la transcodificación o puesta en escena de una obra literaria al cine nos suele acercar de manera fiel al argumento o a la trama del

relato adaptado, quizá lo menos interesante del texto.

Si dejamos de lado la *Biblia pauperum* (Biblia de los pobres, que en la Edad Media buscaba representar la historia sagrada visualmente a las gentes que no sabían leer, con el texto subordinado a las imágenes⁹) la imagen icónica aparece subordinada, en nuestra cultura, al texto, de manera que la imagen se suele dar en la periferia cultural, como mercancía de entretenimiento y no como medio de conocimiento científico. Los *mensajes* en los que coinciden ambos lenguajes, el libro ilustrado, el cómic o el cine, nos permiten observar esa relación y precisarla mejor. El libro ilustrado presentó una subordinación, ornamental en algunos casos, de la imagen a la palabra: a un texto narrativo se le añadía una imagen redundante. El cine mudo, el sonoro incluso y el cómic dieron un vuelco a esa subordinación de la imagen al texto. Conocida es la aclaración de Roland Barthes en relación a las funciones del mensaje lingüístico asociado al icónico¹⁰: el mensaje lingüístico posee dos funciones, la de anclaje y la de relé o conmutación. Mediante el anclaje limita la polisemia de la imagen y, como ocurre en el cine, el cómic y la fotonovela, con la función de relé, el mensaje lingüístico complementa a la imagen.

A diferencia de la escritura fonética, la jeroglífica es poliglósica, dado que puede ser leída en diferentes idiomas sin que varíe la significación del texto, lo cual caracteriza su relativa universalidad. Tiene como ventaja una lectura más rápida que la de una frase en escritura fonética, por ello utilizamos las señales de tráfico; pero, como limitaciones, la imposibilidad, *en principio*, de representar movimientos o relaciones de causalidad, además de los riesgos de la polisemia.

2.2.2. El pensamiento visual

La creación artística, transmisora de ideas y pensamientos, viene facilitada por la materialidad de los significantes, de manera que la diferencia en la naturaleza del material significativo proporciona al ser humano la posibilidad de diferentes manifestaciones artísticas. Así, la literatura, la poesía, viene propiciada por el lenguaje verbal, por su sonoridad; la pintura, la escultura, el cine, parten de otros materiales significantes. Y si prestamos atención al desarrollo intelectual del ser humano, coincidiremos en que aquellas representaciones icónicas que han devenido en lenguaje escrito, son las más importantes. Pero las otras representaciones icónicas siguen funcionando, en gran medida, y proporcionan con el cine y sus derivados unas nuevas y potentes posibilidades de comunicación y de pensamiento.

9 [http://wopedia.mobi/es/Biblia pauperum](http://wopedia.mobi/es/Biblia%20pauperum) (Consultado: 29.12.09)

10 Barthes, Roland; “Rhétorique de l'image”, *Communications*, nº 4, visto en [www.valeriemoriginat.net/roland barthes rhetorique image.pdf](http://www.valeriemoriginat.net/roland_barthes_rhetorique_image.pdf) , pág. 4 (Consulta: 29.12.09)

Si seguimos a Del Rio, P. (1996 : 91) en una breve revisión que hace de la filogénesis, la imagen, el contexto visual de la representación, aparece “como algo que no sólo es hoy importante y preside la cultura de la imagen, sino que ha formado y forma parte de la estructura básica de la representación que caracteriza y da origen al hecho humano”.

2.2.2.1. Fundamentos de la cognición en nuestro cerebro

El supuesto teórico que epigrafiábamos en este apartado, la estrecha relación que existe entre el lenguaje verbal y el icónico, vendría avalado, entre otros, por fundamentos de la cognición en nuestro cerebro. En Carlson, Neil R. (2006 : 532-534) leemos que los mecanismos cerebrales en la producción y comprensión del habla, conocidos sobre todo a partir del estudio de afasias en pacientes con daño cerebral, están lateralizados. El hemisferio izquierdo estaría más especializado en el análisis de secuencias de estímulos que se suceden linealmente y el hemisferio derecho en el análisis de estímulos que se dan simultáneamente; por ello el habla, que es secuencial, se localiza casi siempre en el hemisferio izquierdo, aunque el hemisferio derecho intervenga también cuando es necesaria la interpretación de mapas o formas geométricas complejas, en la organización de una narración o en la prosodia.

Está asentada creencia de la lateralización del cerebro humano, que liga el hemisferio izquierdo al lenguaje y el derecho al procesamiento espacial, queda desvirtuada por nuevos hallazgos y teorías. Goldberg, E. (2001) no pone en duda los hechos que se dan en lesiones del cerebro que llevan a ligar el lenguaje al hemisferio izquierdo, pero no considera que este hemisferio izquierdo tenga como atributo el lenguaje, y el derecho el procesamiento espacial. Postula, en su lugar, la existencia de *transferencia de funciones* entre los hemisferios, del derecho al izquierdo. El derecho se encargaría de la novedad y el izquierdo de la rutina. A la pregunta que se plantea sobre la posibilidad de *que la existencia de dos sistemas diferentes y separados pero interconectados, uno para la novedad y otro para las rutinas, facilite el aprendizaje*, responde no con métodos experimentales y empíricos, por ser imposible su puesta en práctica, dado que la *dualidad hemisférica* aparece en todas las especies avanzadas. A partir de métodos computacionales basados en redes neurales, explica una eficiencia computacional que viene dada por la separación del sistema en dos partes, el trabajo novedoso por un lado y los *inputs* rutinarios por otro. Para Goldberg, E. (2001:76) *una separación semejante en la evolución conferiría una ventaja computacional al cerebro*

Esta novedosa visión no refuta en su totalidad, según Goldberg, E. (2001:77) la idea del papel estático y genérico de los hemisferios en cuanto a la cognición, sino que la sitúa como

un caso particular de una idea más amplia:

“La teoría novedad-rutina de la especialización hemisférica no implica que las nociones tradicionales que ligan el lenguaje con el hemisferio izquierdo sean erróneas. En su lugar, las engloba en un caso especial de una forma exclusivamente humana de representar información mediante un código rutinario y bien articulado: el lenguaje.”

A través de la experimentación con el taquistoscopio y con la audición dicótica se fue evidenciando esta nueva teoría, y tras numerosos estudios mediante neuroimagen funcional (RMNf, PET, SPECT) se concluye con la implicación de los dos hemisferios cerebrales en la cognición, pero con un grado de implicación afectado por lo novedoso o lo rutinario¹¹

2.2.2.2. El lenguaje de los signos

El significante de la actuación lingüística del ser humano se fundamenta en los sentidos que poseemos, de manera que la vista y el oído , preeminentes en nuestras comunicaciones, son el apoyo necesario para el conocimiento en general. Cuando el sentido del oído falta, las personas sordas establecen como significante de su actuación lingüística la gestualidad que posibilite signos que puedan ser transmitidos por el canal visual. El lenguaje de signos gestuales que utilizan los sordos, que en cuanto al significante es de naturaleza distinta al lenguaje verbal, parece que participa de todas sus características, a excepción de la transmisión y recepción.

William C. Stokoe , profesor de inglés para estudiantes sordos en la Universidad de Gallaudet, en Washington DC, publicó en 1960 la monografía *Sign Language Structure: An outline of the visual communication system of the American deaf*, en la que aparecen sus primeras conclusiones sobre el lenguaje de signos norteamericano, referido como “American Sign Language” (ASL o AMESLAN) y donde se presenta el lenguaje de signos gestuales utilizado por los sordos como un lenguaje natural, como una lengua materna. Rodríguez , M^a. A. (1992: 12-14) nos detalla el proceso de adquisición de los signos gestuales por parte de un niño sordo y los compara con la evolución del proceso de adquisición de los signos verbales de un niño oyente: Los primeros gestos del niño son signos prelingüísticos que poseen las funciones emotiva y fática, como manifestaciones de emociones y establecimiento de contacto con sus padres. A partir de los ocho meses aparecen gestos expresivos y apelativos que se pueden considerar con valor significativo y el niño oyente inicia la configuración de su sistema

11 Cfr. GOLDBERG, E. (2001: 78-85)

fonológico con la repetición de sonidos que oye en su entorno e imita. El niño sordo con padres sordos, a esta edad de ocho o nueve meses imita los primeros gestos manuales que poseen significado, por lo tanto antes de que el niño oyente emita sus primeras palabras.

Parece que la aparición de los signos gestuales, con significación, es anterior a la aparición de las primeras palabras en dos o tres meses. En cualquier caso, el proceso de adquisición de la lengua en niños oyentes y sordos expuestos a la lengua de los signos es independiente de la modalidad en que se desarrolle la capacidad de comunicación, dado que la falta de audición se suple con el sentido de la vista para poder elaborar creativamente las reglas de la lengua en el cerebro del niño sordo.

Sacks, O. (1989) nos lleva de viaje al mundo de los sordos y nos compendia las características del lenguaje de signos que utilizan: El desarrollo lingüístico se da a las mismas edades en sordos y en oyentes; puede dotar de una modalidad cognoscitiva hipervisual única, dado que supone una utilización lingüística del espacio; desde el punto de vista neurológico se aloja en el hemisferio izquierdo, que corresponde al lenguaje, dándose una representación del espacio “lingüístico” en el cerebro distinta del espacio “topográfico” ordinario; la moldeabilidad del sistema nervioso y su capacidad de adaptación reasigna para funciones visuales áreas del cerebro auditivas; señala las cuatro dimensiones que tiene el lenguaje de signos, las tres espaciales y la del tiempo y las características propias del lenguaje cinematográfico como son los planos y los movimientos de cámara; y resume:

“La gramática del lenguaje de señas se aprende casi del mismo modo, y casi a la misma edad, que la del habla, por lo que la estructura profunda de ambas puede considerarse idéntica. La capacidad proposicional es idéntica en ambas. Sus propiedades formales son idénticas, aunque entrañen [...] tipos diferentes de señales, tipos diferentes de información, diferentes sistemas sensoriales, estructuras mnemotécnicas diferentes y quizás estructuras neurales diferentes. Las propiedades formales de la seña y el habla son idénticas, y es también idéntico su contenido comunicativo” (Sacks, O. (1989: 130).

Desde el punto de vista de la Neurociencia Cognitiva, Ursula Bellugi nos aclara algunas bases neurológicas del lenguaje de signos. En G. Hickok, U. Bellugi y E.S. Klima (2001) se nos acerca al modo en cómo se procesa el lenguaje en el cerebro humano tras estudios realizados con sordomudos:

Se cuestiona que la organización cerebral que corresponda al lenguaje se fundamente exclusivamente en la audición y en el habla: para resolver esta duda acuden al estudio de un lenguaje que utiliza canales sensoriales y motores distintos al lenguaje verbal. Comprobado que el lenguaje de signos forma sistemas lingüísticos con estructura y complejidad gramatical equiparable al hablado, que no existe un lenguaje de signos universal, sino distintos al igual

que distintas lenguas, se verifica mediante el estudio de afasias en primer lugar y de imágenes cerebrales –resonancias magnéticas funcionales (Rmf) y tomografía por emisión de positrones (TEP)– posteriormente, que la codificación mediante cambios “acústicos temporales” por un lado y cambios “espacio-visuales” por otro, no lleva a una organización neuronal distinta, claramente diferenciada, asentada en el hemisferio izquierdo en un caso y en el derecho en el otro, como cabría esperar por tener los significantes del lenguaje de signos un “código visual espacial”. Sus observaciones sugieren que el hemisferio dominante, tanto para el lenguaje de signos como para el lenguaje verbal, es el izquierdo, por lo que la organización del cerebro no parece estar determinada por la forma en que se percibe o produce el lenguaje. Las capacidades cognitivas se dividirían en multitud de pasos de procesamiento, lo que supone un cambio de paradigma en el estudio del cerebro, de lo modular a lo interactivo¹², de manera que la actividad cerebral puede asentarse tanto en la lateralidad como en la bilateralidad. Concluyen que aunque la naturaleza del significante en el lenguaje de signos y el verbal sea claramente diferenciada en las primeras etapas del procesamiento de la información, tanto en su registro como en su expresión, parece que la organización nerviosa en el cerebro es común para el resto de la actividad lingüística.

2.2.2.3. El pensamiento visual de Arhneim

Sigamos, para ampliar la perspectiva desde la que sopesar la estrecha relación que existe entre el lenguaje verbal y el icónico, con el pensamiento visual. Rudolph Arhneim (1904-2007), investigador, ensayista y profesor de Psicología del Arte en la Universidad de Harvard, reflexiona sobre él en Arhneim, R. (1969):

Señala como históricamente temprana la idea de no relacionar la percepción con el pensamiento y concluye al respecto, indicando su oposición a ella, que “las operaciones cognoscitivas llamadas pensamiento no son un privilegio de los procesos mentales situados por encima y más allá de la percepción, sino ingredientes esenciales de la percepción misma” (Arhneim, R. 1969:27). La supervivencia, básica para el ser humano, tiene como auxiliares biológicos a los sentidos y éstos interactúan en el medio que permite o niega la vida, por lo tanto la percepción, que se da a través de los sentidos, tiene unos fines concretos, es selectiva, procura el conocimiento, la sabiduría, y a la vez los restringe; así, la visión, el más importante de nuestros sentidos y esencial para el pensamiento, se ajusta más a los cambios que a la inmovilidad en su afán por la supervivencia, por ejemplo.

En esa percepción visual del mundo que nos rodea, la visión, que es un elemento básico en el funcionamiento del sistema nervioso, nos procura la abstracción, que comprobamos

innata en los animales, véase el caso de la gaviota recién nacida que picotea en busca de alimento el pico de sus progenitores porque ve una mancha roja en él. La fijación ocular, por lo tanto, resuelve problemas, en el ojo, antes de que intervenga el cerebro: se dan respuestas a la forma que se percibe, destacándose rasgos estructurales en lugar de un simple registro de elementos, y esa captación de los rasgos estructurales del material estimulante es el *percepto visual*, que se da en un determinado contexto, en el que se halla. Los perceptos se refieren a una abstracción que reconoce una forma en diferentes individualidades, y por lo tanto coinciden concepto y percepto y se puede pensar además que la inteligencia interviene en la percepción misma.

La relación entre percepción y pensamiento la presenta como un proceso complementario y unitario, de manera que la cognición humana avanza desde la adquisición elemental de información sensorial, la percepción o captación de rasgos genéricos pertinentes a los objetos, hasta las ideas teóricas más genéricas. Este proceso cognitivo unitario exige en cada nivel la abstracción. En fin, la percepción y el pensamiento van unidos y la abstracción es el eslabón fundamental y el rasgo común entre ambos. Esta abstracción se dará en muchas imágenes, puesto que el pensamiento aparece en el “reino de las imágenes”, en el que “la diferencia entre formas miméticas y no miméticas, tan clara a primera vista, es solo de grado” (Arnheim, R. 1969:127).

Desde esta perspectiva el lugar que les cabe a las palabras en el pensamiento es el de una importante contribución, una muy útil ayuda “mientras éste opera en un medio más apropiado, como el de la imagen visual.” (Arnheim, R. 1969: 244) . La palabra, el lenguaje, facilita a la mente, que se mueve en un mundo tetradimensional y de simultaneidad espacial, la orientación de los conceptos perceptuales en una sucesión lineal que conforma el pensamiento intelectual, que maneja conceptos intelectuales que sólo pueden combinarse en sucesión. Su facilidad para explicar ideas, dado que sus significantes son de uso fácil y al alcance de todos, contrasta con las dificultades de trabajar con imágenes en el dibujo o la pintura: la combinación de palabras o ideogramas permiten nuevas enunciaciones mientras que la dificultad se agranda con la posible combinación de representaciones pictóricas.

Al desarrollo biológico de la percepción debemos añadir un desarrollo social de la misma. La carencia de un adiestramiento visual nos ilustra sobre el analfabetismo en lenguaje visual que refiere Arnheim a través de una historia que se cuenta en Balázs, B. (1978): tras la revolución soviética, un noble rural ucraniano, muy instruido pero aislado de la ciudad, acude por primera vez a una proyección cinematográfica en Kiev y al finalizar la película no había logrado entender nada, mientras los niños presentes habían seguido el argumento sin dificultad y con fruición. A través de Forsdale, J y L. (1966) también nos refiere detalles de incomprensión hacia las imágenes que se mostraban a los esquimales y algunas tribus africanas, quienes no fueron capaces de percibir las imágenes que aparecían en fotografías

que se les mostraban.

2.2.2.4. Teorías sobre la psicología cultural de los medios

En la investigación sobre los efectos de la cultura y de los medios en el desarrollo humano, RÍO, P. (1991) aboga por una psicología cultural de los medios que tenga en cuenta al sujeto que los usa y, para ello, por la aparición de un espacio transdisciplinar que lo posibilite y aporte una concepción más rica del conocimiento científico. Los modelos positivo-informacionales con que se trabaja la comunicación audiovisual se alejarían de un conocimiento científico más rico en tanto que no se aborda esta comunicación también desde las ciencias de la cultura, de manera que se preste más atención a la imagen frente al reduccionismo proposicional-verbal con que se presentan los modelos informacionales actuales.

En atención al ser humano, visto como usuario de los medios, inicia su visión de la génesis de la comunicación audiovisual subrayando la ligazón de los primeros pasos del ser humano con la comunicación simbólica y el pensamiento. La teoría histórico-cultural, en cuanto a interacción entre las transformaciones externas-cultuales y las internas orgánicas en el devenir de nuestra filogénesis, está presente en la visión que se presenta, así cita las tesis de Donald (1991), Geertz (1973), Cole (1995) y Vygotski (1982-4) para apoyar esa idea, que en boca de Geertz aparece como “co-evolución” de cultura y filogenia.

Una de las funciones básicas que aquí nos interesa es la recogida de información, que en su evolución en los seres vivos posibilitará diferentes sistemas sensoriales que retendrán y procesarán inteligentemente la información. Esa función de “retención y procesamiento” se ha dado desde los inicios de los mecanismos vitales y para los seres vivos consistiría en:

- El procesamiento de información y computación recurrente, como proceso de adaptativo común a todos los seres vivos,
- En un proceso básico de “re-presentación” psico-física, no cultural, dentro del sistema, de la información externa recogida
- Un uso de la información interna y externamente; se transmite información, aunque esta comunicación no es simbólica y no “supone un procesamiento de la intencionalidad”

En el ser humano, la información, representación y comunicación se caracterizaría porque

-
- El hombre utiliza el mismo mecanismo que los animales para el procesamiento de la información, pero se da un cambio cualitativo al “re-organizar y controlar desde fuera el sistema biológico de pensamiento” (RÍO, P. 1991:77)
 - Se da un procesamiento consciente de la información, aparece una zona específica del sistema nervioso (la memoria de trabajo)
 - El pensamiento simbólico y las capacidades humanas de representación no son procesos de la capacidad natural de procesar información, surge de la interacción social externa; es decir, la comunicación lleva al pensamiento y este a la comunicación consciente, diferente de la natural
 - “Los instrumentos culturales de comunicación no surgen de la mente humana “unilateralmente”, sino que la mente del hombre surge a su vez de los instrumentos externos de representación.” (RÍO, P., 1991:77)

La incorporación del conocimiento en el ser humano vendría dada por un mecanismo interno del organismo, basado en la memoria genética de la especie; por la memoria individual, que no es posible transmitir por vía genética; y por la transmisión externa a los mecanismos biológicos de los conocimientos de la especie, la memoria cultural y social. Las funciones biológicas básicas en el hombre derivan en funciones psicológicas superiores y serían prolongaciones culturales de estas funciones básicas. Así, la nutrición viene mediada por el fuego, vitaminas, nutrientes sintéticos,...; el movimiento por el caballo, la rueda, herramientas, el coche,...; la toma de noticia por las gafas, el lenguaje, la radio,...; la retención y procesamiento por la escritura, el papel, la agenda, el ordenador...

A partir de estudios de ADN nos presenta el “hecho humano” como la articulación e interacción durante millones de años de millones de individuos, los hominiae, entre los que se incluyen los homínidos y los antropomorfos. Nuestra especie, el “homo sapiens”, aparecería hace sólo 40.000 años con unas características derivadas, en principio, del hecho de dominar los árboles y de abandonarlos después. La bipedestación estaría en el origen de nuestra evolución diferente del resto de los homínidos. Esta postura, al andar, desemboca en que el hueso de la pelvis debe ser más fuerte y el hueco interior disminuye, con los consiguientes abortos biológicos, que traen al mundo una cría inmadura que necesita el cuidado de su madre. Así, fuera del útero, se da la total maduración del neonato, en un entorno social que marca sus sistemas y funciones biopsicológicas básicas, dotándonos de una conciencia y una mente fundada sobre funciones y actividades compartidas. Refiere a Bruner (1972) y a Luria (1969) para indicarnos que un proceso de convivencia forzada del progreso y la inmadurez dará como resultado la supervivencia de los homínidos y del hombre. Así el retroceso del nivel de madurez de las crías, prescindir de una mandíbula y una dentición mayores; junto al avance en dotación genética (mayor cerebro y cortex cerebral,

visión, habilidad manual, bipedestación) da como resultado la existencia de “dientes en las manos”, los instrumentos de corte, y las pinzas del pulgar que posibilitan una dieta de granos. A todo ello debe añadirse un sistema de regulación externa de la conducta distinto al de otros animales, de manera que en dos millones de años se llega a la construcción de nuestra cultura actual.

El uso de instrumentos, común en los chimpancés de hoy, es incidental, no se da como un asunto de supervivencia porque su dentición y la capacidad de trepar deja de lado un uso inevitable de ellos. Al contrario, el “homo habilis” tiene la necesidad de utilizarlos como medio de supervivencia. La convergencia del uso forzado de instrumentos de piedra y la construcción de refugios simples, junto con el fuego que actúa no sólo como instrumento, dará pie a la génesis de la representación. El dominio de los instrumentos requerirá la presión de su uso como medio de supervivencia, por un lado, y el “clima distendido” para fabricarlos y para que las crías a través del juego dominen su uso. La primera condición la impone el medio; la segunda, la sociabilidad de los homínidos. Todo ello llevará a la sustitución de las leyes de crianza animal por las de educación: la herencia basada en los instintos da lugar a la basada en la cultura.

El uso de instrumentos en el juego de las crías lleva a la convención simbólica y a la capacidad de representación; así, un niño que juega con un palo, suponiendo que es un caballo, realiza un “juego instrumental, que desemboca en la representación” (RÍO, P., 1991: 89), lo que parece estar conectado con la capacidad representativa que se liga a los objetos, al espacio y a la acción. Esa acción y la cooperación que se realiza socialmente en la caza, la cocina, la fabricación de instrumentos, el cuidado del fuego, serían los desencadenantes del lenguaje. El uso de los fonemas y gestos de los homínidos se extendería, por un lado, ante la necesidad de transmitir más hechos de los que ese código suele expresar y, por otro, por contar con una estructura que les permite emitir y relacionar signos.

Las actividades que se desarrollan en cooperación, cada vez más complejas, necesitan regularse con apoyos enactivos, visuales, vocales o de objetos. Por otro lado, la posesión de una estructura que permite emitir y relacionar signos deriva en la construcción de un sistema que utiliza las señales, que de manera natural avisan del peligro de los depredadores, en un instrumento con el que la señal se emplea referencialmente, sustituyendo una dato visual o táctil con una señal o mensaje sonoro. Ello supone el uso de un recurso natural, la voz, para una función que no le corresponde de manera natural, como es el uso consciente de la señal socialmente pactada, convertida en signo cultural creado en la interacción.

Esta mediación del estímulo que permite su transmisión en otro lugar o situación derivaría de la vida social, que subordina la conducta de los individuos a las demandas sociales, creando para ello un sistema de comunicación más complejo, en el que su oralidad no debe llevar a pensar en un origen del lenguaje basado en el sistema auditivo. Apoyándose en

Bruner(1972) presenta la estructura original del lenguaje y las estructuras sintácticas ligadas a las estructuras de la acción, así los casos de la sintaxis son una traducción de la acción, una representación de la misma: agente, acción, objeto, localización, atribución, dirección,... Por ello la estructura de la acción precede y se impone a la del lenguaje, siendo por lo tanto el escenario de la acción, sus aspectos espaciales y visuales, donde fructifica el lenguaje. Desde el punto de vista de la filogénesis, la imagen, el contexto visual de la representación, aparece “como algo que no sólo es hoy importante y preside la cultura de la imagen, sino que ha formado y forma parte de la estructura básica de la representación que caracteriza y da origen al hecho humano” (RÍO, P. 1991:91).

El lenguaje aparecería merced a la *Zona de Trabajo*, de representación, que posibilitan los refugios que los homínidos, con el fuego como elemento aglutinador, ya construían hace millones de años (los primeros refugios conocidos datan de 2 millones de años, en la franja entre los *austropithecus* y el género *homo*). En esa zona de trabajo, de representación, se dará el sincretismo de mezclas de acciones con representaciones como comunicación entre los miembros del grupo. En este contexto se pasaría de la inteligencia situacional, que el chimpancé actual posee, a la representacional propia del ser humano. Primero surgiría una comunicación multimodal, un lenguaje sincrético, donde el gesto, los objetos, la expresión facial y las onomatopeyas fueran su componente. Este contexto “intermodal (a la vez táctil, visual y auditivo) de la acción y representación resulta necesario en esta zona germinal de comunicación para generar los rudimentos del lenguaje” (RÍO, P. 1991:97).

Cuando la representación se va dando separada de la acción, se va alcanzando la “conciencia de la representación”, el conocimiento de que se domina. Todo ello llevará a la conciencia del yo, y la construcción del yo depende de la construcción del otro. El yo se construiría desde la simbiosis que nos procura nuestro contexto (padres, familia, grupo,...) y es un “yo” en tanto que se instala entre los otros; y es un “yo visual” que se forma también con la imagen de sí mismo, con la imagen especular.

Desde la psicología evolutiva y constructivista, en el sentido de explicar la herencia humana como una herencia también cultural y social, se presenta la precocidad del ser humano en cuanto a la aparición de estructuras de comunicación o de la capacidad de recibir cultura. Así, la comunicación y su desarrollo partirán de la emoción del niño. El llanto del niño, una reacción fisiológica, se convierte gracias a las reacciones del medio en comunicación. Nace, por lo tanto, el bebé con un equipamiento básico para relacionarse. Las emociones, a las que se reacciona emocionalmente, iniciarán el desarrollo de la comunicación humana, junto con la actividad y la representación.

Las expresiones faciales, los gestos y, fundamentalmente, la voz, componen tres grandes sistemas de señales de los monos antropomorfos, que son la base del proceso comunicativo

filogenético y cuya evolución posterior lleva a nuestros sistemas actuales. Ya desde Darwin¹³ las expresiones faciales se relacionan con la emoción y se observa que su desarrollo cumple una función adaptativa y que tienen un carácter universal. Las emociones universales básicas serían la alegría, la ira, el miedo, la sorpresa, el desagrado, la tristeza; y las expresiones, que se aprenden, tienen un componente genético claro, como puede observarse en las sincinesias.

“La interacción de los diversos sistemas de comunicación con los instrumentos u objetos dotados de una función precisa, y en una zona física estable de acción-interacción provoca que el sistema de voces y gestos se asocie a “objetos y acciones” determinados y no a contextos o estados, como el código de los monos” (RÍO, P. 1991:125).

Aborda la percepción visual desde un posicionamiento que contempla las dos teorías que trabajan sobre ella, la directista o inmediata y la indirecta y mediata. Aboga por una solución que presente un modelo que mantenga el carácter dinámico y motriz de la percepción (directista) sin renunciar a los mecanismos de procesamiento (indirecta). Esa solución vendría dada por situar el problema de la percepción en el terreno de la cultura, en la perspectiva histórico-cultural y en el planteamiento del carácter innato o aprendido, natural o cultural, de la representación.

En general a la imagen se la ve, en la psicología y en la ciencia actual, como un fenómeno más biológico y “natural” y a la palabra como algo más mental, cultural o adquirido. Desde su enfoque socio-histórico mantiene que la imagen y la percepción son “tanto una cosa como la otra” y que debe establecerse con claridad el paso de las funciones naturales a las superiores como resultado del proceso de evolución socio-histórico y cultural (RÍO, P. 1991:158).

En un breve repaso de las teorías histórico-culturales sobre la percepción nos ilustra sobre las aportaciones de los investigadores de la escuela vygoskiana y en concreto de Vygotski y sus compañeros: Luria, Leontiev, Zaporozhets.

Para Leontiev la interacción del organismo con el medio provoca una dialéctica de organización funcional hacia dentro y hacia fuera a la vez. La sensibilidad sería interna y externa, la interna se daría con la adaptación de órganos internos y la externa al estar interconectada con el medio es la sensibilidad primaria, que constituye “la forma más primaria de conciencia o actividad psíquica.

Le preocupa la cuestión de la “relación órgano/función” y el del paso de “la reactividad a la sensibilidad” o, de otra manera, paso de la causa motriz a la psicológica.

A un órgano en concreto no se le puede asignar, desde el punto de vista biológico, una

13 Darwin, Ch. (1873) – *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*; Heras, Eusebio traductor; en <http://fondosdigitales.us.es/media/books/3247/la-expresion-de-las-emociones-en-el-hombre-y-en-los-animales.pdf> (Consultado 16.09.2015)

función (véase la homología y la analogía). Así, la memoria se sustituye por anotaciones o un viejo órgano natural, a través de mediaciones culturales(tecnología) puede “remediarse” (un ciego puede ver con las conexiones precisas).

Para Leontiev el proceso de acción recíproca entre los organismos y su medio es la vida y ello supone que un organismo (sujeto) toma a otra materia como objeto. La clave de esto está en el movimiento en acción recíproca dirigido a otra materia que se ha convertido en objeto. De ahí que la sensibilidad (percepción), o la capacidad para la sensación es la función que media en el mantenimiento de la vida.

Vemos pues como Leontiev presenta el concepto de mediación en la percepción y en el nivel natural o biológico. Este mecanismo de mediación actuará también fuera e instrumentalmente, culturalmente, en la evolución humana, a través de construcciones mediacionales externas a él.

Refiere de Vygotski el tema de la percepción. Se apoyó en la psicología estructuralista de la “Gestalt”, pero con una crítica a su innatismo: consideraba correcto el carácter “ortoscópico” de la percepción humana (visión correcta de las cosas), en cuanto que es la imagen “eidética” y no la retiniana la que establece la construcción de las cosas.

Según Vygotski la percepción tendría como finalidad actuar en el mundo, no contemplarlo y sería una parte integrante del pensamiento y el sentimiento visuales. Encuentra la misma raíz “expresivo-motórica” (postural) en las acciones cognitivas y las afectivas, estas últimas construidas dentro de la cultura histórica de las emociones, tanto personales como generales (cultura).

El movimiento y la percepción serían inseparables y constituirían juntos la unidad de análisis de la percepción. “Del movimiento perceptivo primitivo solo quedan los restos de la inhibición provocada por el signo: las sincinesias, los movimientos de participación perceptiva” (pág. 168). “La percepción visual sería pues un proceso efectivamente “inteligente” que se va haciendo dependiente de la adquisición del pensamiento categorial” (pág. 169)

La cultura y el lenguaje, por ello también, tendrían un carácter mediador en la percepción y el pensamiento visuales.

El set perceptivo, en términos occidentales, se corresponde con la “ustanovka” rusa (tendencia, inclinación, disposición). El “Set” (estado psíquico del sujeto) en cuanto disposición condiciona la percepción del sujeto y lo caracteriza. Uznadze (ruso) es quien trajo todo esto a colación y nos lleva a considerar la percepción más activa, global, postural y ligada al contexto y al sujeto.

Para Zaporozhets el movimiento es el eje de la vida biológica y cultural a la vez, la mano y el ojo, por ejemplo, trabajan juntos. Ve al gesto anterior a la palabra – del Río apostilla que la palabra apuntala al esquema gestual. A través de la acción, el niño actúa, percibe, toma

noticia, explora y piensa. Así, las generalizaciones de movimientos prácticos serán la base para el desarrollo psíquico posterior, más basado en acciones verbales, y se anticiparán al pensamiento verbal. Para Zaporozhets el “set” es un órgano funcional que regula posturalmente la actividad del sujeto. Para él, en cualquier tipo de acto (percepción o acción) se dan dos fases, la de “orientación” y la “ejecutiva”, y las “formas internas de orientación proceden de sus formas externas” (El “set” y la atención serian pues las formas internas de orientación)

Se considera que la percepción no es un proceso pasivo y animal-automático, sino una auténtica construcción y creación neuro-cultural para cada sujeto. La cultura nos enseña a percibir, de manera que construimos la imagen de ese objeto a través de ella.

Desde el punto de vista histórico-cultural, la distinción entre imagen perceptiva (como imagen no mentalmente elaborada) e imagen mental no se mantiene.

Galperin ve que las operaciones externas que el sujeto realiza adquieren un carácter interno, mental o psicológico, que se convierten en capacidades; y que las acciones externas, al pasar al plano mental, se transforman en “imágenes” o modelos perceptivos de las acciones concretas.

Para Luria la localización cerebral y orgánica exacta de la percepción debe ponerse en entredicho. Cualquier percepción material – y tanto más una representación – es sistémica, viene a ser el resultado de una actividad multimodal. Y la elaboración de la imagen parece ser un proceso de construcción cultural, que parte de mecanismos universales que existen en nuestros sistemas perceptivos.

Esta visión constructivista cultural de los niveles superiores que se viene refiriendo tiene una lectura histórica, pero también ontogénica e individualizada. En cada ser humano se da la reconstrucción de la filogénesis, interactuando éste con la herencia cultural que lo rodea forma sus propios sistemas funcionales superiores con características flexibles y dinámicas.

Como sostiene la tesis histórico-cultural, se da una dependencia de las capacidades psicológicas respecto de los instrumentos externos, de manera que a partir de un sistema biológico básico general potente y flexible – un innatismo particular, sencillo – se van construyendo las capacidades humanas según el entorno y la cultura en la que se hayan inmersos. Parte de la experiencia y el trabajo acumulado para establecer algunas características generales de la percepción audiovisual. En concreto y de manera general puede decirse que dos tendencias contradictorias (aparentemente) de la psicología actual de la percepción de imágenes nos explican el fenómeno: el carácter automático, por un lado, y el carácter interpretativo e intencional, por otro, del procesamiento de la información perceptiva. Del Río señala la aparente contradicción de ambas, dado que considera que en algún punto deben estar articuladas. Anota lo que considera probado, que la percepción es organizada en principio de manera innata, como apunta la “Gestalt”, pero sigue niveles de organización e

interpretación que parecen adquiridos por la experiencia personal, que aporta al individuo una tendencia hacia determinados estímulos, el llamado “perceptual set” (por ejemplo una palabra borrosa la identificaremos en primer lugar con palabras familiares, y después seguiríamos con otras menos familiares.] Cita a Bruner (1958) para anotar los hechos que deben tenerse en cuenta a la hora de teorizar sobre la percepción: categorización de lo percibido; organización de las categorías en sistemas relacionados; la accesibilidad de las categorías; y factores personales:

- **Categorización:** la realidad presenta invariantes y estructuras correlacionadas y organizadas. Esta categorización tiene un carácter selectivo y un carácter organizado, por el cual articula lo percibido en paradigmas argumentales de relaciones entre las cosas o categorías

- **Categorías relacionadas:** Se organizan en sistemas o estructuras relacionadas y con capacidad relacional argumental.

- **Accesibilidad:** que viene dada por la necesidad, interés, estímulos (color, tamaño,...)

factores personales: la percepción no es un proceso universal automático.

Dado que los sistemas perceptivos se desarrollan desde el nacimiento hasta algún año después, sigue a Gibson, E.J. (1991) para anotar que conviene saber qué cambios se producen en ese intervalo de tiempo y cómo se producen esos cambios.

En cuanto a los cambios que se producen se consideran la distinción de rasgos, la sustitución, la acentuación y abreviación. Captamos los “rasgos distintivos” de las cosas, los que diferencian unas cosas de otras y no como un todo, como un prototipo holístico, dado que los rasgos distintivos permanecen “invariantes”. Mediante un “mediador cognitivo-instrumental” (como una regla, un termómetro, etc.) se aprecian rasgos distintivos que no serían perceptibles directamente por nuestros sentidos, en este caso se da una sustitución de los rasgos distintivos naturales. En nuestra cultura audiovisual se observa la acentuación o exageración de rasgos y la cancelación o suavización de los menos distintivos, concepto que anota como abreviación (véanse los dibujos animados).

Los mecanismos de orientación, abstracción y filtrado darían cuenta de cómo se producen esos cambios, cómo se obtienen los rasgos distintivos. La abstracción y el filtrado son complementarios, dado que para obtener unos rasgos, se ignoran o filtran otros que se consideran irrelevantes por ser variantes. La orientación utiliza el sistema perceptivo mediante la elección o selección de algo, y lo aparta de otras cosas.

Este análisis gibsoniano, según del Río, enlaza con “las perspectivas histórico-culturales de la percepción”, de manera que “los mecanismos naturales descritos por los Gibson siguen operando en el desarrollo cultural, mediado, de los procesos perceptivos” (RÍO, P. 1991:199).

La orientación (cita a Zaporozhets, 1967) se vincula con la acción y con la interacción

social regulada esta por la emoción, a su vez regulada social y culturalmente.

Anota la convergencia de Gibson, Bruner y Postman, (1949) en la idea de la selección que, forzosamente, realiza nuestro sistema perceptivo natural, dada la ingente información potencial que nos rodea. Esta selección se debe a un mecanismo que opera en un nivel previo o inicial a toda percepción, decidiendo percibir o no percibir unos u otros hechos. Este mecanismo de selección estaría ligado al “movimiento” que es el “cursor” básico de nuestro sistema natural de percepción (también se dará en los sistemas culturales). Una vez orientados hacia algo, a este primer nivel de selectividad al que nos ha llevado la orientación, seguirá un 2º nivel de abstracción-filtrado.

Sigue con la teoría de Bronson (1974) sobre el “sistema visual secundario” filogenéticamente más antiguo y el sistema visual primario, desarrollado filogenéticamente con posterioridad al otro, que aparece en etapas posteriores al desarrollo ontogénico. El sistema secundario daría una respuesta innata para evitar obstáculos, perseguir presas, evitar depredadores; el primario serviría para explorar o enfocar intencionalmente la mirada y no actuaría de un modo reflejo. Este sistema primario comenzaría siendo un sistema biológico (animal) y pasaría a ser cultural.

La percepción acabaría mezclando en la memoria lo percibido por diferentes vías sensoriales, dado que el juego intermodal de la comunicación (auditivo y visual) se posibilita a partir de los cuatro meses de vida. Cita a Pribram (1986) para señalar que el almacenamiento de la información perceptiva, convertida en rasgos o conjuntos significativos, se almacena en un conjunto de espacio-tiempo, “en una estructura holográfica que puede mantenerse, bien plegada como situación o constructo de actividad de cuatro dimensiones”, bien desplegarse secuencial y/o espacialmente” (RÍO, P. 1991:204). Esta percepción cultural está mediada culturalmente.

Recoge los tópicos principales de la investigación actual de la imagen en psicología:

- La aceptación de que existen dos modalidades de pensamiento, uno con imágenes y otro sin ellas.
- Está comúnmente aceptada la existencia de imágenes mentales, y lo que se debate es el “formato” de esas imágenes (cómo son y en qué se caracterizan). Todo ello estaría ligado a la función psicológica que desempeñen, “es decir, para qué son”
- Es proclive a una “tesis enactiva de la imagen mental, ligada al espacio y a la situación”. La palabra tendría la capacidad de planificar y la imagen mental consciente propiciaría el escenario o la situación sobre “la que la exploración perceptiva (incluida la visual) y el plan puedan actuar”; es decir que la imagen mental poseería la función básica de “plano”
- Se asume un elevado grado de innatismo”, aunque el innatismo parece darse en el nivel

de las funciones naturales de la imagen y no en el nivel de las funciones superiores (que estarían mediadas culturalmente)

- Existencia de “affordances”, características, posibilidades de las cosas.

Sigue a E.J. Gibson (1991), quien manifiesta que la percepción no se inicia con una imagen retiniana proveniente de una exposición pasiva, sino que es la búsqueda de la información sobre las cosas del mundo [el cerebro es un órgano de supervivencia, como el pico o las garras]. El aprendizaje vendría dado por la percepción de un objeto que apartado de un medio tenga valor por su reconocimiento en otra situación; es decir la visión natural se considera construida sobre la superficie visomotora en función de valencias (“affordances”) y esquemas perceptivos-motores. Junto a este proceso natural, del Río añade la perspectiva histórico-cultural en convergencia con la ecológica, de manera que la cultura, junto al proceso natural, va generando lo que viene en llamar “affordances” culturales o mediadas, “esto es, estructuras formales construidas por la historia y la cultura que han adquirido para el hombre un valor adaptativo tan grande o mayor que el que tienen las naturales” (RÍO, P. 1991:210).

Sigue con un resumen de las teorías histórico-culturales de la percepción, que anotamos esquemáticamente:

- La percepción tiene un carácter activo e intencional
- Una acción externa, al interiorizarse se convierte en imágenes de acciones concretas, es decir orientadas
- La interiorización de las imágenes pasa por una abreviación, una generalización y una automatización
- La actividad de orientación posee dos partes de base espacial: la formación de la imagen del mundo objetivo y la orientación en ese mundo.

Concluye el resumen de la investigación actual de la imagen en psicología anotando la distinción de los diversos tipos de imágenes mentales (desconectadas de la inmediatez visual). Se basa en Michel Denis (1979):

- De *tipo alucinatorio*, son de carácter involuntario y se pueden producir en estadios hipnóticos
- *Imágenes ligadas a la percepción*. Se distingue la imagen consecutiva de pocos segundos de duración y es inestable; la imagen consecutiva de memoria, llamada “icón”, con la duración de ½ segundo a 2 segundos; y la imagen “eidética”, que persiste tras la

estimulación y que posee características del percepto. Es voluntaria y consciente, se vive en el presente y se da de manera desigual entre individuos y culturas

- Las “imágenes evocadas” ligadas a la memorización y a la imaginación. Estas imágenes las producimos conscientemente y acompañan a nuestro pensamiento (función referencial y función elaborativa o imaginativa)

Por último, establece la identidad entre la distinción que se da entre memoria episódica y semántica, por un lado, y entre memoria natural y memoria mediada por algún instrumento psicológico o signo. La memoria episódica se refiere a la vivencia concreta situada en un contexto (imágenes); y la memoria semántica, al conocimiento organizado de una persona. Lo concreto sería episódico y lo semántico sería genérico.

De manera general la psicología actual considera que la memoria semántica es memoria verbal. Del RÍO considera un error de buena parte de la psicología cognitiva suponer que la capacidad para “semantizar” solo viene dada por el lenguaje verbal, que sólo éste podría medir semánticamente los hechos.

Como conclusiones anotamos las siguientes:

“Una de ellas es que en realidad la imagen puede situarse también, por lo que estamos viendo, en el nivel de la memoria semántica con igual derecho que las palabras, pero al contrario de éstas, tiene la ventaja de no hacernos perder de vista ese “continuum” vital que une nuestras acciones y nuestras representaciones, lo episódico con lo semántico, como quiere Schank.

Otra es que a medida que el hombre (hablando filogenética e históricamente, el niño hablando ontogenéticamente) va apropiándose de mediaciones psicológicas instrumentales, su dependencia de la imagen situacional, sea perceptiva o eidética, va siendo menor, su memoria se libera, se hace mnemotécnica (y va por tanto gradualmente desapareciendo de los pueblos primitivos que se alfabetizan o de los niños que también se alfabetizan, esa capacidad eidética, puesto que han desarrollado una nueva capacidad de generar directamente, y mediante mediaciones instrumentales y semióticas, unas imágenes mentales de carácter más semántico). [...].

La imagen se presenta así como el mecanismo humano de construcción cultural que “mejores relaciones” mantiene con su organismo. “ (RÍO, P. 1991:217).

2.2.2.5. Pensamiento visual en las matemáticas

Significativo para ilustrar el grado de abstracción al que se puede llegar con el pensamiento

visual es el caso de las matemáticas y el razonamiento visual que puede darse en ellas. Entendamos la visualización matemática como los procesos de formación de imágenes, tanto mentales como sobre el papel u ordenador, y su utilización para la comprensión y el descubrimiento matemático, muy ligado todo ello a la matematización.

Las competencias básicas en el ámbito de las matemáticas, tanto en el nivel de la Educación Primaria como en el de la Secundaria, tienen un componente muy importante en el proceso de la matematización. Encontramos en Agüero Servín, M. (2002:48) un rastreo bibliográfico del término *matematizar* que señala a Herman Weyl, uno de los grandes matemáticos del siglo XX, como uno de los primeros autores que usan el término, en 1944, como una actividad creativa del ser humano; y una referencia a la apuesta de Millroy (1992) por su uso, en el sentido de entender las matemáticas como experiencia y proceso, no como algo que no cambia, estático. En Guzmán, M. (1996) la matematización se presenta como un tipo especial de manipulación que posibilita explorar las estructuras de la realidad que, en situaciones bien concretas y visuales, permiten desde un análisis elemental del orden, la distancia, de operaciones entre números, hasta las mayores complejidades que la abstracción y el intelecto nos permita.

Desde la década de los noventa, en la que llamó la atención de la comunidad educativa el uso de diagramas visuales en las matemáticas a partir de los trabajos de Zimmermann y Cunnungham (1991) y las monografías de la revista *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* (Peters et al., 1992)¹⁴, la didáctica de esta disciplina ha tenido muy en cuenta las investigaciones sobre visualización. En Figueiras, L y Deulofeu, J. (2005) se nos presenta una tendencia educativa que tiene como objetivo hacer del razonamiento visual una práctica normalizada para el aprendizaje de las matemáticas. Desde las perspectivas cultural, cognitiva y sociológica, nos ofrecen Figueiras y Deulofeu *un estudio de casos* en el que el razonamiento visual cobra un importante protagonismo en el proceso de solución de un problema clásico, el problema de Herón, llevado a cabo entre estudiantes de primer curso de magisterio y el profesor, compartiendo diferentes estilos de visualización y con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con la construcción e interpretación de diagramas visuales en el proceso de resolución.

En esta última década, la visualización en matemáticas está siendo reconocida como un aspecto importante del razonamiento matemático. Un ejemplo de ello es la creación de la Cátedra Miguel de Guzmán en 2007 por iniciativa de la Facultad de CC Matemáticas de la UCM, con el objetivo, en parte, de reflexionar sobre la visualización en matemáticas¹⁵. Sobre ella Miguel de Guzmán, en Guzmán, M. (1996) nos aclaró:

Que los expertos en matemáticas utilizan a menudo la intuición que se apoya en imágenes

14 Citados por Figueiras, L. y Deulofeu, J. (2005)

15 Véase <http://www.mat.ucm.es/catedramdeguzman/ideas> (Consultado 27.06.2013) y CORRALES C. y GÓMEZ-CHACÓN, I.M. (2011)

visuales para trabajar con conceptos que les llevan a resolver los problemas a los que se enfrentan, y esta forma de actuar basándose en representaciones concretas que desvelan relaciones abstractas se denomina visualización en matemáticas. La visión, el más importante de nuestros sentidos, posibilita que de manera prioritaria la percepción basada en lo visual sea un componente muy frecuente en las tareas de matematización, no solo en la geometría, sino en el análisis y en las actividades matemáticas con un grado de abstracción que se aleja de lo perceptible por la vista y que se apoya en procesos simbólicos.

Que las diferentes formas de visualización (isomórfica, homeomórfica, analógica o diagramática) se producen a partir de una interpretación del fenómeno que se contempla, y sólo podrá realizarse si se ha aprendido a través de quien en nuestro entorno ya posee el conocimiento que el tejido histórico y social de la matemática le ha proporcionado a través de su experiencia. No aparecerá por lo tanto una visión clara e inmediata de las relaciones, debe aprenderse a *leer*, a interpretar lo que se nos comunica. Este aprendizaje tendrá detrás la experiencia que el tiempo ha proporcionado, desde los clásicos griegos que entendían la visualización como algo connatural a la matemática, Platón, Euclides, Arquímedes, hasta los clásicos modernos como Descartes. No obstante el formalismo imperante en el siglo XX la relegó a un segundo término, hasta que en la actualidad se percibe esa tendencia de considerar importante para el desarrollo matemático el papel de la visualización.

Sirva como colofón, en este intento de ilustrar la capacidad de abstracción que puede alcanzarse con el pensamiento visual, los ejemplos que nos ofrece Steven H. Strogatz en su libro *Nonlinear Dynamics and Chaos* (Strogatz, 1994).

2.2.3. ¿Cómo una lengua materna?

La estrecha relación del lenguaje verbal y el icónico, que estamos sugiriendo en este apartado, podemos seguir explicándola a la luz de la biolingüística. D^a Margarita Salas Falgueras, eminente profesora de biología molecular, en su discurso de ingreso en la R.A.E. en el año 2003, (Salas, M., 2003) realiza un repaso a los descubrimientos genéticos de la Ciencia, una aproximación a la relación entre el lenguaje y la genética, en concreto a los genes que estarían implicados en el lenguaje y subraya la probabilidad de que la capacidad innata del lenguaje esté situada en algún componente del sistema nervioso. Finaliza su discurso indicando la necesidad de que sean varias disciplinas científicas las que contribuyan al estudio de la compleja y asombrosa proeza del lenguaje.

Mendívil, J.L. (2006) nos acerca más esa contribución de varias disciplinas científicas al estudio del lenguaje, de manera que el término *biolingüística* es el objeto de su artículo: así, la

biolingüística no sería una parte de la biología ni una aplicación de ésta al estudio del lenguaje, sino la denominación de un tipo de lingüística que considera al lenguaje como un órgano mental, localizado de alguna manera en nuestro cerebro y por lo tanto una parte de nuestra biología. Un estudio biolingüístico vendría dado por aquella lingüística que tenga como objeto de estudio “un órgano mental y no un objeto externo que anida las mentes o las parasita” (Mendívil, J.L., 2006:607). Ello no sería así si se diera la escasa probabilidad de demostrar la ausencia de relación causal entre cerebro y lenguas. San Segundo, R. (2012: 43) nos precisa que la biolingüística aborda en un amplio programa interdisciplinar la investigación y el estudio de la facultad mental o cognitiva del lenguaje (FL), vinculada ésta a estructuras o mecanismos cerebrales, es decir, biológicos.

La vocación interdisciplinar de la biolingüística la precisa Benítez, A. (2011) : considera que existe una asimetría en ella, a favor de los lingüistas, quienes se han interesado en mayor medida por las implicaciones biológicas de sus teorías, aunque sus frutos hasta ahora no sean los esperados. La lingüística ve en la biología el camino que explique determinados modelos de organización, desarrollo y evolución del lenguaje; en concreto la resolución de algunas controversias, como la modularidad (los elementos de la mente que se corresponden con la FL serían específicos de dicha facultad) y el innatismo (explicaría que la escasez de *inputs* lingüísticos del niño sean suficientes para garantizar el desarrollo neuronal que posibilite el conocimiento gramatical del adulto). Sin embargo, esta aproximación de la lingüística no acaba de interiorizar los *nuevos paradigmas surgidos en el campo de la biología*. Algo similar ocurre con disciplinas de corte biológico, como la práctica médica o la paleoantropología, que trabajan con *una caracterización del lenguaje excesivamente simplista* en relación a los conocimientos alcanzados por la lingüística. Todo ello evidencia la ausencia de una verdadera interdisciplinariedad , que estaría más allá de la multidisciplinariedad actual.

La lingüística chomskiana estaría trabajando en esa órbita biolingüística, aunque no sería la única, dado que la lingüística funcional y cognitiva que admite la mediación de la naturaleza humana en el conocimiento adquirido también considera la aportación biológica. Para más detalle véanse las corrientes funcionalistas (Thomas Givón), innatistas que defienden la especificidad de la FL (Lennenberg), innatistas emergentistas que rechazan la especificidad de la FL (Tomasello), entre otras; para más detalles véase Benítez Burraco, A. (2009: 45).

El conocimiento de las bases genéticas del lenguaje durante la primera década de este siglo ha sido muy fructífero, si lo comparamos con períodos anteriores. En este marco científico la obra anteriormente referenciada del doctor Antonio Benítez Burraco, mundialmente reconocida, nos sirve para continuar con nuestro propósito. Benítez, A. (2009) nos habla de la gran relevancia que tiene en el estudio del proceso de adquisición del lenguaje el concepto de innatismo, y nos plantea la posibilidad de que, como ocurre con los sistemas de comunicación de otras especies, nuestro lenguaje esté codificado genéticamente.

Considera que ello se podría sostener a partir de evidencias de tipo lingüístico y biológico. Las evidencias de tipo lingüístico quedan así resumidas¹⁶:

- Durante la ontogenia del individuo se da la capacidad lingüística, aunque el estímulo lingüístico que nos rodee sea insuficiente para que dicha competencia derive en un proceso exclusivamente inductivo. El caso de los niños sordos que adquieren la capacidad del lenguaje es una muestra más de esta evidencia. Un caso extremo es la Lengua de Signos Nicaragüense (LSN) : en la década de los ochenta en la Managua sandinista se abrió una escuela de educación especial a la que asistieron niños sordos, que habían estado aislados en sus casas, provenientes de todo el país. El contacto entre ellos dio origen, en una primera generación, a un sistema de gestos que se fue convirtiendo en un pidgin. La segunda generación ya creó un sistema lingüístico más rico, que actualmente constituye una lengua de signos, la LSN. Este caso no tiene precedentes conocidos y permitió observar el nacimiento de una lengua (Ver Emmorey, 2002).
- Casos de niños ciegos capaces de distinguir matices semánticos asociados a términos visuales, como *ver* y *mirar*. Casos de individuos sordociegos capaces de adquirir un lenguaje a través de las vibraciones producidas en la zona del cuello y la cara mediante el sentido del tacto,
- La fase de balbuceo oral, que se da en individuos sordos de nacimiento, indica la existencia de etapas de desarrollo lingüístico en ausencia de estímulos externos,
- Apreciación del habla desde el momento del nacimiento, de manera que el neonato puede discriminar lenguas diferentes desde el punto de vista rítmico y reconocer al poco su lengua materna frente a otras,
- El hecho de que todos los seres humanos durante su desarrollo respondan a su entorno lingüístico de una forma semejante, en su esencia, aunque las experiencias lingüísticas sean muy diferentes, como es el caso de los niños sordos creadores de la LSN,
- La universalidad que desde la Lingüística descriptiva se advierte en todas las lenguas del mundo,
- La similitud que se da entre diferentes lenguajes humanos, como las lenguas habladas y la de signos, que comparten *patrones de activación semejantes*,
- El proceso de criollización que se da entre las lenguas en contacto,
- La incapacidad de explicación de la emergencia del lenguaje, si nos apartamos del innatismo, puesto que la pobreza lingüística no lo puede explicar satisfactoriamente.

Las evidencias de tipo biológico, considera, deben aclararse por ser el término *innato* poco

16 Cfr. Benítez, A. (2009: 37-39)

preciso desde el punto de vista de la biología, ya que podría referirse a diferentes formas de regulación y desarrollo de las estructuras cerebrales del desarrollo (teoría funcionalista de Lieberman, la hipótesis de la facultad del lenguaje en sentido amplio de Hauser, o el modularismo en menor o mayor grado). Precisa que, como mínimo, hablar de innatismo desde el punto de vista de la biología, significa considerar que el lenguaje o algunos aspectos del mismo se encuentran codificados genéticamente. A pesar de las todavía fragmentarias y escasas evidencias bioquímicas y genéticas sobre las bases moleculares del lenguaje humano que permitan generalizar en orden a alguna conclusión, si que se complementan con los estudios neuroanatómicos, neurofisiológicos, psicolingüísticos y neurocognitivos que también tienen como objetivo esclarecer cómo se organizan las estructuras neuronales responsables del lenguaje.

Nos aclara en relación al cerebro y el lenguaje que la actividad lingüística utiliza circuitos neuronales que, desde la descripción de las bases anatómicas del lenguaje, se localizan en lugares del cerebro que tradicionalmente no eran considerados para tal tarea. Parece demostrado de manera evidente que se da una asociación entre diferentes áreas corticales y subcorticales, lingüísticas o no lingüísticas, durante el procesamiento del lenguaje, pero no se observa una especialización de estructuras corticales o subcorticales para esos menesteres lingüísticos, sino un modelo de activación neuronal, en respuesta a demandas lingüísticas, que hace pensar (o sugiere) una organización modular, fisiológica o funcional, que cambiaría de localización anatómica en respuesta a las exigencias computacionales que la complejidad de los mensajes del individuo demanden, durante el desarrollo del individuo o en respuesta a daños fisiológicos. La psicolingüística nos ofrece un modelo de desarrollo del lenguaje que presenta la interacción entre lo innato del lenguaje y los estímulos lingüísticos que rodean al individuo, formalizándose entonces, merced a la plasticidad cerebral, la arquitectura de su gramática. Además, hipótesis acerca de estructuras neuronales que se encargan de diferentes actividades cognitivas o motoras muestran cómo una nueva tarea cognitiva que se dé en el cerebro no partiría de de cero, sino que utilizaría elementos ya presentes.

En cuanto a la búsqueda de los “genes del lenguaje”, anota que en la actualidad se posee un amplio conocimiento de los mecanismos moleculares responsables del desarrollo estructural y del funcionamiento de los centros nerviosos, que lleva a pensar en la existencia de un programa genético que determina el patrón de organización general del cerebro, además de la existencia de subprogramas más específicos responsables de la aparición y funcionamiento de determinadas regiones, estructuras histológicas, conjuntos neuronales e incluso procesos a nivel citológico, y que son capaces de integrar información que llega del exterior de manera que las estructuras y actividades desarrolladas se adecúen al medio en que se desenvuelve el individuo. En relación al lenguaje infiere, si se compara con el proceso cognitivo de la memoria, derivado de ese programa genético, que aunque una característica

importante sea su flexibilidad fisiológica, posee también lo que podría llamarse “robustez fenotípica”; esto es, realiza tareas siempre de una manera parecida, lo que supone la existencia de un “programa lingüístico”.

En cuanto a los genes conocidos que intervienen en el lenguaje, anota que poseen dos características significativas. La primera consistiría en su *inespecificidad*, es decir, que no son exclusivos del lenguaje; la segunda es que regulan la expresión de otros genes, así la mutación del gen FOXP2 además de afectar al fenotipo lingüístico, también provoca alteraciones motoras.

Considera que la formación y el funcionamiento del órgano o módulo del lenguaje sería la consecuencia de un doble programa de desarrollo: un subprograma de organización histológica básica, que proporcionaría los principios de la gramática; y otro de regulación y desarrollo del órgano, que permitiría el desarrollo de diversos parámetros de la misma. Para ello, este módulo lingüístico resultaría de la acción combinada de tres tipos de genes.

Desde el punto de vista de la historia evolutiva de nuestra especie y con la intención de determinar cuándo aparece el lenguaje y que procesos biológicos lo determinan, nos indica que tenemos que echar mano del análisis de las evidencias de restos fósiles de especies extinguidas de homínidos y las evidencias de carácter paleoneurológico que, en ambos casos presentan inferencias que no están fundadas. En Benítez, A. (2013) se considera dos tipos de indicios genuinamente fósiles: restos del aparato fonador y auditivo y lo que se suele llamar indicios del comportamiento humano moderno; es decir, indicios de simbolismo. Estos indicios no acaban de informar del verdadero núcleo de la cuestión que se debate: un tracto bucal moderno, del ser humano, también lo tienen otros animales como los ciervos, y si pensamos en los sordos, con su lenguaje particular, podemos también pensar que no es necesario un tracto bucal humano para crear un lenguaje. En biología hay que separar la forma de la función, las estructuras biológicas que se asocian a una función determinada. Los indicios relacionados con el comportamiento moderno, como el simbolismo, la capacidad de desplazarse por mar abierto, de planificar una cacería, por ejemplo, contarían con la presencia del lenguaje para poder ser llevados a cabo; En este sentido, los neandertales eran capaces de organizar cacerías complejas gracias a que su cerebro estaba compartimentado en zonas de especialización muy efectivas, pero no interconectadas entre sí; es decir, inteligencias especializadas que sólo necesitarían un metalenguaje, como el de signos que en laboratorio pueden llegar a dominar los primates. El silogismo que se utiliza está basado en el simbolismo y se desarrolla más o menos así: si se utilizaban símbolos, tenían lenguaje moderno; si tenían lenguaje moderno, eran prácticamente como nosotros cognitivamente. Ese salto del simbolismo al lenguaje moderno no se sostiene, no se puede inferir. Los paleoantropólogos sostienen que cierto tipo de prácticas simbólicas en la cultura lítica no son posibles si no se posee la capacidad de lenguaje. Se refieren al hecho de crear realidades alternativas como las

que evidencian algunas figuras antropomórficas o periantrópicas encontradas, en las que se mezcla una forma humana con otra animal. Estas realidades imaginadas solo las encontramos relacionadas con nuestra especie, no en yacimientos neandertales. La clave estaría en la capacidad de combinar símbolos, no en la capacidad de utilizar símbolos que, por ejemplo, los neandertales sí que tendrían. Ello lleva a ver la aparición del lenguaje a través de una de las características que éste tiene, la de combinar símbolos como lo hacemos en la actualidad y ver cuándo se da esto en el tiempo, qué homínidos la tienen presente.

Dado que las inferencias descritas no están fundadas, Benítez, A. (2009) anota la relevancia del estudio de las mutaciones que han afectado a los genes que regulan el desarrollo y funcionamiento del sistema nervioso central, y entre ellos la del gen FOXP2. De este estudio se deduce que las diferencias genéticas entre nuestra especie y las restantes especies de primates se dan sobre todo en el nivel de expresión de los genes, por lo que en términos biológicos podría decirse que el lenguaje no se habría creado desde cero, sino que partía de elementos ya presentes, de manera que la regulación del desarrollo y funcionamiento de las estructuras neuronales que permiten el lenguaje vendría dada por la reutilización de esos elementos, sobre todo los que intervienen en los sistemas neuronales relacionados con la cognición social, la representación espaciotemporal y el control motor.

El innatismo o, si se quiere expresar así, que nuestro lenguaje esté codificado genéticamente por mecanismos neuronales, nos lleva a plantearnos la organización modular del cerebro, en concreto un módulo lingüístico, y la existencia de unos hipotéticos “genes del lenguaje”. Sobre estos genes aclara, con el objeto de precisar exactamente su función y apartarse de una explicación feliz, que pueden anotarse cuatro características que ilustran lo que debe entenderse por genes del lenguaje:

- que los genes durante el desarrollo y funcionamiento del cerebro sólo se encargan de sintetizar determinadas proteínas;
- que el fenómeno del pleiotropismo y el poliogenismo explican que una determinada función cognitiva pueda ser el resultado de la actuación conjunta de la labor de más de un gen;
- que el cerebro humano depende de la actuación coordinada y en sutil equilibrio de multitud de genes, de manera que la aportación de un gen a una determinada tarea cognitiva es pequeña casi siempre;
- que el contexto molecular y ontogénico, así como el ambiente influyen en la actividad de los genes.

De todo ello cabe deducir que la relación entre el gen y el lenguaje está mediada por diferentes variables de modo que no cabe hablar de genes del lenguaje en sentido estricto, sino de algunos genes que participarían en el desarrollo y funcionamiento de determinadas

regiones cerebrales, estructuras histológicas, conjuntos neuronales o procesos a nivel citológico, relacionados con el lenguaje.

La no aceptación de la idea de un módulo lingüístico se fundamenta en que no está clara la correspondencia entre lo anatómico y la función, en no poder asignar determinadas tareas de procesamiento lingüístico a estructuras concretas; es decir, la inexistencia de un dispositivo computacional autónomo de carácter innato. No obstante, existen evidencias de un funcionamiento modular o de un módulo específico de procesamiento lingüístico que interesa regiones cerebrales dedicadas a diferentes tareas, incluidas las relacionadas con el lenguaje. Esta es una idea de lo modular que implica un cambio evolutivo que habría implicado una nueva manera de organizar el funcionamiento de la memoria y no necesariamente la aparición de procedimientos radicalmente nuevos de codificación. Teniendo en cuenta lo que de común tienen las diferentes propuestas que explican la facultad del lenguaje (modularismo cartesiano, modularismo computacional, funcionalismo "liebermaniano" o funcionalismo internista chomskiano), concluye Benítez Burraco que:

"La modificación de la secuencia de unos pocos genes reguladores (y/o de su perfil transcripcional) habría permitido que, en un breve lapso de tiempo en términos evolutivos, se hubiera producido una significativa remodelación de determinados circuitos neuronales (o la captación de los mismos) y su dedicación (seguramente de forma no exclusiva) a tareas de procesamiento y computación de elementos simbólicos, cuyo resultado sería transformado ulteriormente en estructuras exteriorizables e interiorizables por parte de sistemas motrices y perceptivos ya existentes. El ajuste final de dichos circuitos dependería, merced a la propia dinámica de organización del sistema nervioso, de los estímulos externos recibidos por el individuo, pero también del contexto de desarrollo que representan las restantes estructuras nerviosas que los rodean y con las que necesariamente interactúan. El resultado de todo este proceso sería una facultad del lenguaje (o un «órgano lingüístico», o un «módulo del lenguaje») ciertamente delimitado en términos funcionales (y, hasta cierto punto, anatómicos), de carácter indudablemente innato (en el sentido ampliado en que este término se ha venido utilizando en este trabajo) y sólo en parte codificado genéticamente, pero sometido a un proceso de selección «por modificación y descenso» de neto sabor darwiniano." (Benítez, A. 2009:363-364).

Las *tareas de procesamiento y computación de elementos simbólicos* referidas en la cita anterior quedan más explicitadas recientemente, en Benítez, A. (2013): La hipótesis computacional explicaría la evolución del lenguaje a partir de la evolución del sistema computacional del lenguaje, del sustrato neuronal del sistema computacional del lenguaje. Esta idea no es nueva, no se la han sacado los biolingüistas de la manga, es heredera de una

tradición (Chomsky, 1975; 1980; 1986; 1995; 2000; 2005). Además, esta capacidad computacional que es crucial, fundamental, la clave de todo, no es nueva desde el punto de vista evolutivo, no se ha creado con nuestra especie, sino que tiene una continuidad evolutiva, que existe en otras especies. Los modelos que presenta (Hauser,Chomsky y Fich, 2002 y el programa minimista que proponen; y Cédric Boeckc y la biolingüística, (Boeckc, C. y Grohmann, K. (2007)) , reducen las particularidades en que se asienta esa capacidad que tenemos los humanos del lenguaje, de manera que tampoco la recursividad y la capacidad computacional serían la clave (programa minimista) – se encuentra la capacidad computacional en la evolución animal – sino el acoplamiento de todo ello que se da en los humanos y el almacenamiento de información, la memoria de trabajo. La capacidad computacional se asienta en la idea que los neurobiólogos tienen del lenguaje de manera que cada parte del cerebro hace un tipo de computación, que se utiliza para el lenguaje, además otras actividades o funciones diferentes, lo que es un sistema inespecífico desde el punto de vista funcional.

El grupo de trabajo e investigación al que pertenece (investiga las bases genéticas del lenguaje, en el marco del proyecto “Biolingüística evolución, desarrollo y fósiles del lenguaje, refª FF120010-14955) ha dado un sustento biológico a esa posibilidad de lenguaje que tenemos, a la capacidad computacional que exige un determinado tipo de sistema computacional, utilizando un símil informático, un ordenador más potente de lo normal. El ordenador ya existía y la clave está en ver cómo se volvió más potente. Se necesita un procesador o un secuenciador, que ya los reptiles tenían, y una memoria RAM, que es la que convierte al ordenador en más potente. Todo ello nos lleva a constatar que, con las nuevas teorías, cada vez se restringe más el concepto de lenguaje y vemos que muchas de sus características aparecen ya en otros animales, y que el salto que se da entre ellos y el hombre se va reduciendo cada vez más, hasta el punto de ver que la diferencia puede ser la memoria de trabajo con la que cuenta el ser humano. Si se compara con otras especies, un cerebro de ave, por ejemplo, se encuentran los mismos componentes y en la misma posición, lo que en biología se llama homología, los componentes del lenguaje a nivel biológico son homólogos con otras especies. El sistema evolutivo está acotado y claro, y la evolución lleva a explicar cómo ganó potencia en nuestra especie el sistema de computación y por qué sólo en nuestra especie todo se acopló para dar lugar al lenguaje. Echando la vista al mundo animal se ve que incluso existen sistemas de computación tan potentes como el nuestro, pero no un acoplamiento de estos a ningún tipo de sistemas conceptuales.

Si todo ello es verdad, sigue, se podrían encontrar vestigios fósiles que indicaran cuándo esta computación se volvió más potente. Así, nudos de adorno en estatuillas humanas, véase la Venus del yacimiento Kostenki y la inferencia, clara y evidente que puede hacerse, de nudos en flechas y arpones que necesitarían esos nudos, todo ello sólo asociado al ser humano

moderno, pero no a los neardentales; y otro tipo de indicio relacionado con la producción de las industrias líticas, los utillajes que utilizaron diferentes ancestros (homínidos) que hacían prácticamente el mismo tipo de talla en sus utillajes, durante cientos de miles de años, hasta que llegó el homo sapiens y empezaron las variaciones en el tipo de talla y en el resultado final de los utillajes, con herramientas más complejas, es decir, aparece un desarrollo tecnológico que antes no se daba y que – la inferencia es quizá poco rigurosa – se debería al lenguaje como lo conocemos ahora. Ello se explica con una organización diferente del cerebro y una mayor capacidad del mismo (por ejemplo, los pájaros que hacen nudos complejos para crear sus nidos no tienen capacidad de innovación, como tampoco la tenían los neardentales) que llevaría al uso de la memoria a corto plazo. Los neardentales carecían de ella, sólo utilizarían la de largo plazo, con una información que casi vendría dada al nacer, sin posibilidad de contrastar lo aprendido como lo hace el hombre moderno (sapiens).

2.3. Teorías sobre adquisición de segundas lenguas.

La consideración del cine como una lengua o un lenguaje, que desarrollábamos más arriba, nos lleva a contemplar las diferentes teorías relacionadas con el aprendizaje de segundas lenguas, en nuestro intento de presentar un marco teórico que, por similitud, apoye nuestras conclusiones. Oportuno es en este sentido el trabajo que nos aportan las tesis que sobre el aprendizaje de segundas lenguas han realizado M^a Asunción Bes Izuel, Silvia María Chireac y Lidia Lozano González.¹⁷

2.3.1 Repaso a las teorías sobre adquisición de segundas lenguas

En Bes (2006) se nos presentan las bases conceptuales sobre las que la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas ha ido variando a lo largo de la historia, relacionadas con el concepto de lengua que en cada momento se ha seguido. Así, el paradigma tradicional, el paradigma estructural, el paradigma generativista, el paradigma pragmático y el paradigma

17 M^a Asunción Bes Izuel (2006) ; *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante*; Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra
Silvia María Chireac (2010) ; *La adquisición del catalán y del castellano por los escolares inmigrantes de origen rumano y chino. Un análisis sistemático de los usos correctos y erróneos en la expresión oral*; Tesis doctoral, Universitat de Lleida
Lidia Lozano González (2012); *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita.*; Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona.

cognitivo han presentado diferentes enfoques en el estudio de la gramática. El método de enseñanza de gramática-traducción y el audiolingual, provenientes respectivamente de los paradigmas tradicional y estructuralista, parecen superados en la actualidad. Sigue a Vez (2004) al presentarnos tres momentos importantes por los que ha pasado la Lingüística en el siglo XX.

El primer momento se da con el paradigma generativista, todavía de actualidad, que presenta la generación de la lengua como proveniente de la interacción dada por un innatismo que se activa con el entorno y que produce una competencia lingüística en el hablante y una consiguiente actuación. El error se va a utilizar desde esta perspectiva con finalidades didácticas y se va a dar la hipótesis de la interlengua o camino que recorre el hablante en particular a la hora de procesar los elementos lingüísticos. El generativismo va a sentar las bases para el paradigma pragmático.

Un segundo momento se da sobre todo a finales de los ochenta, cuando se sitúa la enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas como comunicación. La situación comunicativa y las funciones básicas del lenguaje cuando se da la comunicación lleva a la pragmática, estrechamente relacionada con el análisis del discurso. Así, desde la pragmática se aboga por un estudio de la lengua en su globalidad.

Un tercer momento nos lleva, desde finales de siglo, a nuestros días. Un componente sociológico impregna el interés en la enseñanza de segundas lenguas, de manera que la lengua se entiende como herramienta que desarrolla nuestras interacciones interculturales. La dimensión intercultural sitúa a la lengua extranjera como un instrumento social que proporciona capacidades de experimentación e interacción, en el aprendizaje, más que una recepción pasiva de datos lingüísticos.

Sigue Bes (2006) subrayando la importancia, en el aprendizaje de segundas lenguas, de la pragmática y el análisis del discurso, de la lingüística cognitiva, de la ASL (Teorías de Adquisición de segundas Lenguas) y de la psicolingüística.

En los últimos años ha tenido un gran desarrollo en la enseñanza de las segundas lenguas, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, **la pragmática**. Esta disciplina, que tiene en cuenta las relaciones entre lo lingüístico y lo extralingüístico, proporciona – cita a Escandell, 2004 – “explicaciones unitarias y sencillas a fenómenos aparentemente tan dispares como la coherencia y la cohesión, las intenciones discursivas, las tipologías textuales, etc.” y tiene puntos en común, junto con la semántica y la sintaxis, con el estudio sistemático del discurso hablado y escrito que realiza la transdisciplina denominada lingüística textual o análisis del discurso, que tiene como objetivo -- cita a Tusón (2000, 1992), Nussbaum y Tusón (1996) y Cazden (1988) --, el estudio del funcionamiento de las lenguas dentro de la vida social y cultural, de manera que integra disciplinas como la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, estudios gramaticales, ciencias cognitivas, la pragmática, etc. Junto al análisis lingüístico tradicional, fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico, se incluyen los

elementos no verbales que acompañan a la palabra, el contexto que viene dado por los gestos, las posturas, los canales, la coherencia y la cohesión del discurso, la distancia entre los hablantes, que sitúa a la lengua en su dimensión comunicativa..

Como estudios significativos y con más influencia dentro de la pragmática y el análisis del discurso señala los de Austin (1962) y Searle (1969), con los actos de habla; los de Brown y Levinson (1987) y Leech (1983), con la teoría de la cortesía; los de Grice (1975), con las implicaturas y las máximas conversacionales; y los de Halliday (1978, 1985), con la lingüística funcional.

Con la teoría de los actos de habla, Austin (1962) establece una dimensión accional del lenguaje, de manera que los enunciados performativos se consideran actos de habla locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios. Posteriormente Searle(1969) distingue en relación a los actos indirectos, en los que el oyente debe inferir la intención del hablante, cinco tipos de actos de habla, los representativos, los directivos, los expresivos, los comisivos y los declarativos.

Además de la intención debe tenerse en cuenta la distancia social que en la comunicación se da entre emisor y receptor y que se traduce en una distancia lingüística entre los interlocutores, que se manifiesta con la elección de fórmulas de tratamiento. En la adquisición de segundas lenguas tienen gran influencia lo que Brown y Levinson (1987) denominan cortesía positiva y cortesía negativa, sujetas al entorno social y cultural en que se da la interacción comunicativa; así, desde la teoría de la cortesía se considera de la misma importancia para la enseñanza de segundas lenguas la interacción adecuada y fluida y la producción de enunciados gramaticalmente correctos.

La teoría conversacional de Grice (1975) añade el concepto de implicatura, entendida ésta como aquellas normas conocidas tanto por el hablante como por el oyente, que sirven de guía en la conversación y permiten que las inferencias conversaciones sean las mismas para ambos.

Por último, en la consideración de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, señala la lingüística sistémico funcional de Halliday, que considera el lenguaje como instrumento que sirve para realizar ciertas funciones en la actividad comunicativa y a la gramática como integradora de la forma lingüística y la intención comunicativa.

Nos remite a Cuenca (2000) para definir la **lingüística cognitiva** como “ una teoría lingüística que entiende el estudio del lenguaje en relación directa con el pensamiento, el mundo y la experiencia que tienen los hablantes”. En el estudio del lenguaje el interés recaerá en su uso, en relación con las demás habilidades humanas, y si la lengua refleja el pensamiento estaría expresando la categorización en la que se basa este pensamiento y que se traduce en una gramática que estructura y simboliza el contenido semántico a partir de la forma fonológica. Sigue a Carretero (2004) para presentarnos algunas de las teorías lingüísticas que son uno de los pilares conceptuales de la Lingüística cognitiva: la teoría de los prototipos, la semántica cognitiva y la teoría de la metáfora.

La información de nuestro cerebro, sigue a Cuenca y Hilferty (1999), queda simplificada a través de la generalización y la abstracción, según la teoría de los prototipos; y la gramática sería el resultado de relacionar la forma y el significado, según la semántica cognitiva. La teoría de la metáfora, sigue a Osorio (2003) y cita a George Lakoff y Mark Johnson, nos refiere un sistema conceptual en nuestra mente en el que “ la metáfora deja de ser una figura retórica, un accidente del lenguaje, y pasa a ser un concepto poderoso que sustenta la emergencia del lenguaje, la expresividad, un modo de conceptualización que organiza el conocimiento en términos de redes de implicación basadas en la proyección de algunos dominios sobre otros.” (BES, M.A., 2006: 25).

La adquisición de segundas lenguas (ASL)¹⁸ es un área de estudio de la lingüística aplicada que proporciona bases teóricas en las que se basan los métodos de enseñanza actuales que parten de las tesis mentalistas de N. Chomsky (GU) y del error como potenciador del aprendizaje. Sigue a Larsen-Freeman y Long (1991) para presentar una clasificación de las diferentes teorías de adquisición de segundas lenguas: teorías innatistas, medioambientalistas e interaccionistas.

Las teorías innatistas, que tienen como precursor a Noam Chomsky, parten, unas de la existencia de una Gramática Universal (GU) entendida como un conjunto de principios lingüísticos abstractos e innatos que suplen la pobreza del estímulo; otras, de una dotación innata de nociones cognitivas generales, que generan los principios gramaticales y otros tipos de aprendizajes; y unas terceras que consideran que la dotación innata incluye los principios lingüísticos y las nociones cognitivas.

Las teorías medioambientalistas sostienen que las experiencias que el entorno proporcionan tienen mayor importancia que el innatismo que puede existir en la persona, así las actitudes del individuo ante el aprendizaje de las lenguas.

Las teorías interaccionistas, diversas entre sí, hacen hincapié en la posibilidad de que el individuo interactúe lo más posible en el aula, apartándose de la instrucción gramatical al uso, dado que el aprendizaje de una lengua sería más efectivo cuantas más posibilidades de “negociar significados” se tenga.

Desde el punto de vista de la Psicología, **la psicología del lenguaje o la psicolingüística** se interesa por el componente psicológico y neurológico que interviene en la adquisición y uso del lenguaje. Sigue a Mayor (2004) para presentarnos las principales teorías de trascendencia en educación: behaviorismo o conductismo, cognitivismo y socioconstructivismo.

El conductismo, sigue a Villar y Pastor (2003), atiende, en su intento de convertir la psicología en una disciplina científica, solo el comportamiento humano y su desarrollo en términos de estímulos y respuestas, y al contrario que el cognitivismo sostiene que la mente no puede ser objeto de investigación por no ser evaluable por métodos científicos. El cognitivismo reacciona a

18 Cfr. BES, M.A., (2006: 26-30)

las limitaciones del conductismo y tiene como fin el estudio de los mecanismos del pensamiento que llevan al conocimiento; así, la mente se entiende como un instrumento que procesa información y que permite interactuar al individuo con su entorno. El individuo aprende en cuanto pone en relación lo que conoce y lo que desea aprender, y no ante una situación de estímulo predeterminada. El socioconstructivismo hace hincapié en la importancia que tiene el ambiente, de manera que la experiencia social, la participación del niño en su entorno natural guía de forma muy importante su desarrollo cognitivo. El estudio holístico del individuo prepondera ante el estudio de la persona aislada, por lo que lo cognitivo se relaciona con aspectos sociales y emocionales.

Las implicaciones pedagógicas de la sociolingüística proporcionan relevancia a la didáctica de la lengua, sigue a Stern (1983) y Moreno (2004), de manera que desde la sociolingüística se reorienta la lingüística teórica hacia el estudio de la lengua en sociedad, se considera el concepto de competencia comunicativa a partir del de la competencia lingüística, se considera a la lengua influida antes por factores sociales que biológicos, se prioriza en los métodos de enseñanza de las lenguas la lengua oral a la escrita. Desde la pragmática, sigue a Cenoz (2000), se constata la existencia de un componente lingüístico universal en los actos de habla, la importancia de la distancia social y el sexo de los interlocutores en la percepción y producción de actos de habla, y la relevancia, como concepto clave, de la comunicación en las nuevas formas de entender la enseñanza de las lenguas. Sigue a Cuenca (1992) para detallarnos las características principales del método o enfoque comunicativo : desde la interdisciplinariedad se aborda el texto y no la oración, de manera que se busca la competencia comunicativa del hablante, es decir no sólo conocer la gramática, sino ser capaz de modificar según las circunstancias el discurso, y para ello la programación didáctica debe tener en cuenta además de la gramática las funciones lingüísticas y las tipologías textuales.

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas, a la gramática se la va a considerar compuesta por la forma lingüística y la intención comunicativa y en los contenidos de un curso de lengua la gramática quedará subordinada a los aspectos comunicativos del lenguaje. La competencia pragmática aparece como uno de los componentes básicos de la competencia comunicativa que Hymes (1972) y en versión castellana Llobera (1995) nos presentan. Sigue a Escandell (2004) para subrayar que para la comunicación no es indispensable un código, que existen otros factores que intervienen en el uso que hacemos de la lengua y que la comunicación verbal es sólo un tipo de comunicación con una gran complejidad.

La ASL ha concitado a investigadores y profesores de manera que la teoría existente se ha puesto en práctica en situaciones concretas de enseñanza. Sigue a Lightbown (2000) para presentarnos diez aspectos a tener en cuenta en la adquisición de segundas lenguas, provenientes de las diversas investigaciones: tanto los adultos como los adolescentes pueden adquirir una segunda lengua; el aprendiente crea una interlengua; existen secuencias predecibles en la adquisición de la L2; la práctica no garantiza la perfección; el conocimiento de una regla de

la lengua no asegura su uso; un error corregido de forma aislada no suele tener consecuencias positivas de aprendizaje; la adquisición de la L2 en los aprendices adultos suelen detenerse antes de alcanzar la competencia de un nativo; con una una hora al día no se puede alcanzar el nivel nativo; la tareas en el aprendizaje es enorme debido a la complejidad de la lengua y su habilidad para entender una lengua en un contexto apropiado significativamente no se correspondería en otra situación descontextualizada.

Además de estos aspectos a tener en cuenta por su relevancia pedagógica, aparecen diferentes modelos de aprendizaje. La gramática deja de ser elemento importante en el aprendizaje e incluso deja de tener presencia: en el modelo del monitor de Krashen (1982) la adquisición de una nueva lengua se da como un proceso natural e inconsciente, similar al aprendizaje de la L1, siempre que se esté expuesto a un *input* comprensible, y en el método de Krashen y Terrell (1983) desaparece la instrucción gramatical y la corrección de errores. Como replanteamientos de los fundamentos del enfoque de Krashen, aparecen las hipótesis del *output* de Swain (1985) que se centra en el valor que el *output* tiene en el aprendizaje de una lengua, y de la interacción de Long (1985), el modelo de negociación del significado, que tiene en cuenta tareas comunicativas e interactivas en el aula que resuelven problemas lingüísticos. Abundantes estudios abogan por un trabajo específico en el *input* de manera que se comprueba la efectividad de la instrucción gramatical dentro del enfoque comunicativo y surge a partir de Doughty y Williams (1998) un nuevo enfoque denominado *Focus on Form*, que distingue entre instrucción explícita de formas gramaticales y un uso de la forma centrado en el significado: un aprendizaje natural de la lengua no permitiría alcanzar niveles de competencia adecuados y la atención a la forma lo posibilitaría.

Las implicaciones pedagógicas de las teorías de aprendizaje, sigue a Kozulin (2000), nos llevan a considerar las aportaciones de Jean Piaget y Lev Vygotsky, quienes, aunque aportan teorías diferentes, muestran algunas coincidencias: la relación que existe entre la acción y el pensamiento y la idea holística de la mente, que forma un todo complejo. Una diferencia importante es la concepción del sujeto y el proceso de aprendizaje: para Piaget el aprendizaje se da en una interacción, sin ayuda, de la mente del niño y los objetos del mundo exterior; para Vygotsky la actividad psicológica del niño tiene características socioculturales, de manera que el aprendizaje se produce en colaboración con los adultos que les ofrecen los instrumentos mediadores y simbólicos que les permiten organizar y controlar sus funciones psicológicas naturales.

2.3.2. Aspectos significativos sobre la adquisición de segundas lenguas

2.3.2.1. Hipótesis del Análisis contrastivo

Proveniente del conductismo y el estructuralismo, seguimos a Chireac (2010), la Hipótesis del Análisis Contrastivo, que se inicia con las obras de Fries (1945) Weinreich (1953) y Lado (1957), intenta predecir la existencia de dificultades en el aprendizaje de una L2 teniendo en cuenta las características de la L1 y sus similitudes y diferencias, dada la idea de que el aprendiz recurre a sus conocimientos en la L1 para construir la L2. Estas ideas posibilitan un número considerable de investigaciones empíricas de lenguas en contacto, con el objetivo de detectar aquellas estructuras que presentaban dificultades para el aprendizaje. A través de esas diferencias entre la L1 y la L2 de un hablante se pretendía teorizar sobre la producción y prevención de errores de los hablantes, vistos éstos entonces como algo negativo, dado que se creía que las interferencias entre las lenguas eran las causantes de los mismos. Para evitar los errores el aprendizaje se basaba en la repetición de enunciados.

Si las estructuras de la lengua materna, L1, y la de la L2 eran similares desde el punto de vista fonético, morfológico, sintáctico y léxico, favorecían una transferencia positiva; en cambio, si las diferencias entre la L1 y la L2 eran notables podría preverse una transferencia negativa o interferencia. Se entra en el concepto de distancia interlingüística, de manera que a mayor distancia entre la L1 y la L2 se darían mayores dificultades, y a menor distancia se darían menos dificultades.

Las hipótesis fuerte o predictiva del Análisis Contrastivo y la hipótesis débil o explicativa, Wardhaugh (1970), nos sitúa, por un lado ante la previsión de errores y posterior creación de material pedagógico a partir de ellos; y por otro explica los errores observados, pero no los predice. Posteriormente surge la Hipótesis del Mercado Diferencial con el objetivo de predecir las áreas de dificultad de una L2.

El análisis contrastivo se empezó a cuestionar a partir de investigaciones empíricas que demostraban que las interferencias de una L1 no explicaba todas las dificultades y errores que se producían. Al contrario, se ha notado, Koutsoudas y Koutsoudas (1962) y Wode (1978), que las semejanzas entre lenguas causan mayores problemas que las diferencias. Estas investigaciones, seguimos a Lozano (2012), evidencian que:

- La transferencia es un mecanismo cognitivo que no es el único que pueda generar errores

en el aprendizaje de una lengua.

- Las diferencias entre idiomas no llevan siempre a error.
- El error puede tener su origen en otra Lx y no en la L1
- Los errores previstos en el AC no coinciden siempre con los reales
- Errores sistemáticos se dan en estudiantes de distintas L1, coincidentes en algunos casos con los que se dan en el niño al aprender su L1
- Los modelos didácticos provenientes del AC no consiguen los objetivos esperados
- Los grupos heterogéneos en cuanto a la L1 dificultan la instrucción basada en el AC
- El AC no tiene en cuenta factores sociolingüísticos y pragmáticos, relevantes en el aprendizaje de segundas lenguas.

A pesar del cuestionamiento de la AC, su validez puede encontrarse en la importante fuente de información que proporciona, muy útil para comprender mejor las influencias interlingüísticas de lenguas en contacto, y de una manera práctica para la realización de actividades comunicativas de mediación entre sujetos, desde el punto de vista de la glotodidáctica. Así mismo ha aportado la delimitación de potenciales áreas de dificultad en los aprendices y el análisis de los errores en sí mismos, que posteriormente llevó a la Interlengua.

El aprendizaje como proceso cognitivo, por un lado, y como proceso de transferencia de datos, por otro, no son mutuamente excluyentes dado que existe evidencia empírica, Gass y Selinker (1994), de que la transferencia lingüística debe tenerse en cuenta para una comprensión global en la adquisición de lenguas.

2.3.2.2. Modelo chomskyano

Las corrientes generativistas, seguimos a Lozano (2012), consideran que en el aprendizaje de lenguas se da un componente creativo que posibilita al hablante la formulación de sus propias hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, y que la transferencia no es pilar fundamental en el aprendizaje de la L2. El núcleo de la teoría de la gramática generativa-transformacional se basa en la noción de gramática universal (GU), que comparte cada una de las lenguas.

El innatismo explicaría la adquisición del lenguaje humano, dado que el caudal lingüístico al que está expuesto el niño desde su nacimiento no explica, por su finitud, esa adquisición que efectivamente se da. Busca la gramática generativa los principios universales innatos sobre los que se desarrolla cada lengua y la definición de los factores desencadenantes de las diferencias interlingüísticas.

A partir de la obra de Chomsky (1981) el marco teórico de los principios y parámetros queda desarrollado. La gramática sería un conjunto de principios, condiciones y reglas compartidos por todas las lenguas y que se transmiten por herencia genética. Estos principios interactuarían con un conjunto de parámetros que generarían las gramáticas particulares de cada lengua.

Los principios, que se refieren a características generales del lenguaje humano, explicarían las similitudes entre las lenguas. Son un conjunto reducido de “condiciones de buena formación”, son innatos y abstractos, configuran la gramática mental del hablante y la Gramática Universal (GU). Estos principios, que se agrupan en módulos, definen la forma, la corrección y la interpretación de las expresiones lingüísticas. Algunos ejemplos, provenientes de Baker (2001), Brucart (1996, 1999) y Martín *et al* (2003), ilustran sus características:

- “El principio de la dependencia de la estructura”: el conocimiento de la lengua de un hablante no descansa en un orden secuencial, sino en las relaciones de organización jerárquica de los elementos de la oración, de manera que se capta un mensaje a partir de la relación de los componentes de la frase y no del orden en que aparecen.
- “El principio de la predicación”: toda oración debe tener un sujeto. Todas las oraciones están estructuradas a partir de dos constituyentes elementales, el sujeto y el predicado.

Los principios integran la (GU) y se aplican a todo tipo de construcciones y en todas las lenguas. Unidos a éstos se encuentran asociados los parámetros, que varían de una lengua a otra, son concretos, son aprendidos y aparecen con una opción no marcada, como valor inicial de la GU, o una opción marcada. La gramática particular de cada lengua vendría formada por el conjunto de los valores relacionados con esos parámetros, que el niño va asimilando a medida que se expone a la lengua. Sirvan algunos parámetros:

- “Parámetro del sujeto nulo (o *Pro drop*)” : El sujeto de la oración puede aparecer explícito o no. Las opciones no marcadas pueden elidir el sujeto, las marcadas no pueden elidirlo.
- “Parámetro de adyacencia” : Restricción en la distribución de los elementos sintácticos: algunos elementos que se encuentran en posiciones contiguas no admiten que se intercalen otros.
- “Parámetro de núcleo”: Determina la posición del núcleo con respecto a sus complementos.
- “Parámetro de la relativización” : Unas lenguas poseen pronombres relativos y otras no. Estas últimas realizan la subordinación relativa con un nexo de subordinación y un pronombre reasuntivo.
- “Parámetro de verbos seriales” : Algunas lenguas admiten más de un verbo en una frase

Las opciones paramétricas llevan asociados otros procesos en el sistema, que acaban de caracterizar cada tipo de lengua y diferenciarlo del otro. Al activarse un parámetro el resto del sistema lingüístico ofrece una serie de consecuencias. Por ejemplo las lenguas que presentan el parámetro *pro drop* pueden posponer el sujeto o dejar vacía la posición de sujeto tras un *que* complementante.

El sistema de principios ofrece varios subsistemas (“teorías” o “módulos”) y una regla transformatoria. Estos subsistemas se manifiestan en cuatro niveles de representación de las propiedades de las oraciones: estructura profunda, estructura superficial, forma fonética y forma lógica. Estos cuatro niveles quedan conectados por un principio llamado “Principio de proyección”

Conviene describir la dicotomía categoría léxica-categoría funcional para comprender las dificultades que encuentran alumnos de L2 en los niveles léxicos. Las categorías léxicas se corresponden con los nombres, verbos, adjetivos, ciertos adverbios, las preposiciones en parte; tienen un contenido conceptual o descriptivo y constituyen un inventario abierto. Las categorías funcionales son un grupo cerrado y no tienen contenido descriptivo (algunos núcleos funcionales son *Flexión, Complementador y Determinante*). Las relaciones de dependencia que constituyen las oraciones son posibles gracias a las categorías funcionales. Las características de las categorías léxicas son muy parecidas entre las lenguas, sin embargo, las funcionales varían bastante y son las que marcan las diferencias sintácticas entre lenguas.

El Programa Minimalista (PM), que tiene como punto de partida la obra de Chomsky *The Minimalist Program* (1995), parte del enfoque de los Principios y Parámetros y presenta la idea de que la capacidad que poseen los humanos para el lenguaje parece responder a unas leyes computacionales sencillas y generales.

Este breve repaso a algunos aspectos de la gramática generativa-transformacional nos lleva a centrarnos en aquellos estudios que relacionan las teorías de esa gramática con la adquisición de lenguas no nativas. Así, la teoría de los principios y parámetros puede ser útil para explicar el proceso de aprendizaje de la L2 y comprender aquellos aspectos que resulten más difíciles en el aprendizaje, según las características de la L1 y la L2; o si en la edad adulta el hablante sigue accediendo a la GU y a sus parámetros para el aprendizaje de una L2: son varias las teorías que se manejan sobre este acceso a la GU.

La del Acceso directo plantea que no existe ninguna diferencia en el uso de la GU, tanto si se trata la L1 o de la L2. El aprendizaje de la L2 funcionaría de la misma manera que el de la L1: exposición a la lengua e interacción comunicativa. Se observan evidencias empíricas del conocimiento que tiene el hablante de L2 de aspectos que aún no ha aprendido de esa lengua y que no pertenecen a su L1. No obstante, se dan objeciones a esta teoría; así el nivel de competencia entre la L1 y la L2 no llega a ser el mismo y la rapidez y sencillez de aprendizaje de

la L1 difiere de la L2, lo cual no invalida que el acceso a la GU se pueda dar de alguna manera.

La del Acceso indirecto presenta la imposibilidad de acceso a la GU que tienen los estudiantes de la L2, especialmente los adultos, dado que la asimilación de la L2 está condicionada por los valores paramétricos ya fijados para la L1.

La Ausencia de acceso: la GU sólo puede intervenir en la L2 junto con otros factores.

El debate sobre estas teorías no está cerrado; no obstante, la de acceso indirecto parece la más aceptada: la L1 sería intermediaria entre la GU y la L2. Por lo tanto, se acepta que de manera paulatina se puedan a fijar los parámetros de la GU, lo que explicaría que los aprendices suelen transferir aquellos rasgos de la L1 que reflejan principios de la GU y que se suelen utilizar antes las reglas no marcadas (reflejan principios universales).

Sigue a Brucart (1996) para indicar la relevancia que juega la L1 en la adquisición de la L2. Las opciones paramétricas de la L1 serían las primeras en actuar al inicio del aprendizaje y progresivamente se accedería a las otras opciones paramétricas de la GU de la L2. Las mayores dificultades lingüísticas vendrían dadas por los contrastes paramétricos en los que la L1 presenta una regla marcada y la L2 no marcada. En cualquier caso, los estudiantes de la L2 no utilizarán de manera súbita los parámetros de la GU, sino que sólo a través de una fase de maduración paramétrica los irían adquiriendo.

Las ideas de Chomsky se han tenido en cuenta en el enfoque de la práctica glotodidáctica, de manera que se empieza a considerar al docente como procurador en la activación de las capacidades innatas del discente, ofreciendo el *input* que permita fijar los parámetros de la L2.

2.3.2.3. El análisis de errores

El modelo de Análisis de Errores, seguimos a Chireac (2010), surgido como una alternativa al Análisis Contrastivo, se apoya en teorías chomskyanas, cognitivas y mentalistas. Tiene sus orígenes en la publicación de Corder (1967) y su intención es la de recoger y analizar aquellos errores que verdaderamente comete el aprendiz de una L2, alejándose así de la predicción de errores de la AC. El objetivo es el de conocer las causas de los errores y las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje. La concepción del error como algo negativo se torna en una visión positiva del mismo, dado que da cuenta del avance del aprendiz y sirve de materia para analizar y extraer conclusiones sobre cómo se asimila una L2. Se constata que no proviene el error sólo de la L1, sino de variadas causas (instrucción, creación del hablante de reglas propias, etc.).

Con el objetivo de formalizar sistemáticamente los errores que se producen y determinar los mecanismos internos que tienen lugar al asimilar una L2, se siguen una serie de pasos:

1. Recolección de la producción de datos
2. Identificación de los errores en su contexto
3. Clasificación y descripción de los mismos
4. Explicación de sus orígenes y mecanismos o estrategias psicolingüísticas
5. Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de tratamiento

Las ventajas de este método están relacionadas con la recogida de un corpus de variada tipología de errores y causas; con la visión positiva del error como medio de aprendizaje; con la información del momento de aprendizaje en que se encuentra un alumno, sus logros y sus carencias. Un aspecto negativo viene dado por la focalización de una parte de la actuación del aprendiz, apartándose de una visión más general de los mecanismos internos de adquisición.

2.3.2.4. El concepto de Interlengua

Esta visión positiva del error, seguimos a Lozano (2012), entendido como una indicación de la evolución positiva del discente y como un indicio del momento en el que se haya su proceso de aprendizaje, da paso al concepto de *interlengua* o lengua intermedia . Se considera un sistema lingüístico del aprendiz de una L2 que evoluciona y pasa por etapas conforme progresa la formación. Se entiende como un estadio intermedio entre la L1 y la L2, con sus propias reglas, individuales y particulares, que permiten al aprendiz interpretar y construir mensajes en esa L2.

El término fue acuñado por Selinker (1972), pero fue investigado por primera vez por Corder (1967) en sus estudios sobre AE y ha recibido diversas denominaciones, según los autores de los estudios: *dialecto transitorio* y *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971), *sistema aproximativo de comunicación* (Nemser, 1971), *sistema intermediario* (Porquier, 1975). En todos ellos se da la idea de un sistema específico que va evolucionando.

Chireac (2010) sigue a Santos Gargallo (1993) para anotar una definición de interlengua que recoge sus características:

“ La interlengua es el sistema lingüístico del estudio de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere “ (Santos Gargallo, 1993: 128).

La interlengua viene caracterizada por una serie de fenómenos, como la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad: la *simplificación* lleva al uso de un sistema simplificado de la lengua, con léxico reducido, pero funcional y ausencia de elementos poco relevantes; la *hipergeneralización* aparece cuando se crean palabras y estructuras no aceptables, por analogía con la L2; la *fosilización* se da cuando aspectos lingüísticos de la L1 tienden a perdurar en la L2; la *permeabilidad* permite la penetración de reglas de la L1 y la sobregeneralización de las de la L2 y la *variabilidad* se da cuando las producciones de un alumno se acomodan a las situaciones de comunicación.

2.3.2.5. Enfoque teórico de Vygotsky, el modelo o teoría sociocultural

El enfoque teórico de Vygotsky, el modelo o teoría sociocultural, que mencionábamos mas arriba, no considera al individuo como un mero receptor pasivo, pero sí subraya la prioridad de los mecanismos de fuera hacia adentro. Bes (2006) sigue a Wertsch (1985, 1991) y a Wertsch y Kanner (1992) para indicarnos los temas que articulan el pensamiento de Vygotsky: la confianza en el análisis genético; el origen social de las funciones psicológicas superiores; y la importancia de la mediación en el funcionamiento psicológico.

Sigue a Villar y Pastor (2003) para señalar el punto de vista vigotskiano del **análisis genético** por el cual el acercamiento a la comprensión de una función psicológica sólo es posible si se tiene en cuenta su origen y las transformaciones evolutivas a las que haya estado expuesta, y no únicamente a partir de sus productos definitivos.

Vygotsky realiza una aproximación a la historia de la evolución de las funciones mentales con el objetivo de comprender su naturaleza y diferencia cuatro niveles de desarrollo que se entrelazan y son relevantes para comprender el origen y la naturaleza del funcionamiento mental, cita a Scribner (1985), Vygotsky y Luria (1993) y Kozulin (1993): el filogenético, el sociocultural, el ontogénico y el microgenético.

El desarrollo filogenético es el lento cambio en el desarrollo de las especies, en concreto interesa el paso del pensamiento de los primates a los humanos. El desarrollo sociocultural viene dado por la generación de nuevas tecnologías e instrumentos de mediación que provocan cambios en las formas culturales y el paso de unas funciones mentales superiores de carácter rudimentario a otras de carácter avanzado. El desarrollo ontogénico presenta una línea de desarrollo biológico y otra de desarrollo cultural, superpuesta a la anterior, referida a las influencias sociales y culturales en el desarrollo. El desarrollo microgénico se relaciona con una estrategia de investigación en la que se provoca artificialmente el desarrollo de una competencia en el niño para comprender su desarrollo.

En relación al **origen social de las funciones psicológicas superiores**, Bes (2006) cita a Vygotsky:

“Todas las funciones psicointelectuales superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones intersíquicas, la segunda como propiedades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, es decir, como funciones intrapsíquicas” (Vygotsky, 1984: 114).

Villar y Pastor (2003) señalan al respecto dos de los conceptos fundamentales que plantea Vygotsky, el concepto de interiorización y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

La interiorización es el proceso que se da cuando una función interpsicológica se convierte en repertorio intrapsicológico de una persona, es decir, un fenómeno externo, social, importante en la interacción, se convierte en fenómeno interno, individual. Vygotsky (1981) indica que una función recorre un camino desde su realización en la interacción social hasta su realización individual una vez interiorizada. En ese camino pasa por una etapa intermedia en la que el niño es capaz de su realización, pero con ayuda de signos externos.

Cita a Wertsch (1991, 1998), Lantolf y Thorne (2006) y Lantolf (2006) para señalar que para Vygotsky el proceso de aprendizaje pasa en primer lugar por la apropiación por parte del niño de métodos de acción existentes en una cultura dada, esencialmente a través de elementos simbólicos, mediante un proceso activo de interacción con los objetos y los individuos y de reconstrucción personal. En un segundo lugar el aprendizaje pasa a interiorizarse de manera que las actividades sociales se transforman en actividades psicológicas, internas. Así, bajo esta teoría sociocultural, en lugar de hablar de adquisición se habla de apropiación y de interiorización de la lengua, dos conceptos que se relacionan con las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores de la persona.

La persona nace dotada de las funciones mentales inferiores y adquiere las superiores a través de la interacción social. Las funciones mentales superiores van desde fuera hacia dentro, de manera que tienen una primera realización como actividades sociales externas y después otra realización como actividad interna de la persona. Vygotsky (1978, 1989), sigue Bes (2006), sugiere que los procesos mentales superiores se consideran funciones de la actividad mediada. Para él la mente humana es un sistema funcional en el que las propiedades del cerebro están organizadas en una mente superior, a través de la integración de artefactos culturales dentro del pensamiento.

Desde la perspectiva sociocultural el aprendizaje de segundas lenguas sería un proceso semiótico a través de la participación en actividades socialmente mediadas.

Relacionado de manera estrecha con el concepto de interiorización se da el de Zona de

Desarrollo Próximo (ZDP), que Vygotsky (1979:113) define como:

“la distancia entre el nivel de desarrollo actual del niño, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel superior de desarrollo intelectual, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces”.

La ZDP no es un lugar físico, es una metáfora para observar y entender cómo se utilizan las formas de mediación, se reconocen y se interiorizan. En este espacio se da la interacción mediante la cual se ejecuta una determinada función psicológica antes de ser interiorizada y, por lo tanto, de ser ejecutada en un plano individual.

Esta perspectiva sociocultural, sigue a Villar y Pastor (2003: 206), abre nuevos campos para la psicología del desarrollo al considerar al individuo no como una mente aislada, sino como un conjunto de procesos y mecanismos internos que interacciona con otras mentes y con otros aspectos del contexto.

La **importancia de la mediación** nos lleva a subrayar la principal herramienta que utiliza: el lenguaje. La mente humana está mediada, sigue a Lantolf (2000, 2006)), de manera que como humanos no actuamos de forma directa con el mundo que nos rodea, sino que lo hacemos por medio de herramientas y artefactos culturales. Lo que nos diferencia de los animales es el uso de estos instrumentos de mediación, que Vygotsky clasifica entre herramientas y signos. La herramienta tiene como objetivo la modificación de un objeto y el signo media una acción simbólica (el lenguaje, por ejemplo).

El habla egocéntrica de los niños, la que se dirigen a sí mismos en sus tareas en solitario, sigue a Kozulin (2000: 60), la considera Vygotsky como la precursora del habla interior, silenciosa, fundamental como instrumento de razonamiento del niño. El habla que aparece en la interacción con el mundo adulto tiene una función comunicativa desde el principio, es un habla egocéntrica, dirigida a un o mismo y a la vez social, todavía no ha sido interiorizada, pero con su uso pasará a serlo. Esta interiorización produce una transformación, la función nominativa del lenguaje, identificadora, pasará a tener una función predicativa. Este discurso egocéntrico, externo, no desaparece, permanece oculto en el discurso interior.

Sigue a McNeill (1992) para poner de manifiesto la parte gestual que se da en el habla privada de los niños. Los gestos no sólo serían una parte imprescindible de nuestra actividad comunicativa con los otros, sino también con nosotros mismos. El significado se manifiesta verbal y gestualmente de una manera complementaria, lo que decimos está compuesto de medios lingüísticos y de gestos.

El concepto de comunicación, desde esta perspectiva, queda descrito por Winkin (1981/1994: 6) como *un sistema de canales múltiples en el que el autor social participa en todo*

momento, tanto si lo desea como si no: por sus gestos, su mirada, su silencio e incluso su ausencia. Soler-Espiauba (2000) cita al sociólogo Raymond Birdwhistell para indicarnos que el 35% del mensaje humano se da con palabras, el 38% está vinculado a la entonación y el resto a la expresión corporal.

Por comportamiento gestual, Sigue a Soler-Espiauba (2000), se puede entender la manera de vestirse, de cortarse el pelo, de andar, etc. Esta comunicación no verbal puede considerarse desde la proxémica y desde la kinésica, entendidas como el contacto corporal, la distancia física, la postura y el movimiento del cuerpo en el espacio; y los gestos, el contacto ocular, la expresión facial, respectivamente.

La noción de territorio la heredamos genéticamente. Cita a Hall (1966) para indicar las distancias en las que nos movemos en el espacio interpersonal; así, la distancia íntima para relaciones familiares y amorosas, la distancia personal para reuniones sociales o en la calle, la distancia social que se dan en tiendas u oficinas y la distancia pública que observarían profesores, conferenciantes o políticos. Estas distancias oscilan entre cero y ocho metros y según los grupos étnicos las aproximaciones son mayores o menores, de manera que podría hablarse desde el punto de vista de la proxémica de culturas de contacto y culturas de no contacto. Todo lo anterior debería matizarse a tenor de los cada vez más numerosos movimientos migratorios y la influencia de la televisión que están creando mutuas influencias.

En cuanto a la kinésica, el hombre nace con unas expresiones gestuales innatas, que se añaden a las que adquiere culturalmente. Reír cuando algo nos complace, alzar los ojos en señal de sorpresa, dar la mano para saludar, etc., son gestos innatos. Cabe destacar la importancia de la mirada y el movimiento de las manos en todo gesto comunicativo, que en la mayoría de los casos están sincronizados con el habla que acompañan o justo antes de que ocurra ésta.

2.3.3. Bilingüismo

La importancia del bilingüismo viene dada, entre otras cuestiones, porque la mitad de la población mundial es bilingüe funcional. En Europa, el Eurobarómetro de 2012 de la Comisión Europea sitúa el bilingüismo en un 54%. Este término lo entendemos en relación a la condición de una persona desde el punto de vista lingüístico; así, una persona es bilingüe si es capaz de comunicarse en dos lenguas. Nos referimos entonces al bilingüismo individual; el social hace referencia a colectivos en los que al menos algunas de las personas hablan dos idiomas.

Ello es así, seguimos a Lozano (2012), si no tenemos en cuenta la competencia del individuo en ambas lenguas; pero si se tiene en cuenta el nivel de competencia nos encontramos con definiciones maximalistas y minimalistas, que van desde la consideración de bilingüe a los

individuos que tienen nivel similar de competencia entre L1 y L2, hasta minimalistas que lo consideran si se posee algún conocimiento de L2. Cita a Bloomfield (1933) y McNamara (1967).

Según el nivel de competencia lingüística, el tipo de habilidades (receptivas, productivas), las condiciones en que se adquiere y el tipo de desarrollo de la L2, entre los extremos apuntados más arriba podemos encontrar variadas situaciones, según si el hablante presenta un nivel de competencia más o menos alto. Así se puede hablar de un bilingüismo poco fluido, si se está iniciando del proceso de aprendizaje; bilingüismo equilibrado, si la competencia es similar en L1 y en L2; bilingüismo secuencial, si se aprenden los idiomas de manera sucesiva; bilingüismo simultáneo, si el aprendizaje se da al mismo tiempo; bilingüismo receptivo, si se dan habilidades de comprensión oral y/o escrita, pero no de producción; bilingüismo aditivo, si al aprender la L2 se mantiene el dominio de la L1; bilingüismo substractivo, si el aprendizaje de la L2 se hace en detrimento de la competencia en la L1.

2.3.3.1. Cummins: Hipótesis de la Interdependencia Lingüística y del umbral

En el *Seminari de recerca avançada (Codi d'assignatura 562912)* del máster *Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura* de la UB, curso 2008/09, la Dra. Jana Echevarria (California State University) y la Dra. Danièle Moore (Universidad de Vancouver) impartieron, el 17 de abril la primera, y el 8, 9, 10 y 11 de junio de 2009, la segunda sendos seminarios relacionados con la adquisición de segundas lenguas.

El seminario de la doctora Echevarría versó sobre el modelo o protocolo de observación de la enseñanza asistida (sheltered instruction observation protocol o SIOP en sus siglas inglesas). En la presentación del primer componente del citado modelo SIOP recurrió al esquema del iceberg de doble punta de Cummins para defender el punto de vista de que cualquier lengua conocida por un alumno puede ser válida para la presentación y adquisición de contenidos, pues todas las lenguas que un hablante puede conocer, además de contar con un área "propia", tienen en común un gran área de procesamiento cognitivo que puede desarrollarse en cualquiera de esos idiomas y que facilita la transferencia de conocimientos entre ellos.

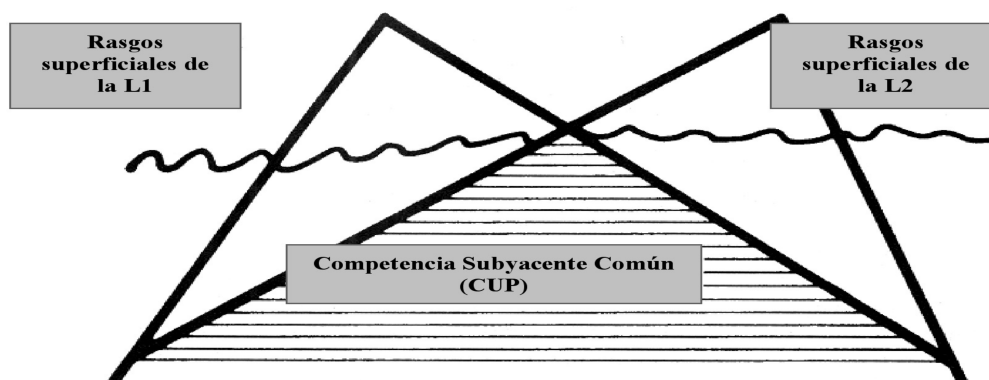
El seminario impartido por la Dra. Moore consistió en una serie de ponencias sobre investigación de contextos multilingües desde una perspectiva sociolingüística y de adquisición de segundas lenguas. Señaló que el bilingüismo es un fenómeno muy complejo, que existen estudios que demuestran la existencia de una menor dispersión de actividad cerebral cuando dos idiomas se adquieren en estadios tempranos y que diferentes lenguas no tienen zonas exclusivas en el cerebro. Así mismo presentó la hipótesis del doble iceberg de J. Cummins, resumiendo como puntos esenciales la diferencia entre lo que pasa a nivel cognitivo y a nivel productivo, la

existencia de una competencia que no pertenece ni a la L1 ni a la L2, que se localiza en un espacio común que implica que se pueden aprender cosas nuevas en cualquiera de las dos lenguas, que la transferencia de competencias entre ambas lenguas es un hecho y que se da de manera importante.

Efectivamente, seguimos a Chireac (2010), la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística, formulada por Cummins en 1979, plantea la idea de que las habilidades lingüísticas adquiridas mediante la instrucción en una determinada lengua (Lx) pueden transferirse a otra (Ly) si se dan las condiciones óptimas. Ello implica la existencia de una competencia subyacente común a todas las lenguas que posibilita la transferencia (*Common Underlying Proficiency – CUP*).

El modelo de doble iceberg, Cummins (1984, 1996), representa este planteamiento e ilustra de la existencia de una competencia común que puede ser desarrollada por cualquiera de las lenguas (Gráfico 1). Una vez aprendida la formulación de la causalidad o la contradicción y asentada en nuestra mente, podremos manifestarla sea cual sea la lengua que utilicemos; así, el aprendizaje de los bilingües en una u otra lengua pasa a formar parte del conocimiento de esa persona. La CUP almacenaría los conocimientos adquiridos, que estarían a disposición de ser usados en cualquiera de las lenguas: el conocimiento quedaría almacenado en conexiones neuronales o esquemas de pensamiento que pueden ser traducidos a palabras de una u otra lengua.

Dibujo 5: Interdependencia lingüística en bilingües (modelo de *doble iceberg*)



Fuente: Baker y Hornberger (2001)

Se pueden producir cinco tipos de transferencias, según Cummins (2005), dependiendo de la situación sociolingüística : transferencia de elementos conceptuales; transferencia de estrategias metacognitivas y metalingüísticas (estrategias de visualización, uso de gráficos,, etc.); transferencia de aspectos pragmáticos de la lengua (gestos); transferencia de elementos lingüísticos específicos; y transferencia de conciencia fonológica.

Esta teoría sobre la Interdependencia Lingüística ha sido cuestionada y sometida a debate, de manera que la inmensa bibliografía al respecto indica la relevancia adquirida por las propuestas de Cummins, de indudable utilidad para la elaboración de un modelo para la educación bilingüe.

La hipótesis del umbral (Cummins 1976, 2000) explica que los bilingües deben alcanzar niveles mínimos, es decir, umbrales de competencias en uno de los dos idiomas para que los beneficios del bilingüismo puedan darse. Para transferir habilidades adquiridas en una lengua a la otra lengua, es preciso un umbral mínimo de competencia en una de las dos. Si se alcanza este nivel mínimo de competencia, el bilingüismo no tendrá ningún efecto cognitivo negativo, pero para que tenga efectos positivos es preciso que la competencia bilingüe -en ambas lenguas- alcance un segundo umbral. Los efectos cognitivos negativos se darán en aquellos individuos que no hayan alcanzado el nivel mínimo de competencia lingüística en ninguna de las lenguas, es decir que en este caso pueda hablarse de semilingüismo, entendido como el fenómeno que se da en niños bilingües que dominan peor las dos lenguas que los hablantes nativos de las mismas.

2.3.3.2. Estudios sobre adquisición de L2

En las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas, seguimos a Lozano (2012), uno de los factores más analizados es el papel que juega la L1 en la adquisición de la L2. Comprender cómo influyen los conocimientos previos lingüísticos en el aprendizaje de una segunda lengua resulta de gran interés tanto para lingüistas como para docentes.

Se considera que el aprendizaje es un proceso creativo y que la L1, sin ser el único factor, influye en ese proceso. Tanto si se aprenden de manera simultánea, como sucesiva, la influencia puede ser proactiva en el sentido de L1--> L2 o reactiva en el sentido de L2--> L1. Será positiva o negativa la influencia si contribuye o dificulta el desarrollo de la lengua objeto.

Las transferencias se dan en los distintos niveles de lengua, el fonético y fonológico, el léxico, el sintáctico, el discursivo y el pragmático. Otros factores que influyen en el proceso de adquisición de la L2 son la tipología lingüística, en cuanto a rasgos comunes que compartan las lenguas; la psico-tipología o la distancia que percibe el alumno entre las lenguas; la edad; la alfabetización en la L1; la personalidad y la motivación.

2.4. El concepto de Inteligencia, Inteligencias múltiples.

2.4.1. Breve revisión histórica del concepto de inteligencia

Desde el punto de vista de la psicología y como en otros conceptos, seguimos a Molero, C. *et. al.* (1998), existe desacuerdo en relación al concepto y definición de inteligencia, y una considerable diversidad de teorías. Citan a Sternberg y Powell (1989) para subrayar el ensimismamiento de los teóricos en sus teorías y la escasa atención a las posibles relaciones que puedan darse entre ellas. La discusión ha girado, en general, en torno a los componentes fundamentales y a los factores que puedan explicar las diferencias individuales en su rendimiento. La mayor atención al estudio de su medición y de los componentes principales viene dada desde el punto de vista psicométrico y cognitivo. Los que más productividad y contribuciones han realizado son los enfoques psicométricos, caracterizados por su énfasis en cuantificar y ordenar las habilidades intelectuales e identificar las diferencias individuales de estas habilidades, mientras que el enfoque cognitivo se preocupa más de aspectos cualitativos de la inteligencia y de los patrones universales que procuran su adquisición.

Un breve repaso histórico nos lleva a los primeros años del siglo XX, cuando Francis Galton (1822-1911) aparece como uno de los primeros investigadores que se dedican a un estudio sistemático de las diferencias individuales de la capacidad mental y las explica ateniéndose a la herencia recibida. James McKeen Cattell, en 1890 introduce el término de “test mental”. Alfred Binet (1817-1911), en 1905 elabora la primera escala de inteligencia para niños, que se modifica en 1916 y presenta el concepto de cociente intelectual; a partir de sus trabajos se inicia la polémica sobre la existencia de un solo factor general para la inteligencia o de muchos pequeños factores. Durante la primera guerra mundial aparecen las pruebas de inteligencia aplicadas en grupo, las Army Alpha para reclutas alfabetizados, y las Army Beta para analfabetos.

Entre los años 20 y los años 50 Lewis Madison Terman (1877-1956) y Charles Edward Spearman (1863-1945) defienden la existencia de un único factor estructural de la inteligencia, denominado factor “general”. Edward Lee Thorndike (1874-1949) introduce el componente social en la definición de inteligencia y señala la existencia de tres tipos de inteligencia: la abstracta, la mecánica y la social. Durante la década de los treinta se da el auge del conductismo (Watson, 1930; Thorndike, 1931; Guthrie, 1935) y la inteligencia se entiende como una mera asociación de estímulo respuesta. Wechsler (1939) diseña la escala Wechsler-Bellevue, la primera que evalúa los procesos intelectuales de los adolescentes y los adultos; posteriormente diseña la escala de inteligencia para los niños. Desde las teorías de la Gestalt (Wertheimer (1830-1943), Kohler (1887-1967) y Koffka (1887-1941) se introduce el concepto de discernimiento; la conducta

inteligente se caracteriza principalmente por el pensamiento productivo más que por el pensamiento reproductivo.

Desde la década de los años 50, después de la segunda guerra mundial, se presta más atención a los procesos cognitivos, como consecuencia del debilitamiento del conductismo. A comienzo de los años 60 aparecen dentro de la psicología cognitiva diversas propuestas, entre las que el estructuralismo y el procesamiento de la información tienen mayor auge.

La psicología cognitiva parte de una ruptura con el pasado. El más destacado estructuralista es Jean Piaget (1896-1980) (Hardy, 1992). Al enfoque piagetiano le importan más los aspectos cualitativos de la inteligencia y de los patrones universales que procuran su adquisición, que no la cuantificación de la habilidades intelectuales y la diferenciación individual que persiguen los enfoques psicométricos. La idea fundamental de la epistemología genética, sigue a Siegler y Dean (1989), es que el conocimiento, y con él la inteligencia, es un fenómeno adaptativo del organismo humano al medio, que se manifiesta como una sucesión de estructuras de conocimiento, las llamadas fases de la inteligencia, que se originan unas de otras, a partir de los reflejos innatos de succión y prensión. Piaget parte de la convicción de que el conocimiento es una construcción continua, y de que la inteligencia no es más que una adaptación del organismo al medio, a la vez que el resultado de un equilibrio entre las acciones del organismo sobre el medio y de éste sobre el organismo.

La segunda propuesta importante dentro del campo de la psicología cognitiva es la del procesamiento de la información. Turing (1950) define el campo de la inteligencia artificial y establece el paradigma de la ciencia cognitiva. Los principios que se manejan dentro de la perspectiva del procesamiento de la información, seguimos a Villar (2003), parten de que los fenómenos cognitivos humanos son similares a los llevan a cabo los ordenadores; de que un número relativamente pequeño de procesos elementales subyace a toda la actividad cognitiva; de que los procesos individuales operan de manera organizada y de que el sistema procesador humano tiene limitaciones. La similitud entre ordenadores y procesos cognitivos humanos, *metáfora del ordenador*, presenta a dos sistemas que son manipuladores de signos; que en su actividad pueden ser descompuestos en un pequeño conjunto de procesos básicos, concerniente a los humanos son los componentes fundamentales de toda actividad cognitiva; que son capaces de realizar operaciones muy complejas a partir de un pequeño conjunto de instrucciones simples, las rutinas del ordenador; que a gran velocidad, con actividad continua, organizan esas mínimas unidades en conjuntos más amplios; y que el sistema procesador humano tiene limitaciones, en cuanto al número de unidades con las que trabajar y la capacidad operativa.

La psicología cognitiva ha puesto tanto énfasis en las operaciones cognitivas, los símbolos y su manipulación, siguen a Hardy (1992), que cuando estudian procesos cognitivos están estudiando la inteligencia computacional y no la inteligencia humana. La inteligencia artificial, siguen a Marina (1993), se encarga de resolver problemas, pero la inteligencia humana, antes de

eso, se distingue por plantearlos. La inteligencia artificial no puede crear problemas y tampoco decidir cuál solucionaría.

El concepto de inteligencia, percibido como dependiente de un único factor general o de muchos factores específicos, no está resuelto. Los tres principales enfoques del desarrollo intelectual, siguen a Siegler y Dean (1989), el psicométrico, el piagetiano y el del procesamiento de la información reflejan esa disyuntiva entre la conceptualización de la inteligencia como un rasgo consistente o como como una solución de habilidades poco relacionadas. En el campo de investigación sobre la inteligencia, una parte de la controversia actual une la conceptualización no resuelta al papel que desempeñan las contribuciones genéticas y ambientales, siguen a Jerison (1989), la definición de la inteligencia humana, animal y artificial, y el papel de la cultura en la inteligencia.

Las numerosas y distintas definiciones de inteligencia que han ido dándose podrían clasificarse, siguen a Marina (1993), en dos grandes grupos. El primer grupo estaría formado por quienes consideran a la inteligencia como un proceso computacional y el segundo grupo por quienes consideran la inteligencia como una actividad dirigida a un fin. La emotividad y la afectividad se incluirían en las últimas teorías, para explicar y describir cómo la razón y la emoción se unen y conforman el aspecto distintivo de la inteligencia humana (Goleman, 1996)

2.4.2. La perspectiva de Gardner

Es importante destacar, como una gran contribución a las perspectivas que tiene el contexto ecológico como punto fundamental en la noción de inteligencia, las aportaciones de Gardner (1983, 1993) y sus colaboradores.

“El zorro conoce muchas cosas, pero el erizo conoce una sola gran cosa”. Con esta cita del gran poeta griego Arquiloco, al principio de su ensayo, Berlin (1953), compara a los erizos humanos de este mundo, aquellos que todo lo refieren a un único aspecto central, único y universal, con los zorros humanos, aquellos que persiguen muchas metas, frecuentemente sin relación entre sí, cuyo pensamiento pretende comprender la naturaleza de la variedad que ofrece el mundo, sin encajarse en una visión invariable, fanática a veces. Gardner (1983) refiere esta cita del poeta griego para subrayar que todavía se sigue dando el secular debate entre los partidarios de una sola inteligencia y los partidarios de las inteligencias múltiples, noción de la que no reclama originalidad, pero sí que sea un hecho científico demostrado.

Refiere concepciones anteriores de la inteligencia a partir del precursor de la frenología, en el siglo XVIII, Franz Josep Gall, de quien valora positivamente la idea de que existen diferentes formas de percepción, memoria, etc., para cada una de las facultades intelectuales. Señala como muy antigua la idea de relacionar el cerebro con la función mental, así como la distinción de

diferentes clases de conocimiento y su localización cerebral, demostrada por Pierre-Paul Broca en la localización de las afasias.

El inicio de la psicología como ciencia en la 2ª mitad del siglo XIX vendría aparejado de una separación de esta ciencia con la fisiología y la neurología, de las que se quiere distinguir, así las líneas de estudio se centran en las categorías mentales, en la búsqueda de leyes amplias de las facultades mentales, en vez de pensar en los contenidos mentales. Si por un lado se han buscado las leyes más generales del conocimiento humano, por otro se han buscado las diferencias individuales que llevarían a las pruebas de inteligencia y el C.I. En este punto sitúa a una corriente que cree en la existencia de “g”, el factor general de la inteligencia, y a otra que cree en un “pequeño conjunto de facultades primarias” con relativa independencia, los erizos y las zorras, señala.

En este repaso a las ideas anteriores sobre la inteligencia, sigue con Piaget, quien se aparta de la tradición del C.I. y persigue encontrar las líneas de razonamiento a las que acude el niño en sus respuestas a las pruebas de inteligencia. Refiere la idea de Piaget de que el individuo construye hipótesis de forma continua y con ello trata de producir conocimiento; describe las etapas que señala Piaget en ese desarrollo, que van desde el bebé y sus reflejos y percepciones sensoriales hasta desembocar en la adolescencia, después de pasar por varias etapas, cuando se es capaz de realizar operaciones formales, cuando se ha llegado al estado final de la cognición humana.

Ve positivo en todo ello el abordar en serio las estructuras mentales de los niños y la comprobación de que éstas se organizan en diversas operaciones mentales; pero, considera un aspecto negativo el centrarse en una sola clase de desarrollo, sin tener en cuenta otras culturas. Se basa en los hallazgos de investigaciones empíricas que han analizado las ideas de Piaget para considerar que fracasa al “transmitir el patrón universal de crecimiento cognoscitivo”.

Sigue con el enfoque al procesamiento de la información, al que critica por su escasez de frutos y por apartarse de lo biológico y carecer de interés por la creatividad. Por último aborda el enfoque de los sistemas simbólicos, del que se siente partícipe, por tener en cuenta en sus investigaciones lo biológico y la creatividad en sus más altos niveles. Señala la coincidencia de este enfoque con la filosofía actual, que trabaja con los vehículos reales del pensamiento, de la misma manera que en la psicología se toman los sistemas simbólicos humanos como un centro primario de atención, buscando lo que de común existe entre los distintos sistemas simbólicos, como el lenguaje, la música, los ademanes, las matemáticas, o los cuadros.

En su intención de presentar una nueva teoría de las competencias intelectuales, analiza información de varias fuentes, lo que denomina enfoque liberal, pero esencialmente del conocimiento profundo del sistema nervioso. Desde esta perspectiva señala el desencuentro tradicional entre psicólogos y biólogos. Señala dos cuestiones que sobresalen de sus lecturas sobre los últimos hallazgos de las ciencias biológicas, la flexibilidad del desarrollo humano, con

sus periodos críticos, y la naturaleza de nuestras capacidades intelectuales, que pueden tender a lo extremadamente general y a lo específico, nuevamente el erizo y la zorra.

Subraya lo mucho que queda por descubrir desde el punto de vista de la genética, a pesar del gran desarrollo que ha tenido. Desde el punto de vista neurológico señala la posibilidad de buscar principios generales y también matices específicos. Un concepto clave es la “canalización”, en el sentido de tendencia de cualquier sistema orgánico, como el sistema nervioso, a seguir determinadas pautas de desarrollo; pero también se da la flexibilidad, sobre todo en los estadios más tempranos del desarrollo, con sus periodos críticos.

Incide en el consenso que se da entre los investigadores en el sentido de considerar que cada especie está preparada de manera especial para adquirir ciertas clases de información. La determinación o canalización, escribe, asegura que la mayoría de los organismos podrán realizar las funciones de su especie; y la plasticidad o flexibilidad permite la adaptación a las circunstancias cambiantes, aunque las desviaciones del camino pueden tener sus consecuencias negativas.

Vista la estructura organizativa del sistema nervioso, desde un punto de vista molecular y molar, concluye que las funciones cognoscitivas e intelectivas de naturaleza distintiva se pueden vincular con áreas particulares del cerebro, que en muchos casos son morfológicamente distintas.

Por fin, señala que en el genoma humano está todo el plan de crecimiento y desarrollo, dado que la especie no podría haber sobrevivido sin una probabilidad segura de que todos podríamos hablar, percibir y recordar informaciones en modos similares; aunque la flexibilidad acude para adaptarse a circunstancias cambiantes. A todo ello añade que la cultura matiza la forma en que las capacidades intelectuales evolucionan desde el principio.

En su afán de identificar varias competencias intelectuales desde la psicología y la biología, considera que deben existir unos prerrequisitos, de manera que una competencia intelectual debe permitir “al individuo resolver los problemas genuinos o las dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo” (pág. 61); encontrar o crear un problema por resolverse y a partir de ahí construir conocimiento nuevo. Con los prerrequisitos se asegura la utilidad e importancia de una inteligencia humana y deben contener todas las habilidades necesarias que valoran las culturas humanas.

Busca conjuntos de inteligencias que satisfagan determinadas especificaciones biológicas y psicológicas. Utiliza ocho criterios para determinar las inteligencias:

Posible aislamiento por daño cerebral. Si como resultado de un daño cerebral una facultad específica deja de darse en un ser humano, parece que sea probable que esa facultad sea autónoma con respecto a otras facultades humanas. Desde el punto de vista de la neuropsicología se nos presentan entonces **evidencias muy instructivas** acerca de las “habilidades o computaciones distintivas” que se dan en ese punto del daño.

La existencia de *idiots savants* y otros individuos excepcionales. Siguen como

evidencias importantes, en segundo lugar después del daño cerebral, la existencia de individuos que destacan sobremanera del común en alguna habilidad o deficiencia. En el caso de prodigios, encontramos individuos muy precoces en algún aspecto. En el caso de *idiots savants* encontramos individuos retrasados mentales o excepcionales que desempeñan una habilidad muy particular, en contraste con su evidente retraso o mediocridad en otras cuestiones. Mediante métodos de investigación no invasivos se puede vincular esa especificidad a regiones neurales concretas o a factores genéticos. También, la ausencia de una habilidad intelectual en alguien, confirma, mediante la negación, de esa inteligencia.

Una operación medular o conjunto de operaciones identificables. Al igual que una computadora requiere de un conjunto de operaciones para funcionar, cada inteligencia poseería un *conjunto de operaciones identificables* o centrales que servirían para impulsar las distintas actividades que corresponden a esa inteligencia.

Una historia distintiva de desarrollo, junto con un conjunto definible de desempeños expertos de "estado final". Las inteligencias son estimuladas por la participación en alguna actividad culturalmente valorizada y que el crecimiento del individuo en esa actividad tiene una trayectoria evolutiva, de surgimiento en la infancia, de máximo desarrollo en algún momento de su vida y de declinar en la vejez.

Una historia evolucionista y la evolución verosímil. Se trata de una condición que debe darse en estadios iniciales del ser humano e incluso en la evolución de otras especies. La inteligencia espacial, por ejemplo, se manifiesta en las pinturas rupestres, la musical en la evidencia arqueológica de instrumentos musicales primitivos o en la variedad de cantos de las aves. Las inteligencias múltiples que son objeto de consideración en este trabajo se dan en el presente contexto histórico. En otras épocas su valoración era distinta, de manera que, por ejemplo, la inteligencia corporal-kinética tenía más valor hace 100 años, cuando en el medio rural se necesitaba de ella más que ahora.

Apoyo de tareas psicológicas experimentales. Gardner sugiere que a partir de estudios experimentales específicos, desde el punto de vista psicológico, se puede ver el funcionamiento aislado de las inteligencias. El dominio de la lectura pueda darse en un individuo, pero esa competencia puede no transferirse a las matemáticas. En los estudios de la memoria, la percepción o la atención se pueden observar evidencias de habilidades cognitivas selectivas.

Apoyo de hallazgos psicométricos. Aunque no está de acuerdo con las pruebas psicométricas, puede encontrarse validación de sus teorías en ellas.

Susceptibilidad a la codificación en un sistema simbólico. La simbolización es uno de los factores más importantes del ser humano. Cada una de las inteligencias debe poseer el criterio de codificación en un sistema simbólico.

Como delimitación del concepto de inteligencia anota criterios de lo que no son: no existe inteligencia que dependa de un solo sistema sensorial, ni son equivalentes a esos sistemas, y no

deben considerarse desde el punto de vista de la moralidad, no son buenas o malas.

La existencia de la inteligencia como entidad física, aclara, no existe; se trata de una construcción científica de utilidad potencial. Cuando nos referimos a una inteligencia estamos hablando de procesos y habilidades que son continuos entre sí. Si las inteligencias se tratan por separado es para una mejor comprensión del fenómeno humano. La lista preliminar de las siete inteligencias es la siguiente:

1. La Inteligencia lógico-matemática, relacionada con procesos inductivos y deductivos, aplicando el razonamiento, los números y patrones abstractos. Es la inteligencia predominante de los científicos. Es la considerada tradicionalmente por nuestra cultura como la inteligencia.

2. La inteligencia lingüística, relacionada con la capacidad de usar las palabras y el aprendizaje de los idiomas. Se manifiesta particularmente en los escritores, en los poetas y en los buenos redactores.

3. La inteligencia espacial, para la capacidad de visualizar y crear objetos. Facilita la visión tridimensional. Inteligencia usual en los ingenieros, arquitectos, marinos, escultores, decoradores.

4. La Inteligencia musical, que facilita la capacidad de reconocer patrones tonales, con alta sensibilidad para los ritmos y los sonidos. Propia de los cantantes, compositores y músicos.

5. La Inteligencia cinestésico-corporal, que posibilita en mayor o menor medida el dominio y control del movimiento de nuestro cuerpo. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos, los bailarines.

6. La Inteligencia intrapersonal, que nos facilita el entendimiento personal, la autorreflexión y el conocimiento espiritual.

7. La inteligencia interpersonal, como conjunto de nuestras habilidades para las relaciones con los demás.

Considera que se trata de una lista preliminar de inteligencias que trabajan juntas para resolver problemas, que podría subdividirse o aumentar y que lo importante es subrayar la "pluralidad del intelecto".

Nos interesa particularizar para nuestro propósito **la inteligencia espacial**, dado que está presente en la competencia a la que nos referimos en este trabajo.

En la inteligencia espacial podemos comprobar la existencia de una combinación de habilidades, al igual que en la inteligencia musical o la inteligencia lingüística. La llama inteligencia espacial en lugar de visual porque, aunque la inteligencia espacial está ligada a la observación visual del mundo, también un individuo ciego puede desarrollarla.

Deja de lado las discusiones que en relación a la imaginación espacial ofrecen los psicometristas. A él le interesa presentar aquellos aspectos de la inteligencia espacial que cumplen con las competencias previstas.

Anota una serie de capacidades que en el desarrollo de la inteligencia espacial se relacionan entre sí: la habilidad para reconocer partes de un mismo elemento; para reconocer transformaciones de un elemento; la de evocar imágenes y manipularlas; etc. Estas capacidades se utilizan en diversas facetas de la vida, para orientarse en el espacio, para reconocer objetos y escenas, para trabajar con descripciones gráficas, para comprender aspectos de la pintura artística, el equilibrio, la tensión, la composición. También en la recreación metafórica para entender similitudes (muchas teorías científicas surgen de imágenes: cita a Darwin, Freud, John Dalton.

Manifiesta que esa utilidad de las imágenes para pensar ha llevado a algunos, en concreto cita a Arnheim, a la afirmación de que “las operaciones más importantes del pensamiento provienen de forma directa de nuestra percepción del mundo.” Él considera que la inteligencia visual o espacial contribuye al pensamiento, pero no de manera prioritaria, como sostiene Arnheim, o como sostienen los dualistas, que hablan de inteligencia espacial y de inteligencia lingüística, consideradas de igual importancia.

Jean Piaget, sigue Gardner, fue quien mostró el primer cuadro general del desarrollo espacial, que ha resistido bastante bien la prueba del tiempo, en el que se aprecia la progresión regular de la capacidad espacial, desde la habilidad inicial que surge en la infancia al moverse en el espacio, pasando por la formación de imágenes mentales cuando se empieza a caminar, hasta la capacidad del adolescente para relacionar lo espacial y lo proposicional, uniendo las formas de inteligencia lógico-matemática y espacial en un solo sistema geométrico.

Las investigaciones desde el campo de la neuropsicología son más numerosas y con resultados claros y convincentes acerca de la localización en el hemisferio derecho del cerebro, y sobre todo en las zonas posteriores del mismo, del procesamiento espacial. Las evidencias provienen de tres líneas de estudio: el daño cerebral sufrido en ese hemisferio por apoplejía y otros traumas; por pruebas estándares de funcionamiento espacial en individuos con daño unilateral en el cerebro; y de estudios de individuos normales. Desde estas tres líneas de estudio se evidencia la participación del hemisferio derecho en las tareas espaciales, y en especial la participación del lóbulo parietal.

La evolución de la inteligencia espacial parece ser la continuación de las habilidades espaciales que en la actualidad y desde hace millones de años poseen los primates, quienes dependían y dependen de ella para recolectar, cazar o guiarse tras recorrer amplios espacios. Refleja una noticia de simios que realizan herramientas combinando dos o más objetos, para lo que se precisa una inteligencia espacial. En un sentido evolutivo cabe indicar que las diferentes aptitudes espaciales que se dan entre los diferentes sexos parecen derivar de la especialización ancestral del macho de nuestra especie en la caza.

Como formas desusadas de la habilidad e inhabilidad espaciales refiere las investigaciones con individuos ciegos, quienes muestran poseer inteligencia espacial, dado que existe un sistema de percepción común a la modalidad táctil y visual. Refiere, también, casos de *idiots savants* que

poseen habilidades artísticas muy notables, y hasta excepcionales, como demostración de la separación de la inteligencia espacial respecto a otras facultades intelectuales que estas personas muestran con escasez.

La inteligencia espacial en nuestra sociedad es una valiosa posesión, por ejemplo, su contribución a la ciencia es patente (Rusell, Einstein). En este sentido, las ciencias físicas dependerían más de ella que las ciencias biológicas o sociales. Un área donde la inteligencia espacial juega un gran papel es el ajedrez, aunque el verdadero talento se muestra en este campo por la habilidad para relacionar los patrones visuales memorizados de otras partidas y su uso en un momento dado.

Es evidente la máxima importancia del pensamiento espacial en las artes visuales, en la pintura y en la escultura, aunque también contribuyan otras habilidades intelectuales.

Desde un punto de vista cultural se observa que la competencia espacial aparece en todas las culturas humanas conocidas. Sirvan como ejemplos los bosquimanos del Kalahari, quienes llevan al extremo la habilidad para conocer detalles sutiles del vasto territorio que recorren; los kikuyu de Kenia cuya agudeza visual les permite distinguir de entre gran número de animales los que corresponden a su rebaño; muchos juegos alrededor del mundo utilizan la inteligencia espacial; los esquimales que tienen una elevada capacidad espacial para poder moverse en su contexto helado; y en otras latitudes, el pueblo puluwat en los mares del Sur que es experto en la navegación entre islas con canoas.

Posteriormente Gardner (1999) ha reformulado su definición de inteligencia y matizado otras cuestiones, pero en lo esencial nos sirve lo expuesto. Han pasado 32 años desde que Gardner publicara *Frames of Mind*, y parece que su teoría posee bastante influencia en el campo de la educación, a pesar de las críticas recibidas. La preocupación de Gardner por justificar el uso que hace de su terminología, seguimos a Mora, J.A. y Martín, M.L. (2007), está presente en sus últimos trabajos, de manera que con posterioridad a la última revisión de su teoría, Gardner (2003), distingue entre tres significados del término inteligencia. Al margen de la controversia conceptual que ello supone, uno de los aspectos más criticado de la teoría de Gardner es la independencia que postula entre las distintas inteligencias. Este presupuesto ha sido seriamente cuestionado por la investigación empírica. Citan a Visser, Ashton y Vernon (2006), quienes evaluaron las inteligencias propuestas por Gardner (1983) mediante pruebas específicas para cada una de ellas y posteriormente, sometieron los resultados a análisis factorial. Los resultados concluyen que el peso del factor general es mayor en los tests de habilidades cognitivas (lingüísticas, matemáticas y musicales) y menor en los de capacidades sensoriales y motoras (espaciales y cenestésicas). En aquellos que evalúan aspectos de la personalidad (inteligencia intra e interpersonal) la carga de g es sólo moderada. En líneas generales, estos resultados coinciden con la caracterización de la inteligencia que encontramos en los modelos jerárquicos de la tradición factorial.

CAPÍTULO 3: OBJETIVO Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Introducción

Parece fácil dejarse llevar por la magia del cine, sobre todo cuando se viene de una cultura en la que la tradición oral en gran medida y la escrita en menor, por cuestiones de edad y de clase social, son nuestro referente cultural. En el contexto de un pueblo del extrarradio de la Barcelona inmigrante de los años 1960, por fuerza habría de cautivar a un niño, que estaría aprendiendo a leer, la visión de la primera película de su vida, y de las siguientes. Tanto que lo acompaña hasta aquí.

La experiencia no es particular, es la de la mayoría de personas que contamos con la edad suficiente. Pero algunas han tenido la suerte de poder llevar al causante de esa magia a su esfera profesional: la enseñanza de Lengua en la Educación Secundaria. Lentamente, poco a poco, con la influencia y ayuda de todo lo que nos ha rodeado se han ido gestando las preguntas de esta investigación; sobre todo, por el afán de transmitir a quienes siguen nuestra labor la experiencia acumulada, desde que el super-8 nos ocupaba el tiempo para preparar una unidad didáctica, hasta la actual edición digital de vídeos que nos facilita tanto las cosas para transmitir el lenguaje cinematográfico a nuestro alumnado.

La inclinación hacia el cine como herramienta pedagógica en momentos en los que lo audiovisual no estaba tan presente como ahora, nos señalaba y distinguía frente a los demás, distinción que se vivía a veces como incomodidad, hasta que trababas conocimiento de la existencia de otros compañeros, repartidos en diferentes Centros, que tenían la misma inquietud. En Ambrós (2002) encontramos recogidas esas inquietudes profesionales y un punto de apoyo para seguir y *aprofundir al màxim en el coneixement del llenguatge de la paraula, de la imatge i del so com a sistema de comunicació natural en la humanitat.*

3.2. Objetivos

Los objetivos que se persiguen con esta investigación están relacionados con la posibilidad

de poder expresarse, de saber leer y escribir, tanto en lenguaje verbal como en lenguaje audiovisual; dicho con terminología actual, con la posibilidad de adquirir la competencia comunicativa audiovisual en las clases de Lengua de la E.S.O. Podríamos redactarlos de la siguiente manera:

El objetivo general es introducir y desarrollar el lenguaje cinematográfico en la asignatura de Lengua castellana de la E.S.O., mediante la incorporación de los contenidos propios del lenguaje cinematográfico en las actividades de la asignatura a lo largo de todo el curso o durante alguno de los trimestres.

Se desglosa de la siguiente manera:

- Investigar, mediante la experimentación en el aula, la posibilidad de alfabetizar al alumnado de la ESO en el lenguaje cinematográfico y en general el audiovisual, a partir del currículo de Lengua, estableciendo parámetros comparativos integrados entre el lenguaje verbal y el audiovisual.
- Comprobar si la alfabetización cumple con los objetivos previstos para la competencia básica de comunicación lingüística y audiovisual y en concreto con la competencia que aparece en el apartado: *Dimensió instruments i aplicacions, competència 3 (Utilitzar les aplicacions bàsiques d'edició d'imatge fixa, so i imatge en moviment per a produccions de documents digitals)* que se recoge en el libro *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*, publicado por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* en 2013.
- Comprobar el grado de aceptación del lenguaje audiovisual por parte del alumnado.

3.3. Preguntas de investigación

En consideración a todo lo anterior, nos hemos planteado las siguientes preguntas en nuestra investigación:

1. ¿En qué medida es compatible la alfabetización conjunta entre el lenguaje cinematográfico y el verbal, oral y escrito del currículo de Lengua de la E.S.O.?

2. ¿Es posible crear por parte del alumnado de la E.S.O. producciones audiovisuales a partir de materiales propios o ajenos utilizando programas de edición, como se prevé en la competencia 3, que aparece en el libro *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*?

3. ¿Las producciones audiovisuales creadas por el alumnado de la E.S.O. alcanzan el nivel necesario que la competencia 3, que aparece en el libro *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*, exige?

4. ¿Es posible cumplir el currículum de Lengua de la E.S.O. en cuanto a la competencia básica de comunicación audiovisual a partir del cine como herramienta didáctica de alfabetización?

5. ¿La expresión oral, la gran olvidada, puede tener presencia en las aulas a través del lenguaje cinematográfico?

6. ¿Existen dificultades en la transferencia entre el código verbal y el código audiovisual?

7. ¿En qué medida valora el alumnado el lenguaje audiovisual?

8. ¿El desarrollo tecnológico puede facilitar en alguna medida la alfabetización autodidacta en lenguaje cinematográfico?

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

4.1. La investigación educativa

A semejanza de lo que habían realizado disciplinas humanísticas como la sociología y la psicología a finales del siglo XIX, la investigación educativa, entendida como disciplina, adopta la metodología científica como instrumento fundamental para constituirse en una ciencia. Fue el resultado de un largo proceso, seguimos a Ocaña, R. (2010), en el que la inicial expresión de “pedagogía experimental” dio paso a partir de nuevos enfoques metodológicos a la “investigación educativa”.

El concepto de investigación educativa, pues, ha ido cambiando a la vez que han aparecido nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo. La investigación educativa, seguimos a Latorre, A. *et. al.* (1996), puede partir de una de las tres perspectivas de investigación existentes. Desde la corriente positivista en la que el carácter empírico cobra mucha importancia, apoyándose en los mismos supuestos que las ciencias naturales y con aspiración de crear conocimiento teórico. Desde la corriente sociocrítica en la que se da importancia al compromiso explícito con la ideología, tendente a la transformación de la sociedad. Para la concepción interpretativa, investigar es interpretar y comprender la conducta humana y los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de causalidad. En la actualidad se da una concepción más abierta, flexible y participativa, comprometida con la resolución de problemas planteados desde la propia realidad educativa y que es asequible a los profesionales de la educación.

La finalidad de la investigación en Educación, seguimos a Martínez, R. (2007), es conocer (describir, comprender) con cierta precisión una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento, así como la relación que existe entre los elementos que la configuran. Todo ello va a facilitar, posteriormente, realizar valoraciones y diagnósticos adecuados de la misma, así como ciertas predicciones de su futuro funcionamiento, e identificar los factores que causan en ella determinados efectos y actuar sobre una situación para mejorarla. La investigación educativa, por ello, está vinculada a la práctica educativa.

La investigación aplicada y la investigación básica se complementan: la práctica educativa necesita las teorías, reflexiones y métodos que se van generando a través de la investigación básica para identificar, entre otras cosas, sus aspectos más positivos y sus limitaciones, para

conocer mejor los efectos a los que dicha práctica da lugar, para mejorarlos y para introducir innovaciones progresivas que, siendo estudiadas y analizadas por la investigación aplicada, permitan alcanzar objetivos educativos cada vez más altos y complejos.

Por su parte, la investigación básica necesita de la práctica educativa para no quedarse sólo en reflexiones teóricas acerca del funcionamiento de la realidad y en el planteamiento de hipótesis que no lleguen a probarse en marcos contextuales concretos. Uno y otro tipo de investigación en interacción se enriquecen mutuamente y permiten alcanzar un mejor y mayor conocimiento de la realidad educativa.

Dado que la investigación científica requiere ser rigurosa y objetiva, es preciso utilizar un método científico que facilite llevarla a cabo de manera adecuada para obtener un conocimiento más preciso de la realidad estudiada, que pueda ser también considerado científico; es decir, un conocimiento basado en hechos y datos que, en la medida de lo posible por la propia complejidad de los comportamientos y procesos humanos y educativos, se puedan demostrar, repetir y contrastar; en definitiva, con una serie de criterios que garanticen el rigor, autenticidad y validez del proceso de investigación.

4.2. El método de investigación

Los diferentes métodos de investigación están relacionados con la recogida de datos, su análisis y conclusiones finales; por ello, debemos escoger un tipo de metodología concreto para nuestro estudio. Para la generación o la recogida de los datos se pueden aplicar múltiples instrumentos cuya descripción, forma de funcionamiento, presupuestos y limitaciones nos ayudan a entender no sólo el resultado del estudio sino el proceso en sí mismo. Los métodos de generar o recoger datos y la forma de analizarlos no son independientes del paradigma de investigación al que cada estudio en concreto se adscribe. Según las bases teóricas sobre las que se asienta, cada paradigma aplica la metodología que le resulta coherente.

4.2.1. Los paradigmas de investigación social

Las últimas décadas nos han traído en el campo de las ciencias sociales y en el de la educación, seguimos a Latorre et al. (1996), lenguajes científicos epistemológicamente plurales y con nuevas perspectivas de investigación, que se identifican de manera general con la denominación de *paradigmas de investigación*. Siguen a Alvira (1982:34) para anotar que el

paradigma supone un *conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo “compartida” por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada.*

En la actualidad se han definido e identificado tres grandes paradigmas como marcos para la investigación educativa. Desde el punto de vista de sus intereses, citan a Koetting (1984), el paradigma positivista tiene como objetivo explicar, controlar, predecir; para el paradigma interpretativo o cualitativo el interés es el de comprender, interpretar; y para el paradigma crítico, emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio. Como propósito, el paradigma positivista tiene el de realizar generalizaciones libres de contextos y tiempo, con explicaciones deductivas, cuantitativas y centradas en semejanzas; el paradigma interpretativo y el paradigma crítico coinciden en plantear hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dados, con explicaciones inductivas, cualitativas y centradas en diferencias.

El paradigma positivista aplicado al ámbito educativo permite cumplir con el debido rigor metodológico, pero conlleva el peligro de dejar de lado el estudio de la realidad humana, sociocultural, política e ideológica. El paradigma sociocrítico, citan a Appel (1982), Giroux (1983) y Zeichner (1983), desarrolla un gran papel en algunos ámbitos educativos, como el del currículum, la administración educativa y la formación del profesorado. El paradigma interpretativo o cualitativo se aleja del peligro que señalábamos al referirnos al positivista y en relación a las personas implicadas en la educación, “estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.” (Latorre *et. al.*, 1996: 42)

4.2.2. La investigación cualitativa

Los fundamentos teóricos importantes de la investigación cualitativa, seguimos a Guardán (2007), son el interaccionismo simbólico y la fenomenología; además de la etnografía, otra parte conceptual importante. El interaccionismo simbólico o la sociología cognoscitiva da relevancia a los significados sociales que las personas poseen del mundo que les rodea, que surgen de la interacción y la interpretación que de ella se deriva; representantes de esta tendencia son Blumer (1982) y Goffman (1972). La tendencia fenomenológica será la que centre su preocupación en la investigación socio-educativa a través de la descripción y el análisis de los conceptos y razonamientos de los sujetos actuantes, apartándose de explicaciones causales; cita a Heidegger (1889-1976) y a Van Mannen, (1990).

La investigación cualitativa tiene antecedentes en estudios ya realizados en el siglo XIX sobre culturas en desaparición, pero los inicios de la investigación cualitativa, propiamente dicha, se vinculan a los trabajos que desde la antropología y la sociología nos ofrecieron Boas, F. (1911)

y Malinowski B. (1922) en primer lugar. Desde entonces se han ido incrementando los estudios que adoptan el enfoque cualitativo para fenómenos sociales y educativos en particular, sobre todo en las últimas décadas.

Los investigadores cualitativos, seguimos a Rodríguez, G. *et. al.* (1996), parten en su estudio del contexto natural donde se produce el hecho a investigar, con la intención de sacar sentido e interpretar los fenómenos, en relación con los significados que tienen para las personas implicadas. Implica, este tipo de investigación, la recogida y el uso de una extensa variedad de materiales: la entrevista, la experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, que reflejan las situaciones y los significados en la vida de las personas. Las características propias de la investigación cualitativa presentan una gran pluralidad, procedente de las distintas visiones que han ido apareciendo:

- Es inductiva.
- El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte.

Anotan las características básicas que contemplan Miles y Huberman (1994: 5-8):

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son únicamente "banales" o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde

dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.

- Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden realizarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.
- Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o consistencia interna.
- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.
- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas.

Citan a Stake (1995) para presentarnos las diferencias fundamentales que se dan entre la investigación cualitativa y la cuantitativa:

- La distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación;
- La distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador, y
- La distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

Para Stake (1995) no existe enfrentamiento entre el dato cualitativo y el dato cuantitativo, lo diferencial se asienta en lo epistemológico. El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión a partir de los hechos; la cuantitativa buscará las causas para poder explicar. Desde la investigación cualitativa el investigador interpreta los sucesos y acontecimientos desde una posición personal, frente a la distancia que mantiene en la cuantitativa, hasta el análisis de los datos recogidos estadísticamente. El investigador, desde el punto de vista cualitativo, no descubre, sino que construye el conocimiento como síntesis de su perspectiva. En fin, considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.

Siguen a Guba y Lincoln (1994) y Angulo (1995) para destacar una serie de niveles que permiten establecer unas características comunes que resumen la diversidad de enfoques y tendencias: nivel ontológico, epistemológico, metodológico, técnico instrumental, y contenido.

En el nivel ontológico se especifica la forma y la naturaleza de la realidad social y natural, que se considera como dinámica, global y construida en un proceso de interacción.

Epistemológicamente se parte de la realidad concreta y de los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior, por la vía inductiva. Desde el punto de vista metodológico, los diseños de investigación tendrán un carácter emergente en construcción a medida que se avanza en la investigación y se recaban las visiones y perspectivas de los participantes. Desde un nivel técnico (técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de la información), se caracteriza por el uso de técnicas que permitan la búsqueda de datos que informen de la particularidad de las situaciones con el objetivo de realizar una descripción exhaustiva de la realidad investigada. Desde el punto de vista del contenido, la investigación cualitativa puede darse en todas las disciplinas, educación, sociología, psicología, medicina, antropología, etc.

Los enfoques o perspectivas en una investigación cualitativa son múltiples y sus diferencias vendrán marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles que hemos aludido anteriormente (ontológico, epistemológico, metodológico y técnico). De entre todas las alternativas que se presentan en cada nivel, la elección que se haga determinará el tipo de estudio cualitativo.

Determinar el método de investigación cualitativa a seguir resulta difícil a priori, dada la proliferación de métodos cualitativos que existen, las distintas disciplinas desde las que se aborda la investigación y la ambigüedad que puede darse al significado de método. Una guía y orientación para seguir un método u otro puede venir dada por la naturaleza de las cuestiones que se plantean en la investigación, de ahí que el carácter instrumental del método cobre su importancia; a ello deben unirse las disciplina desde las que se trabaja, puesto que determinan, en cierta medida la utilización de un método concreto. Se basan en Morse (1994) que presentamos en un cuadro clasificador de los métodos que se vienen utilizando en la investigación cualitativa. En la primera columna del cuadro se sitúan las cuestiones que orientan la investigación, a continuación el método más adecuado para enfrentarse al tipo de interrogante planteado, la disciplina de procedencia del método, las técnicas de recogida de información que se utilizan por lo general desde ese enfoque metodológico, otras fuentes de datos, y, por último, algunos autores relevantes que han trabajado desde cada opción metodológica.

Tabla 2: Naturaleza de las cuestiones que se plantean en la investigación

Tipos de cuestiones de Investigación	Método	Fuentes	Técnicas instrumentos de recogida de información	Otras fuentes de datos	Principales referencias
Cuestiones de significado explicitar la esencia de las experiencias de los actores	Fenomenología.	Filosofía (fenomenología)	Grabación de conversaciones; escribir anécdotas de experiencias personales	Literatura fenomenológica reflexiones filosóficas; poesía arte.	Heshusius, 1986; Melich, 1994; van Manen 1984, 1990.
Cuestiones descriptivo interpretativas: valores, ideas, prácticas de los grupos culturales	Etnografía	Antropología	Entrevista no estructurada; observación participante, diagramas de redes sociales.	Documentos, registros, fotografía, mapas, genealogías, diagramas de redes sociales.	Erickson, 1975; Mehan 1978, 1980; García Jimenes, 1991. Feterman 1989, Granty y Fine 1992. Hammersley y Arkinson, 1992; Spradley, 1979; Werner y Schoepfle, 1978a, 1987b.
Cuestiones de proceso: experiencia a lo largo del tiempo o el cambio puede tener etapas u fases	Teoría fundamentada.	Sociología (interaccionismo o simbólico)	Entrevistas (registradas en cinta)	Observación participante; memorias, diarios	Glaser, 1978, 1992; Glaser y Strauss, 1967. Strauss, 1987. Strauss y Corbin, 1990.
Cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo	Etnometodología; análisis del discurso	Semiótica	Diálogo, (registro en audio y video)	Observación: notas de campo.	Atkinson, 1992; Benson y Hughes, 1983 Cicourel et al. (1974) Coulon, 1995 Denzin, 1970, 1989; Heritage, 1984; Rogers, 1983.
Cuestiones de mejora y cambio social.	Investigación acción	Teoría crítica	Miscelánea	Varios	Kemmis, 1988, Elliot 1991
Cuestiones subjetivas	Biografía	Antropología	Entrevista	Documentos, registros, diarios	Goodson, 1985, 1992; Zabalza 1991.

4.2.3. La etnografía

El enfoque etnográfico, siguiendo a Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983:15), tiene como “principal característica que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación.”

Además de perseguir la descripción analítica del carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado, la etnografía también es producto del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social. Rodríguez, G. *et. al.* (1996) siguen a Spindler y Spindler (1992: 63 – 72) para presentarnos una serie de características o condiciones de la etnografía educativa:

Una primera característica es la necesidad de la observación directa. No importa con qué instrumentos, sistema de codificación, aparato de registro o técnicas sean utilizadas, la primera obligación del etnógrafo es permanecer donde la acción tiene lugar y de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción.

El tiempo de permanencia en el escenario de la investigación debe ser el suficiente, hasta el momento en que la permanencia ya no aporte nada. Aunque no existe una norma rígida, desde la antropología se considera para el caso de un aula el tiempo de tres meses

Como tercera condición se anota la necesidad de contar con un gran volumen de datos registrados. El papel del observador será muy importante, recogiendo todo tipo de información a través de notas de campo y utilizando los recursos tecnológicos disponibles, grabaciones de vídeo y de audio, fotografías, etc. En fin, cualquier documento u objeto que esté relacionado con el objeto de estudio.

Una cuarta condición a tener en cuenta es el carácter evolutivo del estudio etnográfico. El marco de referencia con el que iniciar el estudio debe ser lo suficientemente amplio para abarcar el objeto de estudio sin apenas condicionantes.

Una quinta condición la constituye el uso de instrumentos específicos para registrar las observaciones, pero sin menospreciar cualquier otro que se considere necesario en el transcurso de la investigación.

La cuantificación debe ser utilizada cuando sea necesaria, aunque no sea el punto de inicio ni el objetivo último. Servirá para reforzar ciertos tipos de datos o comprobaciones de la investigación.

Descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo, constituye el objeto de estudio de la

etnografía educativa.

Por último Spindler y Spindler (1992) consideran el holismo como ideal deseable, siempre que se reduzca al entorno de la investigación al contexto en que se desarrolla.

Las orientaciones de Latorre, A. *et. al.* (1996: 231) en relación a los estudios etnográficos, quien sigue a Patton (1984), nos sirven de colofón a esta breve aproximación a la etnografía:

- Ser descriptivo al tomar las notas de campo.
- Hacer acopio de gran variedad de información procedente de distintas perspectivas.
- Triangular y efectuar validaciones cruzadas recogiendo diferentes tipos de datos, a través de observaciones, entrevistas, documentos, archivos y fotografías.
- Utilizar citas y relatos literales en el lenguaje empleado por los participantes.
- Seleccionar con cuidado los informantes clave y tener en cuenta que sus perspectivas son limitadas.
- Ser consciente de las diferentes etapas del trabajo de campo.
- Implicarse tanto como sea posible en la realidad educativa a evaluar.
- Diferenciar con claridad descripciones, interpretaciones y juicios de valor, propios y ajenos.
- Aportar un *feedback* formativo como una parte del proceso de verificación del trabajo de campo.
- En las notas de campo y en el informe de la evaluación incluir experiencias, pensamientos e impresiones propias. Esta información también constituye los datos de campo.

4.3. La opción metodológica de esta investigación

El fin que se persigue, nuestros propósitos, junto con los supuestos teóricos en los que nos basamos y nuestras perspectivas nos llevan a enfocar todo ello de un determinado modo, a través de una metodología determinada. Por ello, la opción metodológica de esta investigación se decanta por la investigación cualitativa con enfoque etnográfico, entre otras consideraciones porque algunos aspectos de la investigación etnográfica se ajustan a las características del investigador de este trabajo, como profesor de la asignatura de Lengua Castellana durante 30 años en el I.E.S. Josep Lluís Sert de Castelldefels. El privilegio que ello supone, el conocimiento por ser parte implicada en el contexto educativo, posibilita una gran motivación para desarrollar una investigación en este ámbito. Pertenecer a este contexto donde se han recogido los datos, permite una comprensión holística de todo el proceso y una empatía necesaria para trabajar.

Con el objetivo de dotar de rigor científico a la investigación repasaremos los criterios y

estrategias de nuestra metodología cualitativa, seguimos a Latorre, A. *et.al.* (1996). El valor de verdad queda establecido a través de la credibilidad; la aplicabilidad, a través de la transferibilidad; la consistencia a través de la dependencia y la neutralidad a través de la confirmabilidad. La credibilidad la llevamos a cabo a través de la estrategia de la triangulación y de la recogida de material de adecuación referencial (vídeos, documentos, grabaciones de audio, fotografías, etc.). La demostración de la aplicabilidad a otros contextos la llevamos a cabo a través de descripciones exhaustivas y minuciosas del contexto, además de recoger abundante información que permita comparar contextos. El criterio de independencia, a través de la replicación, es problemático porque el mundo social es cambiante; la identificación del estatus y el papel del investigador y la descripción de las técnicas de análisis y obtención de la información pueden garantizarla. La confirmabilidad, entendida como la objetividad en la que basa el investigador, vendrá dada por la exposición del investigador de la epistemología subyacente que lo lleva a orientar la investigación de una determinada manera.

4.4. Proceso metodológico de la investigación

El objetivo de introducir y desarrollar el lenguaje cinematográfico en la asignatura de Lengua castellana de la E.S.O. se realiza mediante la incorporación de los contenidos propios del lenguaje cinematográfico en las actividades de la asignatura a lo largo de todo el curso o durante alguno de los trimestres. El tiempo que se dedica a ello varía según los niveles, en función de los contenidos que se trabajen. Más adelante, en los siguientes epígrafes, se detallan los objetivos y los procesos de investigación llevados a cabo para cada uno de los cursos.

Se realizan cinco pasos en la investigación para cada uno de los cursos:

- 1- Primer paso: se concretan los objetivos y contenidos;
- 2- segundo paso: se escogen los grupos con los que se va a trabajar;
- 3- tercer paso: se establecen los procedimientos para la recopilación de datos, los sujetos participantes y los materiales;
- 4- cuarto paso: se analizan los datos y se discuten los resultados,
- 5- quinto paso: se anotan las conclusiones.

4.5. Contexto de la investigación.

Esta investigación se desarrolla durante tres cursos académicos (2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011) en el Instituto de enseñanza Secundaria *Josep Lluís Sert*, de la población de Castelldefels, en la provincia de Barcelona.

La población de Castelldefels es una ciudad situada en la costa del mar mediterráneo, al sur del delta del Llobregat, en la comarca del Bajo Llobregat. Su población, de 63.139 habitantes según datos de 2014, cuenta con la particularidad de poseer un 25,6% de los vecinos con origen extranjero¹⁹, hecho que se refleja en las aulas de los diferentes Centros de Enseñanza (son porcentajes significativos:

- El 13% proveniente de Argentina,
- el 11% de Rumanía,
- el 8% de Uruguay,
- el 6% de Marruecos,
- el 5% de Brasil).

La ciudad cuenta con 15 Centros de Educación Infantil y Primaria y 10 Centros de Educación Secundaria, de los que cuatro son públicos: el I.E.S. Les Marines, el I.E.S. Josep Lluís Sert, el I.E.S. Mediterrània y el I.E.S. Castelldefels.

El I.E.S. Josep Lluís Sert donde realizamos la investigación empieza a funcionar en 1980.

Características:

Es un Centro de Educación Secundaria que proviene de una antigua Sección de Formación Profesional del Instituto de Formación Profesional de Vilanova i la Geltrú, en la que se impartían las especialidades de metal, delineación y administración. Posteriormente pasa a ser un Instituto de Enseñanza Secundaria y deja de impartir las especialidades de Formación Profesional citadas. En su lugar imparte Bachillerato y C.O.U., hasta que la LOGSE realiza los cambios conocidos.

En la actualidad imparte clases de Educación Secundaria y Bachillerato a un número de alumnado cercano a los 500.

Durante el curso 2008/2009 la experiencia se lleva a cabo con el alumnado de 1º de la E.S.O; durante el curso 2009/2010 la experiencia se realiza con el alumnado de 2º de la E.S.O. y durante el curso 2010/2011 con 3º y 4º curso de la E.S.O.

El investigador es profesor de Enseñanza Secundaria desde el año 1980, con destino en el I.E.S. donde se realiza la investigación desde el año 1984 y con más de 20 años introduciendo, con diferentes enfoques, en sus clases de Lengua y Literatura castellana, el lenguaje cinematográfico. Pertenecer a este contexto donde se han recogido los datos proporciona un conocimiento del entorno suficiente y una comprensión holística de todo el proceso, además de la empatía necesaria para trabajar en ello.

19 <http://epa.com.es/padron/barcelona/paises-de-origen-hacia-castelldefels/>

4.6. Proceso de la investigación

La experiencia y las condiciones ya anotadas que rodean al investigador lo llevan a plantearse esta investigación a partir de los objetivos y las preguntas ya conocidas y que se quieren resolver en esta tesis.

Tras la revisión bibliográfica pertinente, se diseña el esquema de trabajo que a continuación se detalla durante los cursos ya citados, siguiendo los cinco pasos anotados anteriormente.

4.6.1. Primer curso de la E.S.O. – 2008/2009

4.6.1.1. Objetivos y contenidos

El objetivo de introducir el lenguaje cinematográfico en este nivel de la E.S.O. e iniciar la alfabetización audiovisual en nuestras clases de Lengua se pretende conseguir a partir de la distribución de los contenidos que a continuación se anotan y su imbricación en el currículum de la asignatura a lo largo del curso. Recordemos que de la dimensión comunicativa de los contenidos previstos para este curso, de acuerdo con el Anexo 4 del DECRETO 143/2007, de 26 de junio, tenemos en cuenta los contenidos de dicha competencia comunicativa que pueden englobarse en la interacción, la cooperación, la comprensión, el análisis de los códigos audiovisuales, la expresión, el uso de las TIC y la capacidad de aprender (véase 1.1.1.1.).

Los contenidos del lenguaje cinematográfico previstos y que se han desarrollado a lo largo del curso son los siguientes:

- los ángulos de encuadre,
- el plano,
- la escena,
- la secuencia, la música
- la edición o montaje.

Estos contenidos se han ido incorporando a las actividades de la asignatura de Lengua castellana según el siguiente detalle:

Primer trimestre: Durante el mes de octubre, y correspondiendo con el apartado “Taller de escritura” de la unidad 2 del libro de texto, se propone una presentación del alumnado, siguiendo un guion. Se trata de que redacten sus datos personales, que se describan a sí mismos, narren algún hecho de su vida y expliquen qué desearían hacer en el futuro. Nos referimos a esta actividad como el “Me Presento”. Una vez realizada y corregida la actividad por parte del profesor, el alumnado debe *subirla* correctamente escrita a su *blog* (Al iniciarse el curso, todo el alumnado abrió una cuenta de correo electrónico del *gmail* y un *blog* asociado a ella).

A continuación, sigue la actividad de realizar el “Me presento” utilizando el lenguaje audiovisual o cinematográfico y posteriormente la de subirlo también al blog. Para ello se destinan dos sesiones:

- Una primera para exponer un ejemplo de “Me Presento” audiovisual, en este caso el profesor se presenta²⁰ a sus alumnos en los mismos términos que se les pide a ellos que lo hagan, además se edita en un montaje que se realiza en el aula, fotografiando *de manera festiva* al alumnado y componiendo con el editor de vídeo de Windows, el *Movie Maker*, una presentación de toda la clase, en ese mismo momento, con una música de fondo²¹,
- Y una segunda sesión en al aula de informática, aprendiendo durante toda la hora el manejo del citado editor de vídeo. Con posterioridad a la entrega del “Me presento” audiovisual debían entregar mediante correo electrónico una pequeña redacción que respondiera a un cuestionario²² sobre la actividad cinematográfica.

Aprovechamos la actividad para ver la similitud que se puede establecer en las relaciones morfosintácticas entre:

- Palabra/ plano,
- frase/ escena,
- párrafo/ secuencia

Se introducen los conceptos del lenguaje cinematográfico en diversos momentos del trimestre, siempre relacionados y comparados con los correspondientes de la morfología y la sintaxis.

20 Se presentan en anexos transcripciones T1_F1 y T2_F2 y las filmaciones 1_F1 y 2_F2.

21 Véase en <http://sertcine.blogspot.com> (entrada 20.12.2008)

22 Véase el cuestionario en <http://sertcine.blogspot.com> (entrada del 14.12.2008)

Segundo trimestre: Durante ese trimestre, se observan y distinguen

- El plano y sus tipos;
- los ángulos de encuadre;
- la escena y la secuencia:

Para ello se vuelven a utilizar dos sesiones:

- Una primera para presentar y distinguir los planos y los ángulos, mediante la explicación y el visionado de los diferentes tipos de plano que nos facilita youtube²³
- y una segunda para desarrollar en grupo una actividad de acuerdo a las indicaciones dadas, planificando la pequeña historia que deben contar con lenguaje cinematográfico, después de haber realizado una similar en lenguaje verbal²⁴

Se siguen precisando las características del plano y su correspondencia con la palabra, de la frase y la escena, y del párrafo con la secuencia, en diversos momentos del trimestre al hilo de las actividades de morfología y sintaxis.

Como resultado de la actividad, los ocho grupos creados con tal finalidad, de cuatro a cinco componentes, autoelegidos con la supervisión del profesor (los hemos llamado Roger, Alba, Clara, Mompó, Alonso, Dani, Leila y Pedro sin que ningún nombre corresponda a la realidad del grupo), presentan sus producciones cinematográficas y realizan posteriormente un diario de clase relacionado con la actividad. De la segunda sesión se realiza una grabación de vídeo y de audio en clase y los grupos realizan posteriormente una filmación del momento de rodaje de su propia producción²⁵

Tercer trimestre: A partir de la lectura y comentario del cuento de Saramago *Desquite*²⁶, en el que a la vez que se narra la historia se van describiendo los personajes y lugares, se le pide al alumnado que construya un pequeño relato en el que también, junto a la narración, se vaya describiendo el lugar y los personajes. Posteriormente deben componer la versión cinematográfica, teniendo en cuenta:

- Las descripciones de lugares y personajes
- Los elementos narrativos.

23 <http://www.youtube.com/watch?v=wXQn38iyH4s>

24 Véase en anexos transcripciones de las grabaciones de audio T37_GA1 y T38_GA2

25 Véase en anexos transcripciones T39_PA a T50_PA

26 <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/por/saramago/desquite.htm>

Relacionado con la expresión oral, se pide al alumnado que exponga oralmente su opinión sobre un cuestionario acerca del lenguaje cinematográfico, relacionado con las diferencias que han observado, tras su experiencia, entre el lenguaje verbal y el audiovisual, en su casa, ante la cámara y que luego edite y presente.

Para estas actividades no se ha utilizado ninguna sesión, las indicaciones sobre qué debían hacer estaban reflejadas en el *blog de sertcine*²⁷

4.6.1.2. Criterios para la selección de la fuente de datos

La fuente de los datos parece evidente que deba partir del primer curso de la ESO, dado que se inicia la Educación Secundaria y la pregunta que abre la investigación se debe responder desde el inicio.

Se han escogido los grupos con los que se va a trabajar, en este caso con tres grupos de 1º de la ESO: en dos de ellos se experimenta la alfabetización (E-11 y E-12) y el tercero funciona como grupo de control. Se trata de verificar, mediante el contraste, el grado de asimilación del currículum dentro de la asignatura de Lengua en cada uno de los grupos.

El grupo E-11 cuenta con 24 alumnos, 12 chicos y doce chicas, 13 de ellos son de nacionalidad española y 11 de origen extranjero, aunque ya han cursado Primaria en Castelldefels.

Su origen es diverso:

- España 13,
- Argentina 3,
- Inglaterra 2,
- Ecuador 2,
- Holanda 2,
- Irlanda 1,
- Marruecos 1.

El grupo E-12, con 23 alumnos, 9 chicos y 14 chicas, de los cuales 12 son de nacionalidad española y 11 de origen extranjero, aunque ya han cursado Primaria en Castelldefels.

Su origen es diverso:

- España 12,

-
- Argentina 5,
 - Uruguay 2,
 - Ecuador 2,
 - Ucrania 1,
 - Rumanía 1.

El grupo de control, el E-13, cuenta con 24 alumnos y su composición es semejante en cuanto a distribución de procedencia similar a los anteriores.

El alumnado de esos grupos cuenta con edades comprendidas entre los doce y los trece años y se distribuye, oficialmente, de manera heterogénea. Para las asignaturas instrumentales, nuestro caso, se realiza una cuarta agrupación con el alumnado que tiene más dificultades, el llamado desdoblamiento. Esta agrupación que sigue un currículum adaptado, queda excluida del proyecto de investigación que nos ocupa.

Como ya hemos dicho, las agrupaciones que se hacen dentro de clase para trabajar el lenguaje cinematográfico durante el segundo trimestre son de cuatro o cinco componentes, autoelegidos con la supervisión del profesor. Se trata de los grupos denominados Roger, Alba, Clara, Mompó, Alonso, Dani, Leila y Pedro.

4.6.1.3. Criterios, instrumentos de recogida de datos y materiales

Se establecen los procedimientos para la recopilación de datos, los sujetos participantes en la investigación (en este caso el alumnado de los grupos aludidos) y los materiales y su administración. Se cuenta con dos cámaras digitales de vídeo, que a la vez realizan fotografías y registran audio, dos reproductores de audio MP4 que también registran audio; ordenadores del aula de informática y cañón proyector portátil, de diseño casero, con su correspondiente ordenador.

No sería posible la experiencia sin contar con los *móviles* y cámaras de vídeo del alumnado. Con ellos se ha registrado casi todo el material audiovisual.

En esta investigación los instrumentos de recogida de datos empleados son variados:

a) Se ha empleado el estudio etnográfico, mediante filmación de vídeo y grabación de audio del trabajo del alumnado en el aula y fuera, cuando correspondía, para cada ejercicio perteneciente a la alfabetización audiovisual.

b) Se ha empleado el método introspectivo, a través de diarios de aprendizaje del

alumnado, realizados cada ejercicio perteneciente a la alfabetización audiovisual.

c) Estimulación del recuerdo: grabación de audio de la valoración del alumnado tras visionar y observar la calidad de sus producciones audiovisuales.

d) Cuestionario sobre el ejercicio inicial, del primer trimestre.

e) Actas de las evaluaciones del curso correspondiente, en las cuales se recogen los resultados de la asignatura de Lengua en los tres grupos.

Esta variedad de métodos de recogida de datos propicia la triangulación metodológica, pretende mostrar la realidad desde perspectivas diferentes, con la finalidad de poder analizar su complejidad tal y como se nos presenta en el aula.

El corpus de este trabajo forma parte de los siguientes datos recogidos durante el curso:

- 2 filmaciones de vídeo ejemplificando en el aula el “Me presento” del profesor,
- 2 producciones audiovisuales realizadas directamente en el aula, con editor de vídeo, música y fotografías tomadas en el momento.
- 27 producciones audiovisuales del “Me Presento” del alumnado,
- 31 cuestionarios relacionados con las actividades audiovisuales del primer trimestre,
- 2 filmaciones de vídeo del trabajo de planificación realizado por el alumnado en el aula, durante el segundo trimestre,
- 8 grabaciones de audio del trabajo realizado en el aula por los grupos, para planificar la pequeña historia que deben contar con lenguaje cinematográfico,
- 8 producciones audiovisuales de la historia anterior, realizadas por el alumnado,
- 5 grabaciones de cómo se realizó el rodaje,
- 31 producciones audiovisuales del alumnado, correspondiente a la narración-descripción y
- 125 diarios de clase, correspondientes a todo el curso.

4.6.1.4. Análisis e interpretación de los datos

En primer lugar se comprobará a través del grupo de control que los resultados académicos de este grupo no difieran de los resultados de los dos grupos que experimentan. A continuación, sean los resultados anteriores positivos o negativos, se harán las transcripciones de:

- 1) Las grabaciones de audio y de vídeo,
- 2) Los diarios de aprendizaje.
- 3) Las encuestas.
- 4) Las producciones del alumnado.
- 5) La estimulación del recuerdo.

Para las transcripciones se ha utilizado el código del grupo Plural, método que se sigue en la asignatura *Introducció a la metodologia de recerca etnogràfica*, impartida por el profesor Juli Palou. Dicho método es una adaptación del empleado por el grupo de investigación de la Universidad de Barcelona PLURAL, a partir de las aportaciones hechas por el análisis del discurso y de los estudios realizados especialmente por Kerbrat-Orecchioni (2005) sobre las características del discurso en interacción (Palou, 2010).

Cuadro 1: Resumen de las dimensiones a las que se atienden en el análisis de los datos y de sus indicadores:

OBJETOS DE LA INTERACCIÓN	INDICADORES
Dimensión interlocutiva Organización	¿Cómo se organiza el discurso? ¿Cómo se abre? ¿Cómo se cierra?
Dimensión temática	¿Qué tema trata? ¿Palabras clave? ¿Constelaciones de palabras?
Dimensión enunciativa Posicionamiento enunciativo Personas Situación en el tiempo Expresión de emociones	¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice? ¿Hay valoraciones y apreciaciones? ¿Qué pronombres personales usa? ¿Habla en presente, pasado o futuro? ¿Expresa preferencias y como se siente?

Hechas las transcripciones, se procederá a la discusión y las valoraciones cuantitativas y cualitativas pertinentes, de cada dato transcrito. A fin de incrementar la credibilidad y validez de los resultados, se aplicará una triangulación de los datos. El análisis de los datos será descriptivo, como corresponde a la naturaleza de los datos recogidos.

4.6.2. Segundo curso de la E.S.O. – 2009/2010

Curso accidentado, en el que el profesor investigador causa baja por enfermedad desde mediados del primer trimestre hasta la finalización del curso.

El objetivo de seguir trabajando con el lenguaje cinematográfico en este nivel de la E.S.O. y seguir con la alfabetización audiovisual en nuestras clases de Lengua se pretendía conseguir a partir de la distribución de los contenidos que a continuación se anotan y su imbricación en el currículum de la asignatura a lo largo del curso. Recordemos que de la dimensión comunicativa tenemos en cuenta que a los contenidos de la dimensión estética y literaria se añadirían los contenidos que se relacionan con la competencia comunicativa detallada para primer curso y que pueden englobarse en la interacción, la cooperación, la comprensión, el análisis de los códigos audiovisuales, la expresión, el uso de las TIC y la capacidad de aprender. (véase 1.1.1.2.).

Se preveía trabajar:

- El guion cinematográfico y seguir con las producciones audiovisuales iniciadas en primer curso, pero sólo se recogen algunos trabajos.
- Se partía de un suspiro narrativo²⁸ individual (aparece en el blog del alumno y desarrolla un sintagma propuesto en clase: *hace mucho calor y llueve insistentemente*), tras el que se debía presentar un guion cinematográfico.
- Elegir o confeccionar en grupo el guión de la producción audiovisual que debía realizarse en grupo.

Se trabajó un día el guion en clase con el arranque de la película de John Ford, *The Quiet Man* (versión en castellano, *Un hombre tranquilo*) y otro día con los grupos en clase para confeccionar el guion definitivo.

El material que se dispone corresponde a los grupos E-22 y E-21, compuestos por prácticamente el mismo alumnado de los grupos E-11 y E-12 del curso anterior (véase 4.6.1.2). Los grupos, numerados del 1 al 9, están formados por los siguientes alumnos:

Grupo 1: 3 alumnos: (B-21)

Grupo 2: 4 alumnos: (B-21)

Grupo 3: 4 alumnos: (B-21)
Grupo 4: 4 alumnos: (B-21)
Grupo 5: 5 alumnos: (B-22)
Grupo 6: 5 alumnos: (B-22)
Grupo 7: 4 alumnos: (B-22)
Grupo 8: sin datos
Grupo 9: 7 alumnos: (B-22)

El corpus recogido durante el curso sigue la pauta del anterior, mediante estudio etnográfico con filmaciones de vídeo y registro de audio del trabajo del alumnado:

- 7 Producciones audiovisuales
- 13 grabaciones de audio del trabajo en clase
- 10 Tomas falsas
- 10 Filmaciones de cómo se hizo
- 2 Filmaciones de presentación de personajes
- 1 Filmación de trabajo en clase

Para las transcripciones²⁹ se ha utilizado el código del grupo Plural, método que se sigue en la asignatura *Introducció a la metodologia de recerca etnogràfica*, impartida por el profesor Juli Palou.

Hechas las transcripciones, se procederá a la discusión y las valoraciones cuantitativas y cualitativas pertinentes, de cada dato transcrito. El análisis de los datos será descriptivo, como corresponde a la naturaleza de los datos recogidos.

4.6.3. Tercer curso de E.S.O. - 2010/2011

4.6.3.1. Objetivos y contenidos

La investigación que llevamos a cabo en este nivel la podemos relacionar con los contenidos de la competencia comunicativa que pueden englobarse en la interacción, la cooperación, la comprensión, el análisis de los códigos audiovisuales, la expresión, el uso de las TIC, la capacidad de aprender y la dimensión estética y literaria (véase 1.1.1.3.).

29 Véase 4.6.1.4 de este trabajo.

Tras el paréntesis del curso anterior desde el punto de vista de esta investigación, el objetivo era ver cómo, después de dos trimestres sin trabajarlo, desde el 2º trimestre del curso anterior, estaban todavía frescos y se habían asimilado los contenidos tratados en clase del lenguaje cinematográfico.

Por ello, para el primer trimestre se programa trabajar la expresión oral utilizando las técnicas cinematográficas que han aprendido. Deben realizar una producción audiovisual filmada con vídeo en la que hagan la presentación de un compañero. Por parte del profesor no hay más explicaciones, aunque algunos alumnos no realizaron la experimentación con el lenguaje cinematográfico en primer curso.

Un segundo ejercicio relacionado con el lenguaje cinematográfico consistió en la activación del recuerdo del alumnado que había realizado las presentaciones audiovisuales aludidas anteriormente. Se grabaron en audio las consideraciones que el profesor, procurando el diálogo, hacía a los alumnos tras el visionado de su trabajo audiovisual.

Durante el tercer trimestre se tiene como objetivo:

- Establecer la relación entre música e imágenes.

Para ello se seleccionan trece composiciones musicales conocidas y se asigna una para cada alumno, preferentemente según su gusto. A partir de lo que la música les sugiriera debían realizar una producción audiovisual de tema y desarrollo libre. Las composiciones musicales son las siguientes:

- CCR - Midnight Special;
- Credence Clearwater Revival – Cottonfields;
- Carlos Nuñez , música celta;
- Brahms - Danza Hungara 5;
- Edward Grieg - La Marcha de los Enanos;
- Antonio Vivaldi - Las cuatro estaciones;
- Mozart - Marcha Turca;
- Pachelbel - Canon in D By Flute;
- Richard Wagner - La Carga de las Valkirias;
- Franz Liszt - Sueño de amor
- Pyotr Tchaikovsky: Op. 40, No. 2;
- (BACH, J.S.) - Toccata & Fugue in d minor;
- Chopin - Tristesse.

Por último, se les pide que realicen una diario de clase con el encabezamiento “cine y

4.6.3.2. Criterios para la selección de la fuente de datos

Experimentada la alfabetización de Lenguaje cinematográfico en los cursos 1º y 2º de la E.S.O., la fuente de los datos que sigue, para ir completando toda la Educación Secundaria Obligatoria, pertenece al tercer curso. A diferencia de los cursos anteriores, el investigador sólo tiene asignado para el curso en cuestión un grupo de tercero de la E.S.O: el grupo E-34. Se trata de un grupo compuesto en su mayor parte por alumnado que ya realizó la experimentación con el lenguaje cinematográfico durante su primer curso y en el primer trimestre de segundo. El investigador, que conoce a casi todo el alumnado del grupo desde que iniciaron 1º de la E.S.O., les imparte clase de Lengua y Literatura castellana.

El grupo está formado por 25 alumnos, 15 chicas y 10 chicos de edades comprendidas entre los catorce y los quince años, con tres repetidores de dieciséis años que no realizan ninguna actividad de clase y que en dos casos son absentistas habituales. Del total de alumnos, 18 son de nacionalidad española y 7 de origen extranjero, aunque ya han cursado Primaria y los cursos anteriores de la ESO en Castelldefels. El origen de los extranjeros es diverso:

- Argentina 4,
- Inglaterra 1,
- Irlanda 1,
- Italia, 1.

4.6.3.3. Criterios, instrumentos de recogida de datos y materiales

Se establecen los procedimientos para la recopilación de datos, los sujetos participantes en la investigación (en este caso el alumnado del grupo aludido) y los materiales y su administración. Se cuenta con dos cámaras digitales de vídeo, que a la vez realizan fotografías y registran audio, dos reproductores de audio MP4 que también registran audio; ordenadores del aula de informática y cañón proyector portátil, de diseño casero, con su correspondiente ordenador.

No sería posible la experiencia sin contar con los *móviles* y cámaras de vídeo del alumnado. Con ellos se ha registrado casi todo el material audiovisual.

En esta investigación los instrumentos de recogida de datos empleados son variados:

a) Se ha empleado el estudio etnográfico, mediante filmación de vídeo y grabación de audio del trabajo del alumnado en el aula y fuera, cuando correspondía, para cada ejercicio perteneciente a la alfabetización audiovisual.

b) Se ha empleado el método introspectivo, a través de diarios de aprendizaje del alumnado.

c) Estimulación del recuerdo: grabación de audio de la valoración del alumnado tras visionar y observar la calidad de sus producciones audiovisuales.

El corpus recogido durante este curso sigue la pauta de los anteriores, mediante estudio etnográfico con filmaciones de vídeo y registro de audio del trabajo del alumnado:

- 13 Presentaciones audiovisuales como ejercicio de expresión oral,
- 44 diarios de clase
- Activación del recuerdo mediante 7 grabaciones de audio,
- 19 Producciones audiovisuales del alumnado

4.6.3.4. Análisis e interpretación de los datos

Se realizarán las transcripciones de:

- 1) Las grabaciones de audio y de vídeo,
- 2) La estimulación del recuerdo.
- 3) Los diarios de clase.

Para las transcripciones³⁰ se ha utilizado el código del grupo Plural, método que se sigue en la asignatura *Introducció a la metodologia de recerca etnogràfica*, impartida por el profesor Juli Palou.

Hechas las transcripciones, se procederá a la discusión y las valoraciones cuantitativas y

30 Véase epígrafe 4.6.1.4 de este trabajo

cualitativas pertinentes, de cada dato transcrito. El análisis de los datos será descriptivo, como corresponde a la naturaleza de los datos recogidos.

4.6.4. Cuarto curso de E.S.O. – 2010/2011

4.6.4.1. Objetivos y contenidos

Los contenidos de la competencia comunicativa, a partir de la investigación que realizamos en este nivel, pueden englobarse en:

- La comprensión lectora,
- el análisis de los códigos audiovisuales,
- la expresión, el uso de las TIC y
- la capacidad de aprender (véase 1.1.1.4.).

La evidencia que viene observando este investigador en relación al conocimiento y dominio, en mayor o menor medida, que tiene el alumnado de la E.S.O., a partir de cierta edad, de la edición de vídeos y, por consiguiente, del lenguaje cinematográfico sin que haya mediado asignatura en su currículum que lo posibilite, salvo en algunos casos alguna optativa que cursan pocos alumnos, lo inclinan a prescindir, en la investigación, de contenidos explícitos sobre lenguaje cinematográfico y comprobar qué de cierto puede haber en ello. Parece que sea más positivo comprobar si efectivamente el alumnado es capaz de realizar una producción audiovisual, desde su inicio hasta la producción final, sin mediar por parte del profesor explicación alguna y en caso positivo comprobar de qué se ha valido el alumno. Por ello, se les solicita que realicen un pequeño corto cinematográfico. Se les recalca que si tienen problemas busquen ayuda en su entorno.

4.6.4.2. Criterios para la selección de la fuente de datos

Experimentada la alfabetización de Lenguaje cinematográfico en los cursos 1º, 2º y 3º de la E.S.O., la fuente de los datos que sigue, para completar toda la Educación Secundaria Obligatoria, pertenece cuarto curso.

Se han escogido los grupos con los que se va a trabajar, en este caso con tres grupos de

4º de la ESO a los que el investigador les imparte la asignatura de Lengua y Literatura castellana. El grupo E-41, de 30 alumnos, 16 chicas y 14 chicos, de edades comprendidas entre los quince y los dieciséis años, 3 provienen de otros países (2 de Argentina y uno de Rumanía), aunque ya estaban escolarizados desde Primaria en Castelldefels;

El grupo E-42, con 33 alumnos, 15 chicas y 18 chicos, de los cuales 7 provienen de otros países (de Argentina,2; de Holanda, 2; de Rusia, 1; de Cuba, 1; de Alemania, 1), aunque ya estaban escolarizados desde Primaria en Castelldefels;

El grupo E-43, con 21 alumnos, 11 chicas y 11 chicos, de edades comprendidas entre los 16 y 18 años, 3 son de nacionalidad española y el resto provenientes de 8 países distintos:

- Argentina, 5;
- Marruecos, 5;
- República Dominicana, 2;
- Colombia, 2;
- Brasil, 1;
- Cuba, 1;
- Ecuador, 1
- Rumanía,1.

El alumnado de los grupos se distribuye, oficialmente, en un grupo de mayor nivel (E-41), otro de nivel medio (E-42) y un tercero con adaptaciones curriculares (E-43).

4.6.4.3. Criterios, instrumentos de recogida de datos y materiales

Se establecen los procedimientos para la recopilación de datos, los sujetos participantes en la investigación (en este caso el alumnado de los grupos aludidos) y los materiales y su administración. Se cuenta con dos cámaras digitales de vídeo, que a la vez realizan fotografías y registran audio, dos reproductores de audio MP4 que también registran audio; ordenadores del aula de informática y cañón proyector portátil, de diseño casero, con su correspondiente ordenador.

No sería posible la experiencia sin contar con los *móviles* y cámaras de vídeo del alumnado. Con ellos se ha registrado casi todo el material.

En esta investigación los instrumentos de recogida de datos empleados son los siguientes:

- a) Producciones audiovisuales del alumnado.

-
- b) Se ha empleado el método introspectivo, a través de diarios de clase del alumnado.
 - c) Cuestionario sobre la experiencia del alumnado con fotografía y lenguaje audiovisual.

El corpus recogido durante este curso es el siguiente:

- 49 Producciones audiovisuales
- 53 diarios de clase
- 51 cuestionarios

4.6.4.4. Análisis e interpretación de los datos

Se realizarán las transcripciones de las producciones audiovisuales del alumnado, la tabulación de los cuestionarios y la categorización de los diarios de clase.

Para las transcripciones³¹ se ha utilizado el código del grupo Plural, método que se sigue en la asignatura *Introducció a la metodologia de recerca etnogràfica*, impartida por el profesor Juli Palou,

Hechas las transcripciones, tabulaciones y categorizaciones, se procederá a la discusión y las valoraciones cuantitativas y cualitativas pertinentes, de cada dato transcrito. El análisis de los datos será descriptivo, como corresponde a la naturaleza de los datos recogidos.

31 Véase el epígrafe 4.6.1.4 de este trabajo

CAPÍTULO 5: ESTUDIO DE LOS DATOS, PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS

5.1. Primero de E.S.O.

En el anexo a este trabajo, se hallan las transcripciones íntegras de los datos que se aportan:

- Filmaciones de vídeo,
- producciones audiovisuales,
- cuestionarios,
- diarios de clase,
- fichas de trabajo en grupo,
- ficheros informáticos que sirven de base a las transcripciones.

En total, se anexan ciento siete transcripciones, pertenecientes a los datos que ya hemos avanzado en la metodología. En orden a su uso las clasificamos de la siguiente manera:

T1_F1: Filmación de vídeo de la presentación del “Me presento” del profesor. E-11

T2_F2: Filmación de vídeo de la presentación del “Me presento” del profesor. E-12

T3_PA1: Producción audiovisual realizada en el aula con el editor de vídeo. E-11

T4_PA2: Producción audiovisual realizada en el aula con el editor de vídeo. E-12

T5_PA a T32_PA: Producciones audiovisuales del “Me Presento” del alumnado.

T35_F3: Filmación de vídeo del trabajo de grupos de planificación 2º T – E-11

T36_F4: Filmación de vídeo del trabajo de grupos de planificación 2º T – E-12

T37_GA1: Grabación de audio del trabajo planificación del grupo Roger.

T38_GA2: Grabación de audio del trabajo planificación del grupo Alba.

T39_PA a T46_PA: Producciones audiovisuales de grupos de la historia del 2º trimestre.

T47_F5_G y T48_F6_G: Filmaciones de cómo se hizo T_39_G y T_40_G

T134_F35_G: Filmación de cómo se hizo T45_PA_G

T49_PA_G y T50_PA_G : Producciones de cómo se hizo T44_PA_G y T46_PA_G

T51_PA a T79_PA: Producciones audiovisuales individuales de narración descripción T –3º

T80_F7 a T107_F34: Filmaciones cuestionario de cine _ Ejercicio de expresión oral.

T108_C1 a T133_C1: Respuestas cuestionario del primer trimestre.

D35 a D157: Categorización de los diarios de clase del alumnado.

F01: Ficha de trabajo en grupo. Planificación de una historia propuesta. Ej2A

F02: Ficha de trabajo en grupo. Planificación de una historia propuesta. Ej2B

A la vista de los datos aportados y tras su lectura podemos establecer una división del corpus objeto de estudio en tres secuencias que se corresponden con los tres trimestres del curso. Así las transcripciones T1_F1 a T32_PA, los cuestionarios T_108_C1 a T133_1 y las categorizaciones de los diarios D35 a D79 corresponden al primer trimestre; las transcripciones T35_F3 a T50_PA_G, las categorizaciones de los diarios D80 a D115 y la ficha F01 corresponden al segundo trimestre; y las transcripciones T51_PA a T107_F34 y las categorizaciones de los diarios D116 a D157 , al tercer trimestre:

- secuencia primera: edición y montaje cinematográfico
- secuencia segunda: ángulos y planos.
- secuencia tercera: música, narrar y describir.

5.1.1. Secuencia primera : edición y montaje cinematográfico

Durante el primer trimestre, para iniciar la edición y el montaje cinematográfico, se ha procedido a introducir al alumnado en el uso del editor de vídeo *Movie Maker*, dado que es de fácil manejo y aparece en prácticamente todos los ordenadores. Las siguientes transcripciones dan cuenta de ello:

T1_F1 : Filmación de vídeo del “Me presento” del profesor. Grupo E-11

Una manera de explicar al alumnado qué se le pedía, sobre todo con un tipo de actividad que les parecía rara en un principio, era presentarles un ejemplo del trabajo final que debían realizar, y qué mejor ejemplo que implicarse uno mismo, de manera que para ilustrar la explicación el profesor se presentaba a sí mismo con un montaje audiovisual.

El recuento de palabras utilizadas nos ilustra del tipo de interlocución que se da: de las 1694 contadas, el 60% (1017) las utiliza el profesor para exponer el ejercicio a realizar, el 27% (459) lo ocupa el ejemplo audiovisual que se presenta, en cuestiones de orden y disciplina el profesor necesita utilizar un 9% (155) y, por último, el alumnado interviene con el 4% (63). Se

trata, por lo tanto, de una sesión expositiva, en la que el profesor, ayudado por un montaje audiovisual que sirve de ejemplo, presenta la labor que el alumnado debe hacer.

La interacción con el alumnado se realiza escasamente, pero se reparte a lo largo de la sesión, véanse las líneas 37, 109, 118, 121, 134 y 135. La primera intervención se da cuando el profesor constata mediante una pregunta que se sigue la exposición:

36 [...] | todo el que quiera verlo | y lo vamos a poner ||

37 ¿dónde | dónde lo vamos a poner?

38 **A no visible 4:** en el blog

A continuación y hasta la línea 66, el profesor ha de resolver cuestiones de orden: inicia la proyección del audiovisual y tiene que parar por la falta de silencio imperante. Por fin el ejemplo del montaje audiovisual puede verse con el silencio adecuado y tras su finalización vuelve a darse otro momento de desorden que enseguida desaparece (ver línea 97). A partir de este punto se vuelve a la exposición, que con la participación del alumnado (ver líneas 109, 118 y 121), ve orientados sus contenidos. Por último, tras un pequeño incidente disciplinario que vuelve a parar la exposición, se dan dos nuevas preguntas de los alumnos A6 y A4 (líneas 145 y 135) antes de finalizar la sesión.

Para analizar la dimensión temática secuenciamos el texto en cinco apartados:

- Introducción e intento de poner el ejemplo audiovisual (L1 a L42)
- Inicio del ejemplo audiovisual y parón por falta de silencio (L 43 a L65)
- Visualización del ejemplo audiovisual (L 66 a L88)
- Comentario del profesor al ejemplo (L89 a L105)
- Preguntas y respuestas (L 106 a L140)

1. L1 a L42. La conducta discursiva que se aprecia entre la L1 a la L42 es la propia de la exposición, con los tropiezos forzados de estructuras sintácticas apelativas con la intención de mantener el orden y solicitar el cumplimiento de la tarea al alumnado. Un vocabulario denotativo (*editor de imágenes (L6), imagen(L9), música [L10], voz 9), reproductor (L11) windows (L11)*); unas estructuras sintácticas que matizan y precisan conceptos a partir de sintagmas complejos y de la subordinación adjetiva (*editor de imágenes mejor que el Movie Maker (L6), un programa de edición que está en todos los ordenadores donde hay el windows (24), del ejercicio que me vais a entregar hoy (L34), que de momento no disponemos (L7), que nos pareciera bien (L10)*) nos confirman lo expositivo de buena parte del texto.

Las palabras claves *ejemplo (L3), ejercicios (L4, L34) y editor (L5, L6, L7)*, nos introducen

en el objetivo de la sesión: la presentación de un ejemplo que ilustre al alumnado para la realización de un trabajo con un editor de vídeo. La constelación de las repetidas palabras *imagen, voz, música*, junto con *reproductor (L11), windows (L11), programa (L24), micrófono (L32)*, completan y amplían el significado de la palabra clave, *editor*.

La deixis personal queda reflejada en las formas verbales que se distribuyen a lo largo de la secuencia (*callamos (L2), tenéis (L3), utilizáramos (L5), usaremos (L7), podremos (L12), añadimos (L33)*, con un *nosotros* en el que también se incluye el profesor, aunque las perífrasis modales (*tenéis que hacer (L3), podríamos poner (L9), podremos ver (L12), habrá que tener (L32), me vais a entregar (L34)*) nos ilustran de la relación profesor-alumno, profesor que explica y pide trabajo y alumno que debe escuchar y realizar lo solicitado. Es significativa, por la dificultad que añade al proceso de aprendizaje, la apelación al orden, que en este apartado se eleva al número de 35 las palabras utilizadas, un 6,3 %. Ejemplo de ello son también los dos momentos marcados con variación de intensidad vocálica fuerte { *(F) nos callamos* } (L3) y muy fuerte { *(FF) la imagen* } (L9).

2. L43 a L65. En las 22 líneas que ocupa este apartado casi todo el texto presenta una conducta discursiva plagada de apelaciones constantes, no se narra, ni se argumenta, ni apenas se expone. Las oraciones interrogativas directas y exclamativas las emplea el alumnado (*¿qué es eso| profe (L45), ¿qué es eso ? (L46)* , *¡ |hala| | qué |guay| con su mujer! (L51)*) y el profesor (*¿nos callamos? (L58), ¿de qué te ríes? (L60), ¿cuándo salgas tú | qué? (L61)*). Las palabras claves se corresponden con todo ello: *silencio (L43), callamos (L58), se ría (L59)*. También es significativo el paso del *nosotros* anterior a un *tú* corresponsable del desorden (*tú (L59), tú | qué (L61), te ríes (L60)*).

3. L66 a L88. Corresponde este apartado a la exposición de la voz en off, al *Me presento*, del profesor. Como era de esperar, nos encontramos con un texto plenamente expositivo, con un modelo de oraciones enunciativas, en las que abunda la oración compuesta coordinada, sobre todo copulativas, y la oración simple, con las que se narra y señalan las imágenes que ilustran la presentación (*me llamo Miguel Sánchez y como sabéis soy vuestro profesor de Lengua castellana (L68); estoy casado | tengo dos hijos (L69); es arquitecto y también le gusta... (L76); mis compañeros acaban de coger una serpiente (L84)*). Los conectores *aquí (L72, 73,77,80 y 86), y ahora (L78), ahí (L79), a lo lejos (L85)* articulan las estructuras sintácticas que presentan las palabras claves, propias de lo personal en cuanto a lo familiar y a las aficiones: *soy (L68), tengo (L69), me gusta (L79)*. Corresponden a estas palabras claves una constelación de otras que las matizan y complementan: *profesor (L68) a soy; hijos (L69), ingeniero ((70), bicicleta (L71), arquitecto (L76), atletismo (L76) a tengo; bicicleta (L82), montañas (L85) a me gusta*. Al tratarse de una presentación personal la primera persona, el *yo*, es patente en todo el texto.

4. L89 a L105. Finalizado el *Me presento*, mientras el profesor atiende al ordenador para poder continuar con la clase, el alumnado, que se ha mantenido en silencio hasta ese momento, entra en un murmullo que va in crescendo, hasta que el profesor, resueltas ya las cuestiones técnicas, se hace con la clase. El corto discurso, de la L100 a 105, inicia una larga subordinada causal que argumenta una negación del profesor (*no podéis colocar lo mismo [...] porque ...* (L101)). Las palabras claves *entregar* (L100), *escrito* (L100), *audiovisual* (L101) y *vuestra presentación* (L104) nos sitúan en una petición más clara de trabajo al alumno, por lo que a continuación su participación se va a dar de manera clara. Las perífrasis modales de obligación (*vais a entregar* (L100), *no podéis colocar* (L101), *tenemos que apostillar* (L102), *tendréis que buscar* (L103)) marcan con claridad la relación profesor-alumno y la segunda persona presente en casi todas las formas verbales subraya esa distancia a través del *vosotros*, presente también en el tempo lento con que se expresa { (DC) *vuestra presentación* } (L104).

5. L106 a L140. Aunque las cuestiones de orden siguen presentes en este apartado, la participación del alumnado es significativa. En cinco ocasiones interviene y, con ello, orienta la actuación del profesor. La conducta discursiva avanza a partir de estructuras interrogativas de los alumnos (*¿tenemos que hacer lo mismo?* (L109), *¿para cuándo?* (L121), *¿pero lo de voz?* (L134), *¿lo tenemos que hacer también?* (L135)) y del profesor (*qué preguntas tenéis que hacer* (L107), *¿vosotros de qué?* (L113), *¿lo tenéis clarito?* (L120), *¿cuánto tiempo consideráis que podéis :: tardar ?* (L132)).

Las palabras claves *preguntas* (L107), *hacer* (L109), *duda* (L119), *plazo* (L122), *tardar* (132 y *voz* (135), recogen, sobre todo, la preocupación por una labor que se debe realizar en un tiempo preciso, y en menor medida el contenido que, salvo la *voz*, parece comprendido.

El uso de perífrasis verbales de obligación (*tenéis que hacer* (L107), *vas a hacer* (L110), *vais a hablar* (L112), *tenéis que hacer* (L119), *tenéis que poner* (L136)) junto con la deixis personal que se inicia con la segunda persona de *tenéis* (L 107) marca las distancias, pero en *vamos a darnos un plazo* (L122), aparece un *nosotros* en el que se vuelve a incluir el profesor. Sigue el texto con la segunda persona del plural, pero finaliza con un tempo acelerado y un *nosotros* ({ (AC) y *nos reímos mucho* } (L138)) que refleja el buen humor que no le ha desaparecido al profesor a pesar de los dos incidentes de orden (*Belén | te voy a echar fuera* (L118) y *¿qué haces tirando (??) ? | dame la goma* (L126)) que lo sitúan en una posición distante y sancionadora hacia el alumnado.

T2_F2 : Filmación de vídeo del “Me presento” del profesor. Grupo E-12

Al igual que para el grupo E-11, una manera de explicar al alumnado qué se le pedía, sobre todo con un tipo de actividad que les parecía rara en un principio, era presentarles un ejemplo del trabajo final que debían realizar, y qué mejor ejemplo que implicarse uno mismo, de manera que para ilustrar la explicación el profesor se presentaba a sí mismo con un montaje audiovisual.

El recuento de palabras utilizadas nos ilustra del tipo de interlocución que se da: de las 516 contadas, el 60% (310) las utiliza el profesor para exponer el ejercicio a realizar, el 32 % (161) lo ocupa el ejemplo audiovisual que se presenta, en cuestiones de orden y disciplina el profesor necesita utilizar un 7% (38) y, por último, el alumnado interviene con el 1% (7). Se trata, como en el ejemplo anterior del grupo E-11, de una sesión expositiva, en la que el profesor, ayudado por un montaje audiovisual que sirve de ejemplo, presenta la labor que el alumnado debe hacer.

La interacción con el alumnado es escasa y se da al final de la sesión, véanse las líneas 72 y 75, aunque debido a deficiencias técnicas no se distinguen ni las preguntas de la alumna ni las respuestas del profesor.

Desde el punto de vista del orden en clase, se da un incidente que interrumpe la exposición del profesor de manera significativa, hasta el punto de hacerlo enfadar. Lo vemos reflejado entre las líneas 21 y 30 de la transcripción. Posteriormente no se da ninguna interrupción de importancia.

La dimensión temática la analizaremos a partir de las cinco partes que observamos en el texto.

1. Introducción e intento de poner el ejemplo audiovisual (L7 a L19)
2. cuestión de orden (L 21 a L30)
3. Visualización del ejemplo audiovisual (L32 a L54)
4. Comentario del profesor al ejemplo (L57 a L69)
5. Preguntas y respuestas (L70 a L77)

1. L7 a L19. La conducta discursiva apenas se aprecia en esta parte, dado que se pasa enseguida a la visualización del ejemplo audiovisual, en un primer intento, y se interrumpe por el incidente de orden que sigue. Las estructuras sintácticas apelativas son las que aparecen significativamente.

2. L21 a L30. La brusca cuestión de orden que se da propicia que las estructuras sintácticas apelativas, con repetición, sean las predominantes, y la subordinación condicional dé paso a la visualización del ejemplo.

3. L32 a L54. Corresponde este apartado a la exposición de la voz en off, al *Me presento*

del profesor. Como era de esperar, nos encontramos con un texto plenamente expositivo, con un modelo de oraciones enunciativas, en las que abunda la oración compuesta coordinada, sobre todo copulativas, y la oración simple, con las que se narra y señalan las imágenes que ilustran la presentación (*me llamo Miguel Sánchez y como sabéis soy vuestro profesor de Lengua castellana* (L 68); *estoy casado | tengo dos hijos* (L69); *es arquitecto y también le gusta...* (L76); *mis compañeros acaban de coger una serpiente* (L84)). Los conectores *aquí* (L72, 73,77,80 y 86), *y ahora* (L78), *ahí* (L79), *a lo lejos* (L85) articulan las estructuras sintácticas que presentan las palabras claves, propias de lo personal en cuanto a lo familiar y a las aficiones: *soy* (L68), *tengo* (L69), *me gusta* (L79). Corresponden a estas palabras claves una constelación de otras que las matizan y complementan: *profesor* (L68) a *soy*; *hijos* (L69), *ingeniero* ((70), *bicicleta* (L71), *arquitecto* (L76), *atletismo* (L76) a *tengo*; *bicicleta* (L82), *montañas* (L85) a *me gusta*. Al tratarse de una presentación personal la primera persona, el yo, es patente en todo el texto.

4. L57 a L69. Finalizado el *Me presento*, mientras el profesor atiende al ordenador para poder continuar con la clase, el alumnado, que se ha mantenido en silencio hasta ese momento, entra en un murmullo que va *in crescendo*, hasta que el profesor, resueltas ya las cuestiones técnicas, se hace con la clase. Las oraciones coordinadas, copulativas y adversativas, nos evidencian el carácter expositivo del corto discurso del profesor (*le faltaría [...] y le daría [...] pero* (L61)) y los nexos condicionales y causales articulan las posibilidades de elección del alumnado. Las palabras claves *música* (L60, 61, 62), *digo* (L64, 65), *sube* (L67), *internet* (L67) e *imágenes* (L69) nos sitúan en el tipo de actividad que se solicita al alumno. La perífrasis modal de obligación *tenemos que aprender* (L68) y el uso de la segunda persona en los verbos de referencia al alumnado evidencian la relación alumno-profesor.

5. L70 a L77 Una escueta y repetida apelación del profesor a aclarar dudas (*alguna pregunta* (L76)) y una respuesta a sí mismo (*ninguna* (L76)) finaliza el texto.

T3_PA1 y T4_PA2 : Producciones audiovisuales realizadas por los grupos E-11 y E-12 en el aula con el editor de vídeo.

Esta actividad aporta un apartado lúdico a la introducción del editor de vídeo. Como siempre que se introduce en el aula la pantalla, el ordenador y el proyector, el alumnado espera una actividad distinta a la habitual y por ello más gratificante. En principio, les parece insólito tener que hacer mohines y ser fotografiados, pero las reticencias iniciales dan paso a la risa y la broma. Si repasamos las descripciones de las fotografías que aparecen en la transcripción veremos que en la mayoría está presente la sonrisa.

Finalizada la sesión fotográfica, se realiza y explica, por pasos, todo el proceso hasta por fin proyectar en la pantalla la composición recién montada.

T5_PA a T32_PA : Producciones audiovisuales del “Me Presento” del alumnado de los grupos E-11 y E-12

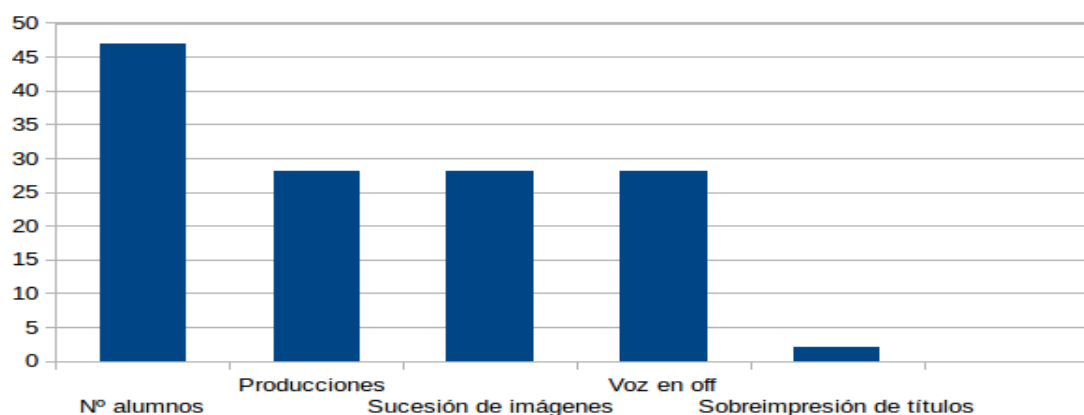
28 alumnos, de un máximo de 47, lo que representa el 60%, presentan su producción audiovisual. Siete producciones de las presentadas no se pueden considerar correctas porque la última parte del proceso de edición no la han sabido llevar a cabo felizmente; no obstante, puede considerarse que han trabado un cierto conocimiento de la edición audiovisual. En trabajos posteriores, correspondientes a los siguientes trimestres, estos alumnos demostrarán haber aprendido a editar en su totalidad. El 40% del alumnado que no presenta producción alguna se corresponde con aquél que suspenderá la evaluación y el curso en la asignatura de Lengua castellana, entre otras razones por no entregar los trabajos que se solicitaban.

Las 28 producciones audiovisuales se corresponde con lo solicitado, en tanto que presentan una sucesión de imágenes variable, no inferior a cuatro ni superior a veinte, con intervalos de 3 a 20 segundos, regulares en ocasiones e irregulares en otras, según las producciones, y una voz en off que narra, en unos casos, con música de fondo en otros, o con voz y música a la vez. También se utiliza, en dos ocasiones, la sobreimpresión de texto explicativo en las imágenes en lugar de la voz en off.

Si consideramos que la edición de imágenes consiste en seleccionarlas, organizarlas, corregirlas, modificarlas y, si se precisa, añadirles audio; vemos que las 28 producciones presentadas cumplen, con mayor o menor acierto técnico o estético, con ello.

Una observación a tener en cuenta es la ayuda externa con la que han contado algunos alumnos para sus producciones o un inusual dominio que tenían de la edición audiovisual digital. En siete producciones se observa esta circunstancia., un uso de recursos técnicos ajenos a los no iniciados.

Gráfico 1: Primera producción audiovisual
(Edición sólo con imagen y audio)



T108_C1 a T133_C1: Respuestas cuestionario del primer trimestre

El objetivo del cuestionario, una vez realizadas las producciones por parte del alumno y efectuado el acercamiento al lenguaje audiovisual, era el de comprobar en qué medida se entendía el concepto de signo y de lenguaje; si diferenciaban imagen y realidad; y si sabían verle al lenguaje audiovisual su componente de universalidad.

En cuanto al concepto de signo parece no haberse entendido, en tanto que no responden refiriéndose a él en concreto. Las respuestas van relacionadas con el concepto de lenguaje y las diferencias que existen entre el verbal y el audiovisual. Por supuesto ven y lo recalcan que son lenguajes distintos y hacen hincapié, en una decena de veces, en el poder imaginativo del lenguaje verbal y la capacidad concretizadora del audiovisual. Recalcan la sencillez y lo divertido del audiovisual, en tres ocasiones; y, en un caso, un alumno ve en la posibilidad de respuesta de ambos lenguajes la diferencia que existe entre ellos: el lenguaje verbal posibilita una reacción, una contestación, y el audiovisual no.

A la diferenciación de las imágenes y la realidad no le han prestado mucha atención en sus respuestas; en tres ocasiones hay respuesta, en una de ellas la consideran igual y dos más diferencian la realidad de las imágenes. La unanimidad sí que se da en la consideración del carácter universal del lenguaje audiovisual.

Diarios D35 a D79 correspondientes al trimestre 1º.

Al finalizar el trimestre al alumnado se le solicita un diario de clase, se le explica en qué consiste, se le entrega un folio en blanco y se le da tiempo a que plasme por escrito las valoraciones que considere en relación a la novedad que supone para ellos el lenguaje audiovisual.

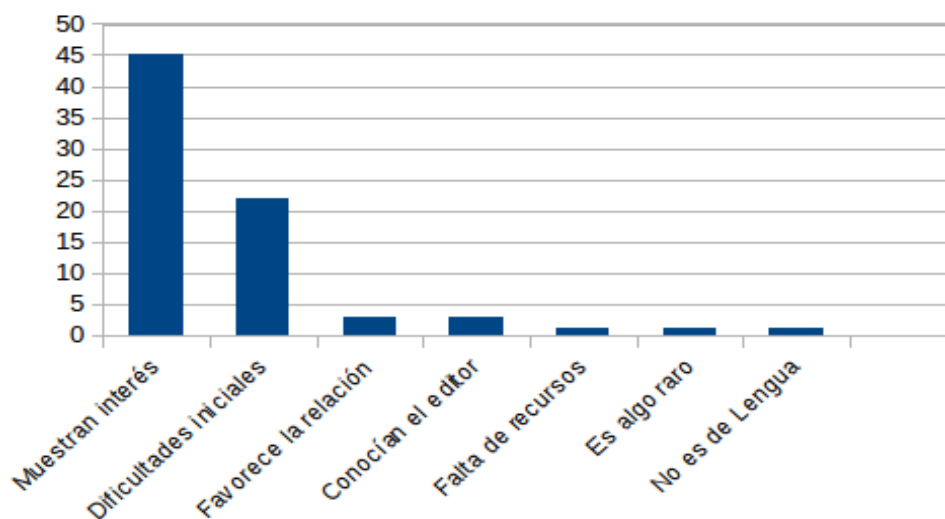
Consiste el diario de clase, por ello, en una reflexión que el alumno traslada al profesor. En este primer trimestre, en el que la novedad hacía acto de presencia en las clases de Lengua castellana, la extrañeza aparece de manera bastante generalizada en el alumnado: era raro trabajar cuestiones de informática y edición en clases de lengua. También de manera generalizada esa extrañeza desapareció cuando el tiempo y la comprensión de las actividades tranquilizaron a los alumnos.

De la lectura de los diarios se pueden destacar dos grandes núcleos significativos: el interés y las dificultades: de una manera general, en 45 ocasiones se muestra el interés por la novedad del lenguaje audiovisual y en 22 ocasiones por las dificultades iniciales. En once ocasiones el interés viene dado por trabajar con cuestiones informáticas; en 26 por descubrir, felizmente, el editor de imágenes *movie maker*, en este caso; en 7 ocasiones por la creación del

blog; y en un caso se expresa la necesidad de dedicarle más tiempo a estas actividades y crear una asignatura para ello. Las dificultades, salvo un caso en que se manifiesta lo mucho que le costó, son iniciales, aparecen al principio de la actividad, y fueron desapareciendo poco a poco. En 6 ocasiones se hace mención a la dificultad de subir las producciones al *blog*; en 7 ocasiones se menciona la dificultad para crear el *blog*; En 6, las dificultades aparecen con el editor *movie maker*; y en un solo caso se menciona al sonido como causante y a dificultades informáticas de orden general.

Otras reflexiones, en número de 9, son variadas: En 3 ocasiones se considera que esta novedad del lenguaje audiovisual procura un mayor conocimiento entre el alumnado; en tres ocasiones la novedad no es tal, porque ya conocían el uso de los editores de imágenes; en una ocasión se manifiesta no tener recursos tecnológicos; en otra la rareza de la novedad y una última que manifiesta que la actividad audiovisual no tiene nada que ver con castellano, que es de informática.

Gráfico 2: Actividad audiovisual Primer Trimestre
(Categorización de los Diarios de clase)



5.1.2. Secuencia segunda: ángulos y planos

Durante el segundo trimestre se ha observado el valor significativo de los diferentes ángulos de encuadre, los tipos de planos y en menor medida la escena y la secuencia. Una de las actividades se desarrolla en grupo y consiste en anotar en una ficha, T01 o T02, la planificación de una pequeña historia que se propone y que posteriormente deberán filmar y montar.

T35_F3: Filmación de vídeo del trabajo de planificación realizado en el aula, 2º trimestre del grupo E-11

Alrededor de dos mesas, cinco alumnos, que forman el grupo denominado Roger, trabajan con la intención de rellenar la ficha *F01* que encontramos en el anexo, una ficha en la que trabajan los cinco grupos de la clase y con la que se pretende planificar una pequeña historia que viene desmenuzada en siete frases. Para cada frase deben buscar los planos y los ángulos de filmación que consideren oportunos. Fede es el alumno que coordina la sesión del grupo, controlando que cada frase tenga su planificación, a la vez que los demás miembros del grupo anotan también en sus fichas lo acordado en cada caso. Es significativa la gesticulación constante con que Fede subraya su discurso.

El discurso se organiza a partir de una pregunta que un alumno del grupo Roger realiza al profesor, que está filmando con cámara de vídeo, durante 1,01 minutos, el trabajo de los cinco grupos y atendiendo a sus preguntas.

El tipo de interlocución que se da se advierte ya con la introducción anterior. Se realizan catorce intervenciones en un diálogo que se establece entre el profesor, con 6 intervenciones y tres alumnos que suman las ocho restantes. El uso de las 150 palabras del texto se distribuye de la siguiente manera: el profesor utiliza 96 (64 %) y el alumnado 54 (36 %). Se abre, por lo tanto, el discurso con una pregunta de un alumno y avanza a partir de las respuestas y de las otras preguntas que surgen.

El discurso que se establece tiene la estructura de una conversación, formado por cortas explicaciones del profesor, salpicadas de solapamientos del alumno que busca la conformidad del profesor a su discurso. La palabra clave es *ángulo* (L2, L5, L22), el concepto por el que se pregunta e inicia el discurso y su constelación la forman *abajo* (L8), *arriba* (L9), *recto* (L11), *picado* (L13).

La deixis personal nos presenta un nosotros (*distinguíamos* (L6), *llamamos* (L13) que engloba al profesor y al alumnado cuando aquel recuerda conceptos explicados y una 2ª persona en boca del profesor (*sabéis* (L21)) cuando aconseja cómo realizar un trabajo.

A continuación el profesor se acerca filmando al grupo de Joel, en el que cuatro alumnos trabajan en torno a la ficha de planificación F01, ya citada.

El discurso se organiza nuevamente a partir de una pregunta que un alumno, Joel, realiza al profesor, quien está filmando con cámara de vídeo, durante 1,18 minutos, el trabajo del grupo y atendiendo a sus preguntas.

En su inicio ya se advierte el tipo de interlocución que se da: se realizan catorce intervenciones en el diálogo que se establece entre el profesor y los alumnos, con 7 intervenciones por parte del profesor y otras siete por parte de dos alumnos. El uso de las 298

palabras del texto se distribuye de la siguiente manera: el profesor utiliza 180 (60 %) y el alumnado 118 (40 %). Se abre, por lo tanto, el discurso con una pregunta de un alumno y avanza a partir de las respuestas y de las otras preguntas que surgen.

El discurso tiene por lo tanto la estructura de una conversación, compuesta por cortas explicaciones del profesor, salpicadas de solapamientos del alumno que busca la conformidad del profesor a su discurso. Las palabras clave son *plano* (Líneas 9,24,26,29,30,) y *frase* (Líneas 8,19,20,21,23,28), entendidas por el alumno como equivalentes en la traslación del lenguaje escrito al audiovisual y su constelación la forman *película* (Líneas 4, 5, 6) , *corto* (Línea 6) , *ángulo* (L9), *partes* y como sinónimo *trozos* (Líneas 6, 8, 17,18).

Desde el punto de vista de la deixis personal el nosotros, que engloba al profesor y al alumno trabajando en un mismo proyecto, aparece en varias ocasiones (*vamos* L7, 9 ; *pensemos* L 8). La segunda persona en boca del profesor subraya cómo realizar el trabajo (*vayáis a filmar* L 10; *sepáis, vais a hacer* L11 ; *tenéis que* L12; *pensáis* L16)

El grupo de Alba está detrás y el profesor se acerca con la cámara en la mano, sin dejar de filmar e interesándose por el trabajo que hacen, con la intención de aclarar dudas. Las alumnas trabajan en torno a la ficha de planificación F01, ya citada.

El discurso se organiza a partir de la intervención del profesor, al ofrecer aclaración de alguna duda que se tenga, iniciándose una corta conversación, en la que el profesor interviene en tres ocasiones y las alumnas en tres también. De las 165 palabras del texto, 155 (94%) corresponden al profesor y 10 (6%) a las alumnas. Las pocas dificultades que parecen tener las alumnas se reflejan en la brevedad de la conversación y en lo delimitado de la palabra clave y su constelación : *ángulo* aparece en cuatro ocasiones (L 3,5, 11,14) y sus sinónimos *picado*, *frontal* y *contrapicado* en cinco (L 8,9,15)

Finalizada la conversación, el profesor se acerca al grupo de Clara, quien lo solicita para que le aclare una duda de carácter técnico. El discurso nuevamente adopta la estructura de conversación, corta también, con cuatro intervenciones del profesor y otras cuatro de la alumna. De las 98 palabras del texto, 75 (76%) corresponden al profesor y 23 (24%) a la alumna. No realizan pregunta alguna sobre el trabajo que llevan a cabo, sólo interesa el funcionamiento de una cámara fotográfica digital. La palabra clave, *cámara*, aparece en cinco ocasiones (L 3,6,8,9), en tres aparece con las formas pronominales *todas* y *la*; La constelación viene formada por las palabras *grabar* (L 4,7,10), *imagen* (L10), *foto* (L13) y *vídeo* (L13).

Por último el profesor se acerca, sin dejar de filmar, al grupo de Mompó, con el que mantiene una conversación corta, de 47 segundos. El grupo parece tener todo el trabajo hecho y no alberga dudas, por lo que el diálogo gira en torno al proceso del trabajo que se realiza. De las

157 palabras utilizadas, el profesor emplea 156, y la palabra *sí*, salvo dos o tres más ininteligibles, es la única que queda registrada. Vista la ausencia de dudas, el profesor subraya el procedimiento que deben seguir las alumnas en su trabajo, por ello la palabra clave es *proceso* (L 14) y su constelación *filmar* (L16,17,18), *registrar* (L 19), *grabar* (L 8,9), *resultado* (L13).

T36_F4: Filmación de vídeo del trabajo de planificación realizado en el aula, 2º trimestre del grupo E-12

En el grupo clase anterior, el E-11, se ha registrado la interacción habida, en cortos momentos, entre el profesor y los alumnos durante el trabajo de los grupos que desarrollaban la planificación cinematográfica de una pequeña narración. En esta ocasión el profesor, a tenor de la dinámica de este grupo clase y sus características, ha considerado presentar un breve apunte de cómo se relacionan y qué actitud ante el trabajo presentan los grupos. El hecho de ser grabados puede modificar su comportamiento, no obstante la costumbre que de ello tienen y el dejar hacer del profesor ante su comportamiento durante casi toda la sesión liman, por lo menos, el disimulo de su proceder a la hora de grabar.

La grabación tiene una duración de 2,25 minutos y se inicia con 34 segundos del trabajo del grupo de Pedro: los tres componentes tienen el oído pegado a un teléfono móvil, donde han grabado el audio de su sesión de trabajo, como estaba indicado que se hiciera para la posterior comprobación y análisis del profesor. El murmullo general de la clase no les permite oír con nitidez lo grabado y reúnen sus cabezas en torno al móvil, intentando escuchar algo. Dani, un componente del grupo más alejado del móvil alerta a los otros de la presencia del profesor filmando, pero siguen escuchando. La pregunta del profesor “¿*graba bien el sonido?*”, tiene como respuesta inmediata un “*espera, espera*” y “*un minuto, profe*”, movida por el interés en lo que están haciendo. Por fin se sienten satisfechos y levantan las cabezas con un “*ya tenemos la grabación*”.

Sigue el profesor grabando, durante 1,25 minutos, al grupo de Dani. Los alumnos tienen sus hojas de planificación de la ficha F02 sobre la mesa, Daniel repasa en voz alta lo que han escrito y Sonia señala en la hoja y le pregunta en relación a lo que dice una línea de la ficha.

El siguiente grupo, el de Jesús, nos ofrece su actuación durante 32 segundos: le parece evidente al profesor que no han realizado el trabajo. La cámara capta el saludo sonriente y forzado de Piero y Dimitry, quienes con cierto descaro miran a ver qué pasa. Por su parte, Jesús, azorado, intenta disimular la inacción del grupo empezando a leer el texto de la hoja de planificación, hasta que vuelve la cabeza y mira a cámara.

Durante 32 segundos queda grabada la conversación que sobre un plano mantienen los componentes del grupo de Leila, tratando de concretar cómo podría realizarse el ángulo picado: adoptan como una solución filmar desde lo alto de un árbol.

El grupo de Alonso concreta, escribiendo en la hoja de planificación, algo sobre los planos. Alonso escribe y lee en voz alta, mientras sus dos compañeras asienten. El profesor capta la escena durante 28 segundos.

Quedan registradas 177 palabras, de las que el profesor pronuncia 10 (5%) y el alumnado 167 (95%).

Durante las sesiones en las que se ha filmado lo anteriormente analizado, una de las labores consistía en realizar, por parte del alumnado de cada grupo, grabación de audio de todo el trabajo que llevaran a cabo sobre la planificación que se proponía en las fichas F01 o F02. Al final sólo dos grupos pudieron entregar los ficheros de audio: el resto no pudo hacerlo aduciendo cuestiones técnicas en la mayoría de los casos.

T37_GA1: Grabación de audio del trabajo de planificación del grupo Roger

Con la situación que se describe arriba, al inicio del comentario de la transcripción T35_F3, se inicia un discurso en el que la interacción es continua entre los componentes del grupo. Se dan 191 intervenciones en los quince minutos registrados, de las que 65 corresponden a Fede, el coordinador, 38 a Carlos, 34 a Roger, 31 a Mohamed y 23 a Marcos. El discurso lo abre Fede indicando que él ya tiene un plano para la primera frase y también lo cierra al haberse finalizado la tarea, tras indicar el tiempo que llevan grabando en el *móvil*. El discurso se organiza con la lectura de cada una de las siete frases, realizada por Fede, tras la cual intervienen todos autoseleccionándose para la intervención, dando su parecer y solapándose a menudo. El orden de los turnos y su duración no son fijos, pero como vemos por el número de intervenciones quedan bastantes equilibrados.

La conducta discursiva que se aprecia es la propia de la conversación, en la que se argumenta (*entonces si es muy difícil de hacer y no se puede hacer* (L189)); se narra (*has visto la película del Rey Arturo | por ejemplo | que salen todos en la mesa redonda y salen* (L77)); se describe (*Il plano que más bien se vea ?? porque será una mano que toca ??* (L41)); se expone (*de arriba hacia abajo lo llamamos picado [vale | vale] como cuando cae un avión en picado | ¿sabes? |brrr|* (L63)); se polemiza (*sí hombre al atardecer y cómo lo vas a contratar | { (DC) dame un euro atardecer }* (L 4), *te lo he dicho | Fede.* (L61)).

Desde el punto de vista de las palabras clave y sus constelaciones, es significativo el porcentaje que suponen con respecto al total de palabras del discurso. Un contaje manual nos sitúa en el 9%. Las palabras claves son *ángulo* y *plano*. Su aparición, al inicio del texto, es numerosa en las primeras líneas, para pasar a ser más escasa conforme avanza el discurso, porque el trabajo en grupo les ha servido para aclarar los conceptos que al respecto no tenían claros, y han suplido estos términos por sus complementos, la palabra *plano* es sustituida,

entonces, por su tipo, *medio*, de *conjunto*..., y *ángulo* se sustituye por su tipo, *picado*, *frontal*...

Plano aparece en 16 líneas, al principio, y queda sustituida por sus satélites *detalle*, *primer*, *conjunto*, *americano*, *entero*, *general*, *gran* y *medio*. Su distribución en el discurso es la siguiente:

- G.P.G. : 5 líneas
- P.G. : 17 líneas
- P.C. : 9 líneas
- P.E. : 1 línea
- P.A. : 5 líneas
- P.M. : 9 líneas
- P.P. : 9 líneas
- P.D. : 10 líneas

Al inicio del discurso el concepto de plano y sus clases se maneja sin problemas, hasta que en la línea 103 buscan en sus apuntes y repasan la clasificación que tienen anotada.

Ángulo aparece en 31 líneas y sus primeros satélites son 90° (L12), 150° (L18) , 120° (L19), *obtuso* (L21,22,28 y 50), *recto* (L5, 59), *cerrado* (L57), hasta que, tras consultar al profesor (L 55), se empiezan a aclarar con la clasificación de los ángulos y ya no utilizan el término *ángulo*, sino que lo sustituyen por el tipo correspondiente, con la siguiente distribución a lo largo del discurso:

- Contrapicado : 9 líneas
- Picado : 16 líneas
- Frontal : 16 líneas

Se rodean estas palabras claves de la constelación que forman *cámara* (L: 150, 152, 153, 183, 187) , *escalera* (L: 81,117, 118,119,120,121), *armario* (L: 81, 82, 83) y *grabación* (L: 88, 148, 175, 179, 180, 181, 183). De ellas parecen apropiadas al campo semántico *cámara* y *grabación*, pero *escalera* y *armario*, en principio, pueden considerarse extrañas. Si nos acercamos a las líneas indicadas del discurso, donde aparecen estas palabras, comprobaremos que se entienden como herramientas para poder hacer una toma con ángulo picado.

El uso de la primera persona de plural en las formas verbales es casi generalizado en todo el discurso y nos confirma que los interlocutores se consideran pertenecientes a un grupo que debe realizar un trabajo y por ello se implican en él.

T38_GA2 : Grabación de audio del trabajo de planificación del grupo Alba

En el análisis de la transcripción T35_F3, aparece el grupo de Alba interaccionado con el profesor. La grabación de audio que a continuación sigue, en sus 10,40 minutos, recoge ese momento. El discurso que se inicia presenta una interacción continua entre los componentes del grupo. De las 118 intervenciones, 49 corresponden a Alba, 25 a Lasrian y 44 a Ane. El discurso lo abre Ane refiriéndose al lugar en el que grabar la primera escena de la narración y se cierra bruscamente con una pregunta sin contestar de Lasrian. El hilo conductor del discurso son las siete frases, los planos y los ángulos que deben realizar a la hora de grabar con el vídeo. Intervienen autoseleccionándose, dan su parecer, responden preguntas de los compañeros y se solapan a menudo, en 17 ocasiones, por las evidentes ganas de dar su opinión u ofrecer su conocimiento. Los turnos quedan equilibrados entre dos alumnas, quienes además son las que más se solapan; pero una tercera, irlandesa, queda alejada en cuanto a el número de intervenciones por la falta de agilidad con el idioma.

La conducta discursiva es la propia de la conversación, en la que se argumenta; (*o de contrapicado que entonces no se ve lo que hay en la mesa* (L44)); se narra (*la persona que entra, echa un vistazo [...] que busca una silla* (L70)); se describe (*tendrá que ser un lugar grande* (L 8)); se expone (*O puede ser de abajo a arriba ¿sabes?* (L35)); se polemiza (*pero al ser el patio::* (L6)).

Un contaje manual de las palabras clave, *plano* y *ángulo*, nos indica que su aparición supone el 6,2 % de la totalidad del texto. La palabra *plano* y *ángulo* aparecen sustituidas en muchos casos por sus complementos, *medio, de conjunto, etc, y picado, frontal, etc.* Su frecuencia de aparición es la siguiente:

<u>Planos</u>	<u>Ángulos</u>
P.G. 1 línea	Picado 4 líneas
P.E. 10 líneas	Contrapicado 7 líneas
P.A. 7 líneas	Frontal 7 líneas
P.M. 11 líneas	
P.P. 12 líneas	
P.D. 10 líneas	

Se rodean estas palabras claves de la constelación que forman *patio* (L 1,6,8,9,11), *clase* (L 4), *silla* (L 71,91), *partida* (L 123e), *cubilete* (L 122), *dado* (L 123). Pueden considerarse extrañas al campo semántico de las palabras clave, pero en su contexto se comprueba que se refieren a lugares de filmación o a elementos del decorado.

El uso de la primera persona de plural en las formas verbales es casi generalizado en todo

el discurso y nos confirma que los interlocutores se consideran pertenecientes a un grupo que debe realizar un trabajo y por ello se implican en él.

T39_PA_G a T46_PA_G: Producciones audiovisuales de la narración propuesta

Objetivo del segundo trimestre, anotábamos más arriba, era trabajar los diferentes tipos de planos y de ángulos de filmación e introducir los conceptos de escena y secuencia. Como colofón y en trabajo de grupo debían realizar una producción audiovisual o cinematográfica, mediante filmación de vídeo y a partir de una pequeña historia propuesta que se podía modificar. Resultado de ello son las producciones referenciadas: T39_PA_G a T46_PA_G

T39_PA_G: Producción audiovisual E11, Grupo Roger

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a la ficha *F01*, en tanto que nos cuenta la historia que en lenguaje verbal en ella se propone. Las siete frases de las que se parte, se han convertido en nueve planos cinematográficos: cuatro planos de conjunto, tres planos medios y dos planos de detalle. La producción de 1,17 minutos se inicia con el título *Una foto de un desconocido* y finaliza con los títulos de crédito. El sonido proviene del diálogo de los personajes de la historia y del ambiente en el que se registra.

T40_PA_G: Producción audiovisual E11, Grupo Alba.

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a la ficha *F01*, en tanto que nos cuenta la historia que en lenguaje verbal en ella se propone. Las siete frases de las que se parte, se han convertido en seis planos cinematográficos: un plano general, tres planos de conjunto, un plano de detalle y un plano medio. La producción de 1,19 minutos se inicia con el título *El juego* y finaliza con los títulos de crédito *Hecho por Alba, Ane, Amber, Lasrian* . El sonido proviene del diálogo de los personajes de la historia y del ambiente en el que se registra.

T41_PA_G: Producción audiovisual E-11 Grupo Clara.

El grupo **no finaliza el trabajo** de edición. Sólo entrega 6 ficheros con las diferentes tomas realizadas, atendiendo a la planificación inicial del grupo.

T42_PA_G: Producción audiovisual E-11 Grupo Mompó

El grupo **no finaliza el trabajo** de edición. Sólo entrega 11 ficheros con las diferentes tomas realizadas, atendiendo a la planificación inicial del grupo.

T43_PA_G: Producción audiovisual E-12 Grupo Alonso

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a la ficha *F02*, en tanto que nos cuenta la historia que en lenguaje verbal en ella se propone. Las seis frases de las que se parte, se han convertido en sólo tres planos cinematográficos: dos planos de conjunto, un primer plano, no obstante los planos de conjunto devienen sin proponérselo en planos secuencia, en tanto que la cámara sigue a los personajes y consigue otros planos. La producción de 1,45 minutos se inicia con el título *El ladrón oculto* y finaliza con los títulos de crédito. El sonido proviene del ambiente en el que se registra.

T44_PA_G : Producción audiovisual E-12 Grupo Dani

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a la ficha *F02*, en tanto que nos cuenta la historia que en lenguaje verbal en ella se propone, aunque el final previsto ha sido cambiado, sin que ello merme su validez. Las seis frases de las que se parte, se han convertido en seis planos cinematográficos: tres planos de conjunto, un plano entero, un plano medio y un plano americano, con movimientos de cámara en casi todos ellos. La producción de 2,16 minutos se inicia con el título *Lenguaje cinematográfico. Ejercicio Nº 2 – B* y finaliza con los títulos de crédito *Créditos, Personajes, Sònia Company, Laura Aceña, Cámara, Lucia Mugnaini, Making off, Dani Delgado, Edición, Lucia Mugnaini, Sergio Mugnaini, Música, Amon Hen, Ennya , Realizado 29 de marzo 2009*. El sonido proviene del diálogo de los personajes de la historia; de efectos especiales, tales como un grito, una puerta que se abre; del ambiente en el que se registra y de la música de misterio proveniente de un disco de *Ennya*.

Se advierte que en los títulos de crédito aparece Sergio Mugnaini, quien no es alumno del centro, sino el padre de Lucia. Ello evidencia el apoyo y refuerzo de la familia al aprendizaje de su hija y la incorporación a esta producción de efectos especiales, transiciones entre planos y banda sonora.

T45_PA_G: Producción audiovisual E-12 Grupo Leila

Esta corta producción audiovisual de 0,45 minutos nos cuenta la historia, en versión libre, que en lenguaje verbal se propone en la ficha *F02*. Las seis frases de las que se parte, se han convertido en un solo plano de conjunto, que deviene sin proponérselo en un plano secuencia, en tanto que la cámara sigue a los personajes y consigue otros planos.

T46_PA_G: Producción audiovisual E-12 Grupo Pedro

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a la ficha *F02*, en tanto que nos cuenta la historia que en lenguaje verbal en ella se propone. Las seis frases de las que se parte, se han convertido en seis planos cinematográficos: un plano general, tres planos de conjunto, un plano medio y un primer plano. La producción de 1,42 minutos se inicia con el título *Filmmax*

Pictures presenta... y finaliza con los títulos de crédito. El sonido proviene del ambiente en el que se registra y dos efectos especiales de sonido.

Con el objetivo de reflexionar acerca del trabajo que se iba realizando, se les pedía a los grupos que a la vez que filmaban su proyecto cinematográfico, hicieran una grabación de cómo todo ello iba produciéndose. A esta petición correspondieron cuatro grupos, dos de ellos presentando la filmación que se pedía y otros dos realizando una producción de cómo se hizo:

T47_F5_G : Filmación de cómo se hizo la producción audiovisual, T39_PA_G_Roger.

Esta transcripción refleja el contenido de cinco tomas realizadas mientras se grababa la producción del grupo Roger. En cada una de las tomas aparece Roger con la cámara en la mano, en las dos primeras lo asiste Fede con el guión en la mano, en la tercera está ayudado por Marcos y en las dos últimas él mismo avisa al actor del inicio de la grabación, mediante gesticulación de la mano izquierda. Apenas se registra sonido, puesto que no se quiere interferir la toma principal. Sólo se registra en tres tomas, avisando de su inicio, de su final o en comentario que no afecta a la principal.

T48_F6_G: Filmación de cómo se hizo la producción audiovisual, T40_PA_G_Alba.

No realizan el ejercicio como estaba previsto. Se limitan a presentar las diferentes tomas que han realizado para la producción, en las que aparecen las dificultades que tuvieron por lo inoportunos que fueron algunos compañeros de clase.

T49_PA_G: Producción de cómo se hizo T44_PA_G Dani

No realizan el ejercicio como estaba previsto: en lugar de presentar la filmación de la filmación, sin más, **editan** todo el trabajo realizado, con una música de fondo. Aparecen las imágenes de la producción 44_PA_G_Dani con el añadido de una cámara que filma a la cámara que realiza las tomas.

T50_PA_G : Producción de cómo se hizo T46_PA_G Pedro

No realizan el ejercicio como estaba previsto: en lugar de presentar la filmación de la filmación, sin más, **editan** todo el trabajo realizado. No obstante una voz en off va comentando lo sucedido y dando detalles, plano a plano.

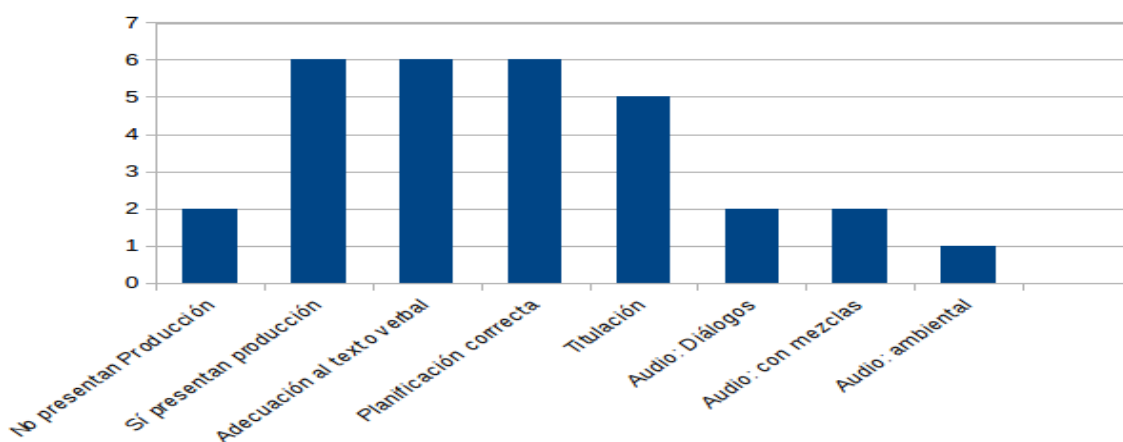
T134_PA_G: Producción de cómo se hizo T45_PA_G_ Leila.

Esta transcripción refleja el contenido del material montado por el alumnado del grupo recordando cómo se hizo la producción, en lugar de presentar la filmación de cómo se rodó. Aparecen tres planos medios en los que se presentan los dos actores que aparecen en la

producción y quien los filmó. En el primer plano además se cuenta el contenido de la historia.

Si la intención inicial consistía en filmar lo que se estaba filmando y presentar ese trabajo sin más, para comentarlo y reflexionar sobre lo que se había realizado; la respuesta de los grupos de Pedro y Dani, editando todo el material que tenían de la grabación se aparta de lo solicitado por exceso, porque la edición con sus comentarios ya supone una buena reflexión.

Gráfico 3: Producciones audiovisuales 2º Trimestre
(Resumen evaluativo)



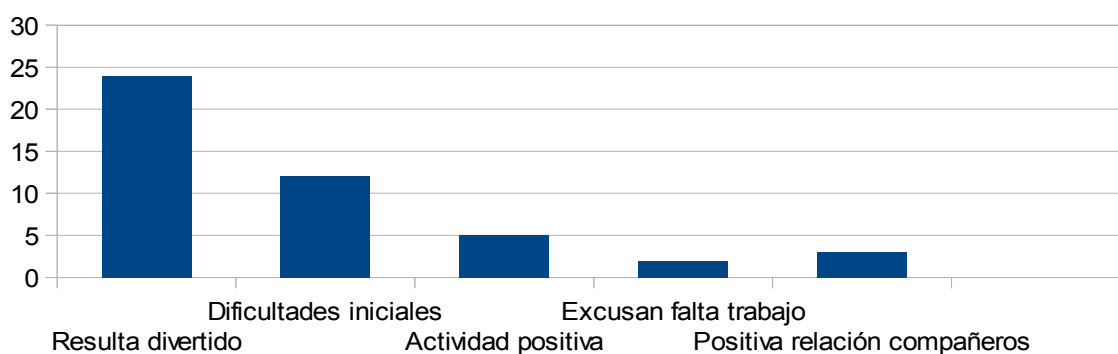
Diarios D80 a D115 correspondientes al trimestre 2º.

Al finalizar el trimestre, nuevamente al alumnado se le solicita un diario de clase, se le recuerda en qué consiste, se le entrega un folio en blanco y se le da tiempo a que plasme por escrito las valoraciones que considere en relación a la actividad audiovisual del trimestre.

La extrañeza que en primer trimestre manifestaba el alumnado por trabajar contenidos audiovisuales ya ha desaparecido. En 24 ocasiones se manifiesta lo grato y divertido que ha resultado ser trabajar en grupo en la creación de una *peliculita*, por las equivocaciones habidas en el rodaje y las dificultades que han sabido solucionar entre todos. Se citan en 12 ocasiones dificultades iniciales: en seis casos problemas con el ordenador, de filmación o de quién edita; en otros seis se comentan las dificultades para poder quedar la totalidad del grupo para trabajar. No citan lo divertido de la actividad, pero les parece bien en 5 ocasiones; se lamentan de no haber trabajado a la vista de los resultados en 2 ocasiones y comentan lo positivo que es ver el trabajo de los demás en 3 ocasiones.

Gráfico 4 : Actividad audiovisual 2º Trimestre

(Categorización de los Diarios de clase)

**5.1.3. Secuencia tercera: música, narrar y describir**

En el tercer trimestre, por fin, se ha introducido la música y la imbricación de la narración con la descripción, aunque no se ha dedicado ninguna sesión especial para trabajar el lenguaje cinematográfico. El trabajo que se les solicita está relacionado con la expresión escrita, con el trabajo en el que se les pedía que describieran a algún personaje a la vez que se narraba una mínima historia. Sólo se les recomendó que en la versión cinematográfica que debían presentar apareciera una música conveniente.

T51_PA_ a T79_PA: Producciones audiovisuales narración-descripción trimestre 3º**T51_PA_E11(2): Producción audiovisual narración descripción de Paula**

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 1,51 minutos, presenta música de fondo y voz en off que suena en los siete planos que componen el trabajo. La planificación es diversa, cuatro planos de detalle, como corresponde a una descripción, uno general y otro de conjunto, con los movimientos de cámara que brinda el zoom y fundidos entre planos.

T51.1_PA_E11(4): Producción audiovisual narración descripción de Lasrian

Para dar cumplida respuesta a lo solicitado, a esta producción le falta presentar la historia en lenguaje verbal y colocar música de fondo. Por lo demás todo es correcto: La planificación de

esta producción de 0,27 segundos es diversa, con tres primeros planos y un plano medio, como corresponde a una descripción y seis planos de conjunto, con los movimientos de cámara que brinda el zoom y panorámicas horizontales.

T52_PA_E11(5): Producción audiovisual narración descripción de Roger

El relato audiovisual coincide con la versión en lenguaje verbal. La producción, que dura 1,41 minutos, presenta una música suave de un vocalista que canta en inglés y aparece como banda sonora a lo largo de los nueve planos que componen el trabajo. La planificación es diversa, tres planos generales, dos primeros planos, dos planos de detalle y tres planos de conjunto, con los movimientos de cámara que brinda el zoom y panorámicas horizontales. El diálogo se queda en una sola intervención: *hola | buenas tardes*.

T53_PA_E11(6): Producción audiovisual narración descripción de Aixa

Me parece evidente que la alumna, que domina bien la producción audiovisual, no se ajusta a lo solicitado, porque utiliza una grabación de vídeo que tiene de su hermano para posteriormente escribir una narración-descripción. Se trataba de hacerlo al revés.

T54_PA_E11(8): Producción audiovisual narración descripción de Xenia

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 1,55 minutos, presenta música de fondo, voz en off y efectos especiales. Realiza un solo plano, P.C., entendido como toma, dado que la cámara sigue al personaje y mediante movimientos y uso del zoom consigue planos medios, primeros planos y de detalle, propios de la descripción.

T55_PA_E11(10): Producción audiovisual narración descripción de Joel

Esta producción audiovisual no está basada en la narración-descripción tomada como base. Tiene un solo plano, P.C., y música de fondo. La acompaña una corta narración-descripción que se ajusta en gran proporción a las imágenes.

T56_PA_E11(12): Producción audiovisual narración descripción de Christopher

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 5,07 minutos, presenta música de fondo en los nueve planos que componen el trabajo. La planificación es diversa, tres planos de detalle, tres planos medios y un primer plano, como corresponde a una descripción, y uno de conjunto, con los movimientos de cámara que subrayan el sufrimiento del personaje.

T57_PA_E11(13): Producción audiovisual narración descripción de Caribbean

El relato audiovisual coincide con la versión en lenguaje verbal. La producción, que dura 1,03 minutos, no presenta música, pero sí voz en off.. La planificación se soluciona con un solo plano de conjunto, aunque los movimientos de cámara permiten la descripción a través de planos medios y primeros planos.

T58_PA_E11(14): Producción audiovisual narración descripción de Amber

El fichero que presenta no puede leerse porque en la labor de edición no ha conseguido grabar correctamente el trabajo realizado.

T59_PA_E11(16): Producción audiovisual narración descripción de Eva

El relato audiovisual coincide con la versión en lenguaje verbal. La producción, que dura 1 minuto, presenta sólo música de fondo. La planificación se soluciona con tres planos, dos de conjunto y un plano entero.

T60_PA_E11(17): Producción audiovisual narración descripción de Ane

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 25 segundos, presenta música de fondo. Esta mínima historia se cuenta con un primer plano en el que el movimiento de la cámara propicia la narración y mediante planos de detalle la descripción.

T61_PA_E11(18): Producción audiovisual narración descripción de Javier

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 22 segundos, presenta música de fondo. Esta mínima historia se cuenta con un plano de conjunto en el que el movimiento de la cámara propicia la descripción con planos medianos.

T62_PA_E11(20): Producción audiovisual narración descripción de Clara

El relato audiovisual coincide con la versión en lenguaje verbal. La producción, que dura 1,32 minutos, presenta sólo sonido ambiental. La planificación se soluciona con un plano de conjunto y panorámicas horizontales.

T63_PA_E11(21): Producción audiovisual narración descripción de Carlos

El relato audiovisual coincide con la versión en lenguaje verbal. La producción, que dura 0,33 segundos, presenta sólo sonido ambiental. La planificación se soluciona con un plano de

conjunto y panorámicas horizontales.

T64_PA_E11(22): Producción audiovisual narración descripción de Laura

El relato audiovisual no coincide plenamente con la versión en lenguaje verbal, pero se ajusta en líneas generales a su argumento y personajes. La producción, que dura 0,45 minutos, presenta una música suave de piano que como banda sonora, suena a lo largo de los nueve planos que componen el trabajo. La planificación es diversa, dos primeros planos y tres planos medios, como corresponde a una descripción, un plano de conjunto y otro plano general, con los movimientos de cámara que brinda el zoom y fundidos entre planos. El diálogo se queda en una sola intervención.

T65_PA_E11(23): Producción audiovisual narración descripción de Marcos

La producción audiovisual que realiza no tiene nada que ver con la versión en lenguaje verbal. La producción, que dura 1,53 minutos, presenta sólo sonido ambiental. La planificación se soluciona con un plano medio.

T66_PA_E11(24): Producción audiovisual narración descripción de Jan

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 1,24 minutos, no presenta música de fondo, pero sí voz en off en los nueve planos que componen el trabajo. La planificación es diversa, dos planos de detalle, cuatro planos medios, dos planos de conjunto y un plano entero. Los movimientos de la cámara son pertinentes y subrayan el clima de misterio que quiere crear.

T67_PA_E12(1): Producción audiovisual narración descripción de Laura

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 2,38 minutos, presenta música de fondo y voz en diálogo, en los nueve planos que componen el trabajo. La planificación es diversa, dos primeros planos, tres planos medios, un plano de conjunto y un plano general y los movimientos de la cámara son pertinentes.

T68_PA_E12(2): Producción audiovisual narración descripción de Florencia

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 2,18 minutos, presenta música de fondo en los cuatro planos que componen el trabajo. La planificación es diversa, dos planos medios, un plano entero y un plano de conjunto. Los movimientos de la cámara son pertinentes.

T69_PA_E12(4): Producción audiovisual narración descripción de Roger

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 2,42 minutos, presenta música de fondo en los cuatro planos que componen el trabajo. La planificación viene determinada por dos planos de conjunto y dos planos medios, junto con los movimientos de cámara pertinentes.

T70_PA_E12(6): Producción audiovisual narración descripción de Sonia

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 2,10 minutos, presenta música de fondo en los veintidós planos que componen el trabajo. La planificación es muy diversa, nueve planos medios, dos planos enteros, cinco planos americanos, cinco planos de detalle y un plano de conjunto. Los movimientos de cámara y fundidos ayudan a considerarla una buena producción.

T71_PA_E12(7): Producción audiovisual narración descripción de Dani

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 25 segundos, presenta música de fondo, en el único plano medio que compone el trabajo. Los movimientos de la cámara posibilitan otros planos.

T72_PA_E12(8): Producción audiovisual narración descripción de Karem

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 1,47 minutos, presenta música de fondo, en los cinco planos de conjunto que componen el trabajo. Los movimientos de la cámara posibilitan otros planos.

T73_PA_E12(11): Producción audiovisual narración descripción de Guillermo

El alumno no entrega la narración-descripción en lenguaje verbal. La producción audiovisual dura 1,42 minutos, presenta música de fondo en los cinco planos que componen el trabajo: dos planos medios, dos primeros planos y un plano de conjunto.

T74_PA_E12(13): Producción audiovisual narración descripción de Pedro

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 5,28 minutos, presenta música de fondo, en los cinco planos que componen el trabajo: cuatro planos de detalle y

un plano de conjunto.

T75_PA_E12(15): Producción audiovisual narración descripción de Leila

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 2,46 minutos, presenta música de fondo, en los diez planos que componen el trabajo: seis planos de conjunto, dos primeros planos y dos planos medios.

T76_PA_E12(16): Producción audiovisual narración descripción de Marina

No realiza el ejercicio solicitado. Se limita a realizar el mismo ejercicio que en primer trimestre, describiendo a su primo con fotografías.

T77_PA_E12(18): Producción audiovisual narración descripción de Brenda

Esta producción audiovisual da cumplida respuesta a lo solicitado: la misma historia aparece en lenguaje verbal y lenguaje audiovisual. La producción, que dura 1,56 minutos, presenta música de fondo, en los doce planos que componen el trabajo: seis planos medios, dos planos de detalle, un primer plano y dos planos de conjunto.

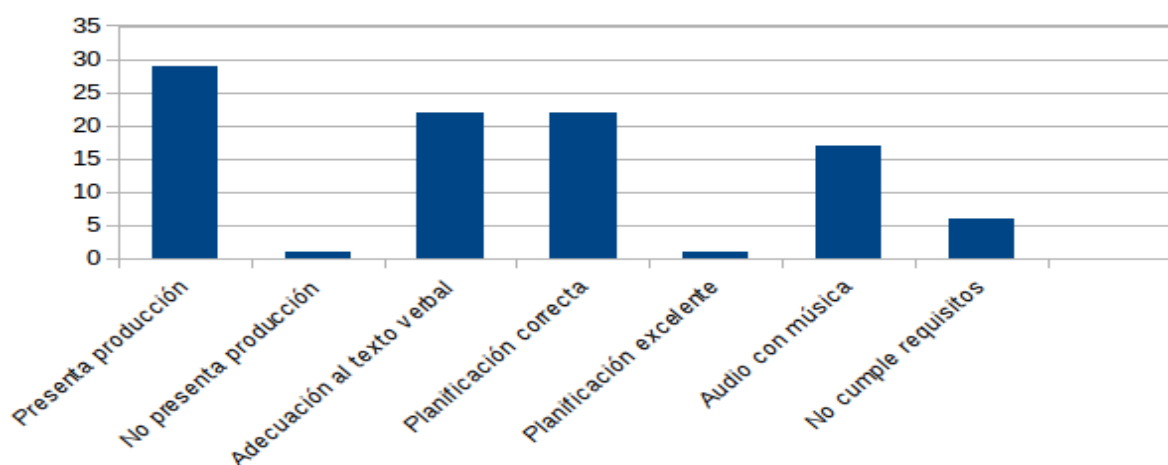
T78_PA_E12(20): Producción audiovisual narración descripción de Jesús

El relato audiovisual coincide con la versión en lenguaje verbal. La producción, que dura 35 segundos, no presenta música de fondo, sólo sonido ambiental en los 5 planos que componen el trabajo: dos planos de conjunto, dos planos medios y un plano de detalle.

T79_PA_E12(23): Producción audiovisual narración descripción de Damaris

La alumna no entrega la narración-descripción en lenguaje verbal. La producción audiovisual dura 1,12 minutos, no presenta música de fondo ni voz en off en los tres planos que componen el trabajo: dos planos medios, y un plano de conjunto.

(Resumen evaluativo)



T80_F7 a T107_F34: Ejercicio de expresión oral. Cuestionario-cine

Con este ejercicio se ha intentado ver las posibilidades que existen de trabajar la expresión oral a través de las auto-filmaciones de vídeo que realice alumno, considerando que tras la cámara está el profesor que evaluará su trabajo. Además de comprobar este aspecto de la expresión oral, se le plantean siete preguntas en relación al lenguaje cinematográfico a través del blog de la clase ³²:

Trabajo de expresión oral. Os debéis grabar a vosotros mismos. Siguiendo el guión que a continuación os indico, sin leer de ningún sitio, dais vuestra opinión -- meditad antes y memorizad si acaso -- a la cámara, tras la cual supuestamente está vuestro profesor de Lengua. El proceso y el guión que debéis seguir es el siguiente:

-- Volvéis a ver vuestro "Me presento" audiovisual y la pequeña narración también audiovisual que hicisteis en grupo y, teniendo en cuenta lo que ahora ya conocéis del lenguaje cinematográfico o audiovisual, realizáis una crítica sincera de vuestro trabajo:

-- ¿ Conozco la diferencia entre el lenguaje audiovisual y el verbal, conozco todos los tipos de planos y para qué sirven, conozco los ángulos de filmación y para qué sirven?

-- ¿ He utilizado en mis producciones audiovisuales todo lo que conozco sobre planos y ángulos de filmación? ¿Por qué sí o por qué no?

-- ¿Qué cambiaría en mis producciones para que su resultado fuera de mi agrado si

ahora no lo es?

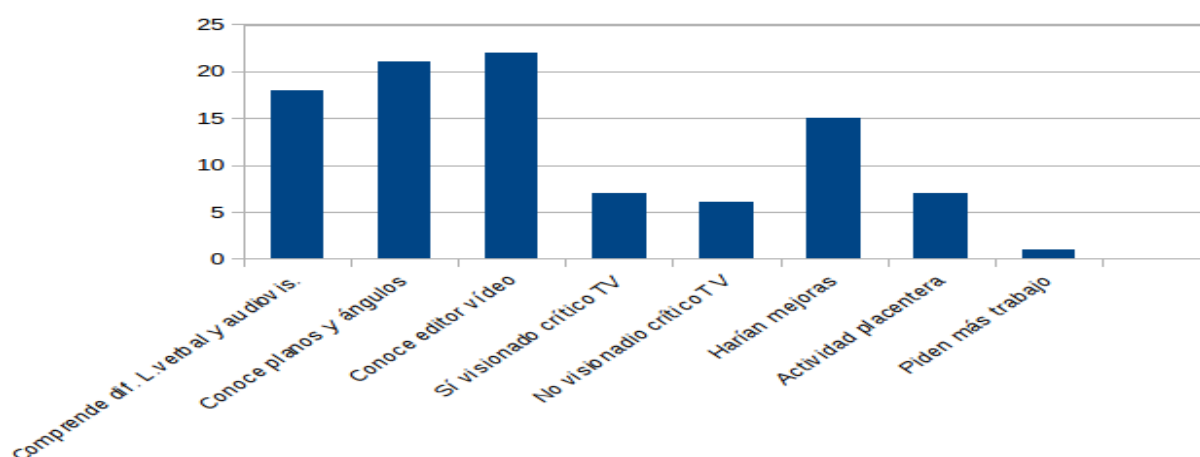
-- ¿Tengo un conocimiento claro y suficiente del editor de vídeo Movie Maker?

-- ¿Has llegado a pensar, con lo que ahora sabes, cómo realizarán ese programa, serie de televisión o película que últimamente has visto, te fijas en los tipos de plano?

-- Cualquier reflexión que se te ocurra...

Examinadas las 27 transcripciones de las filmaciones del ejercicio de expresión oral se constata que en 18 ocasiones dicen comprender la diferencia entre lenguaje verbal y lenguaje audiovisual; en 21, que conocen los planos y ángulos de filmación y que, en doce ocasiones, los han utilizado en sus producciones. 22 respuestas aseguran conocer el editor de vídeo *movie maker*; seis no se fían en cuestiones técnicas cuando ver cine o TV y siete sí que reflexionan sobre planos y ángulos. En cuanto a qué cambiarían en sus producciones, las mejoras en sonido son mencionadas en cinco ocasiones, mejorar las transiciones y los efectos en dos, uso del trípode en otras dos, nada en una y todo en otra ocasión. A las reflexiones han contestado en siete ocasiones que les ha gustado mucho la actividad y en otra ocasión que desearían realizar más trabajos de lenguaje cinematográfico.

Gráfico 6: Cuestionario sobre L. audiovisual



Diarios D116 a D157 correspondientes al trimestre 3º

Al finalizar el trimestre y el curso, nuevamente al alumnado se le solicita un diario de clase, se le recuerda en qué consiste, se le entrega un folio en blanco y se le da tiempo a que plasme

por escrito las valoraciones que considere en relación a la actividad audiovisual del trimestre.

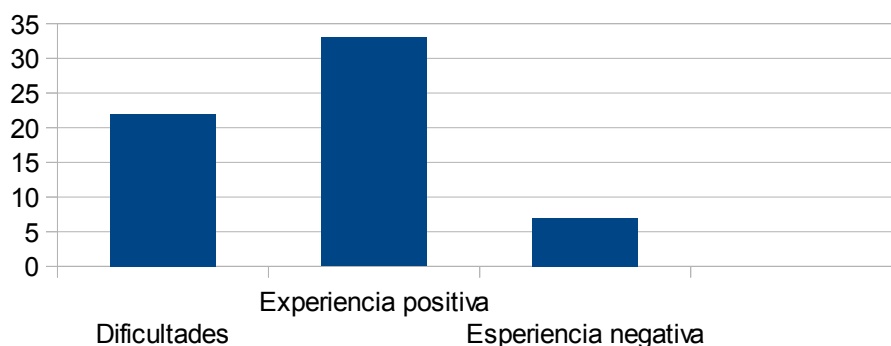
Se ha conseguido casi en su totalidad que no anoten su nombre y se ha insistido en lo anónimo de sus respuestas, con el objetivo de lograr la mayor sinceridad.

Las dificultades se citan en número de 22: al principio por ser algo nuevo, en once ocasiones; por falta de material, en cinco; dificultad para poder quedar con los compañeros del grupo, en tres; y ser un gran esfuerzo realizar las producciones, en tres.

Una visión positiva de la experiencia se cita en 33 ocasiones: en 22 porque es divertido, en 7 por haber descubierto el editor de vídeos, en 4 por conocer el lenguaje cinematográfico y en 1 por trabajar en grupo.

Una visión negativa aparece en 7 ocasiones: por ser algo absurdo que no les va a servir, 1 ocasión; por no entender la relación que tiene lo audiovisual con el castellano, 4 ocasiones; y ser aburrido, en 1 ocasión.

Gráfico 7: Actividad audiovisual trimestre 3º
(Categorización de los diarios de clase)



5.2. Segundo de E.S.O.

Curso accidentado, en el que el investigador causa baja por enfermedad y ya no vuelve. Se preveía trabajar el guion cinematográfico y seguir con las producciones audiovisuales iniciadas en primer curso, pero sólo se recogen algunos trabajos. Se partía de un suspiro narrativo individual (aparece en el blog del alumno y desarrolla un sintagma propuesto en clase: *hace mucho calor*, para el grupo E-21 y *llueve insistentemente* para el E-22), tras el que se debía

presentar un guion cinematográfico, y elegir o confeccionar en grupo el guion de la producción audiovisual que debía realizarse en grupo. Se trabajó un día el guion en clase con el arranque de *Un hombre tranquilo* y otro día con los grupos en clase para confeccionar el guion definitivo. El material que se dispone corresponde a los grupos E-22 y E-21, compuestos por prácticamente el mismo alumnado de los grupos E-11 y E-12 del curso anterior. Los grupos, al objeto de referencia están numerados del 1 al 8, y son:

Grupo 1: Alba (E-21)	Grupo 5: Laura (E-22)
Grupo 2: Aixa (E-21)	Grupo 6: Alonso (E-22)
Grupo 3: Tejada (E-21)	Grupo 7: Barrull (E-22)
Grupo 4: Roger (E-21)	Grupo 8: Leila (E-22)

El corpus objeto de estudio en este nivel está formado por siete producciones audiovisuales y una filmación que se anexan (1_PA_G_Alba, 2_PA_G_Aixa, 3_PA_G_Tejada_, 4_PA_G_Roger, 5_F_G_Laura, 6_PA_G_Alonso, 7_PA_G_Barrull, 8_PA_G_Leila) y las siete transcripciones correspondientes que también se anexan (T1_PA_G_Alba, T2_PA_G_Aixa, T3_PA_G_Tejada_, T4_PA_G_Roger, T6_PA_G_Alonso, T7_PA_G_Barrull, T8_PA_G_Leila).

Las siete producciones citadas cumplen con los requisitos que podríamos considerar suficientes para dar por cumplido el objetivo que en cuanto al lenguaje cinematográfico nos habíamos propuesto. En seis de los casos suficientemente y en el séptimo, si comparamos con resultados del curso anterior estaría en niveles bajos, pero de consideración.

Parten de un texto, que llamamos en clase suspiro narrativo por su brevedad, que compone el alumnado de manera individual a partir de un sintagma que se propone para toda la clase, en este caso *hace mucho calor*, y *llueve insistentemente* ya citados. A partir de esta solución en lenguaje verbal, que corrige el profesor y se evalúa, el grupo elige la redacción definitiva y realiza la transferencia al lenguaje audiovisual. Las 7 producciones son el resultado de este proceso:

T1_PA_G_Alba

La producción se ajusta al contenido del texto realizado con lenguaje verbal y presenta una planificación adecuada a la narración que se presenta. Se inicia y finaliza con títulos y el sonido mezcla diálogos entre los personajes con voz en off.

T2_PA_G_Aixa

La producción se ajusta al contenido del texto realizado con lenguaje verbal y presenta una planificación adecuada a la narración que se presenta. Finaliza con títulos y el sonido mezcla diálogos entre los personajes y música de fondo.

T3_PA_G_Tejada

La producción se ajusta al contenido del texto realizado con lenguaje verbal y presenta una planificación adecuada a la narración que se presenta. Se inicia y finaliza con títulos y el sonido mezcla diálogos entre los personajes, música de fondo y voz en off.

T4_PA_G_Roger

La producción se ajusta al contenido del texto realizado con lenguaje verbal y presenta una planificación y unos movimientos de cámara que confieren a la narración un gran valor. Se inicia y finaliza con titulación y el sonido mezcla los diálogos de los personajes con efectos especiales.

T6_PA_G_Alonso

La producción se ajusta al contenido del texto realizado con lenguaje verbal y presenta una planificación adecuada a la narración que se presenta. Finaliza con títulos y el sonido presenta música de fondo adecuada a la acción

T7_PA_G_Barrull

La producción se ajusta al contenido del texto realizado con lenguaje verbal y presenta una planificación adecuada a la narración que se presenta. Finaliza con títulos y el sonido es ambiental con efectos sonoros.

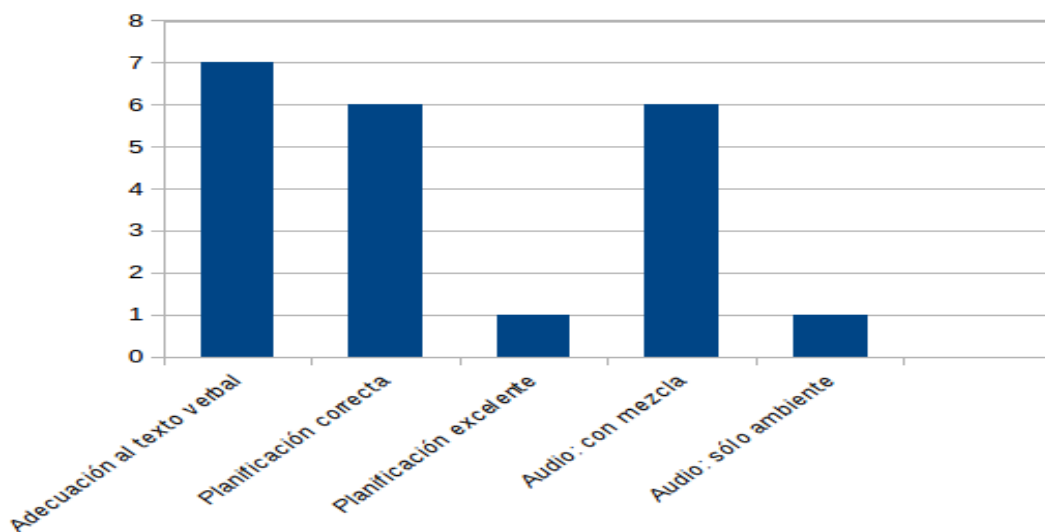
T8_PA_G_Leila

La producción se ajusta al contenido del texto realizado con lenguaje verbal y presenta una planificación adecuada a la narración que se presenta. Finaliza con títulos y el sonido es ambiental.

La planificación es variada y numerosa y se ajusta en prácticamente todos los casos al contenido que quiere expresar y en algunos la angulación de la cámara adquiere capacidad expresiva. El sonido ha mejorado también con respecto al curso anterior y se mezclan la voz en off con música de fondo y con diálogos.

Gráfico 8: Producciones audiovisuales 2º de E.S.O.

(Resumen evaluativo)



5.3.Tercero de E.S.O.

El grupo objeto de la experimentación está formado por alumnos que ya en primer curso llevaron a cabo la experiencia de la alfabetización con lenguaje cinematográfico (82%), el resto de alumnos, salvo uno, también conocían y habían usado el editor de imágenes. Se puede decir, por lo tanto sin lugar a dudas, que nos encontramos con una actividad ya conocida e incorporada a la clase. El objetivo de la experimentación en este nivel no era otro que el de comprobar si la alfabetización audiovisual llevada a cabo en los cursos anteriores, aún teniendo en cuenta las limitaciones que se dieron en segundo curso, había dado sus frutos y que este alumnado todavía podía realizar producciones audiovisuales, en este caso sin ampliar conceptos en este sentido.

Con el objetivo de trabajar la expresión oral y satisfechos de la experiencia de primer curso, se volvió a solicitar un ejercicio de expresión oral filmado con vídeo y a la vez comprobar el nivel de desarrollo del lenguaje cinematográfico con que contaban. Se pedía para este ejercicio que se hiciera la presentación de un compañero de clase, de manera que el trabajo se orientaba a su realización en grupos pequeños, lo cual posibilitaba la ayuda a alumnado no alfabetizado. Esta primera actividad audiovisual se realizó durante el primer trimestre.

Para el tercer trimestre se planificó un segundo ejercicio con lenguaje cinematográfico. En este caso se trataba de comprobar, además del nivel individual alcanzado en lenguaje cinematográfico, la creatividad a la que podían llegar plasmando en este lenguaje las sugerencias que una composición musical concreta, facilitada por el profesor, pudiera ofrecerles.

En el anexo a este trabajo se hallan las transcripciones íntegras de los datos que se aportan, filmaciones de vídeo, producciones audiovisuales, grabaciones de audio y diarios de clase. En total se anexan 26 transcripciones de las producciones audiovisuales, 8 transcripciones de las grabaciones de audio, también anexadas y 44 diarios de clase. En orden a su uso las clasificamos de la siguiente manera:

T1_GA_G a T7_GA_G : Grabaciones de audio – estimulación del recuerdo T1

T8_PA a T26_PA : Producciones audiovisuales- sugerencias musicales T2

T27_F a T39_F : Filmaciones de expresión oral T1

39_D a 60_D : Diarios de clase T1

61_D a 82_D : Diarios de clase T2

A la vista de los datos aportados y tras su lectura podemos establecer una división del corpus objeto de estudio en dos secuencias que se corresponden con los trimestres primero y tercero del curso. Así las transcripciones T1_GA_G a T7:GA_G, las filmaciones de expresión oral T27_F a T39_F y las categorizaciones de los diarios 39_D a 60_D corresponden al primer trimestre; las transcripciones T8_PA a T_26_PA y las categorizaciones de los diarios 61_D a 82_D corresponden al tercer trimestre.

5.3.1. Primer trimestre

T1_GA_G a T7_GA_G : Grabaciones de audio – estimulación del recuerdo

Una manera de comprobar el nivel que se tenía en el uso del lenguaje cinematográfico consistió en estimular el recuerdo que les producía volver a ver la filmación realizada en el primer trimestre como ejercicio de expresión verbal. Para ello el profesor se reunía en clase con los grupos y guiaba la conversación mientras la grababa en audio. Se efectuaron siete grabaciones, de cuyas transcripciones damos cuenta:

T1_GA_G: El recuento de palabras utilizadas nos ilustra del tipo de interlocución que se da entre el profesor y las dos alumnas que forman el grupo, una de ellas veterana en la experiencia de la alfabetización con lenguaje cinematográfico visual y la otra no: de las 597 contadas, el 66% (394) las utiliza el profesor para guiar la conversación y el 34% (203) las respuestas y explicaciones de los alumnos. Se da, por lo tanto, una interacción clara con el alumno, aunque el mayor uso de la palabra del profesor evidencia el afán didáctico, expositivo, de

éste.

Es el profesor quien inicia el discurso y quien lo cierra: la palabra “bien” pronunciada por el profesor y referida al trabajo de las alumnas lo abre (L 4) y lo cierra (L 42) . Se organiza en torno a las preguntas que sobre la filmación de la expresión oral realiza el profesor y la interacción con el alumnado es constante, prueba de ello son los continuos solapamientos que se dan.

Identificadas las alumnas mediante La deixis personal, el profesor busca la afabilidad, en este caso relacionando el apellido de una alumna con agradables recuerdos y subrayando en primera instancia lo positivo del trabajo (L 4). Hasta la línea 21 no aparece una palabra negativa relacionada con el trabajo: “¿veis el fallo cuál es?”. Hasta entonces el discurso avanza con la intención de comprobar el conocimiento que se tiene del editor de vídeo y de quién lo tiene, para ello la conducta discursiva se fundamenta en la apelación basada en estructuras interrogativas: “¿quién ha montado estas letras?”, “¿cómo lo has hecho?”, “¿sabes hacerlo?” (L 4, 7, 9). Detectada la alumna que ha realizado la edición, la estructura interrogativa del discurso del profesor se suaviza y busca la intervención de las alumnas mediante una interrogación escondida en la petición de ayuda por parte del profesor, “ a mi nunca me salen de color blanco” (L 11). A partir de este momento y hasta la línea 21 la estructura expositiva del discurso viene de la mano de las alumnas, quienes utilizan 161 palabras (89%), frente a las 24 del profesor (11%), encaminadas a alentarlas en su explicación, plagada de solapamientos entre ellas, tendentes a matizar lo dicho por la otra o excusarse. A partir de la indicación que el profesor hace del fallo que tiene la filmación (L 21) y hasta el final (L 42), la conducta discursiva pasa a las manos del profesor (72 % de palabras) y sigue la estructura expositiva, propia de las explicaciones sobre el fallo citado.

La palabra clave *editor* (L19), concretada en otras ocasiones como *movie maker* (L 8,) aparece con la constelación de *fuentes* (L12), *versiones* (L14) , *ordenador* (L20), *plano* (L23), *grabar*(L36), *cámara* (L34), *trípode* (L33), que nos ilustran del contenido del discurso.

T2_GA_G: El recuento de palabras utilizadas nos ilustra del tipo de interlocución que se nos da entre el profesor y las dos alumnas que forman el grupo, ninguna de una de ellas veterana en la experiencia de la alfabetización con lenguaje cinematográfico: de las 531 contadas, el 77% (410) las utiliza el profesor y el 23% (121) corresponde a las respuestas y explicaciones de los alumnos. Se da, a diferencia de la T1_GA, una menor y significativa interacción con el alumno.

Es el profesor quien inicia el discurso y quien lo cierra: la frase “no tengo el trabajo” pronunciada por el profesor y referida al trabajo de las alumnas lo abre (L 12), y lo cierra “no tengo nada” (L 47) . Se organiza en torno a las preguntas o interrogatorio que sobre el trabajo no entregado de la expresión oral realiza el profesor y las respuestas de las alumnas

Identificadas las alumnas mediante La deixis personal (L 5 a L 11) el profesor hace constar la falta de entrega la filmación del ejercicio de expresión oral, seguida de una adversativa

que suaviza la amonestación e inicia una conducta discursiva del profesor propia de la exposición, con la que trata de ilustrar a las alumnas sobre cómo remediar su incumplimiento. Dan cuenta del carácter expositivo de esta parte (L 11 a L20) unas estructuras sintácticas que matizan y precisan conceptos a partir de la subordinación, nominal y adjetiva sobre todo (*que sabéis leer está claro* (L16), *luego vamos a hacerlo bien* (L16), *que es trabajar con el lenguaje audiovisual* (L17), *que es la finalidad* (L18)). El vocabulario denotativo contribuye también a la estructura expositiva: *trabajo* (L13), *aprender* (L14), *texto* (L15), *lenguaje audiovisual* (17), *grabado* (20).

La sospecha de mala praxis que tiene el profesor sobre el trabajo realizado, aunque no entregado, se manifiesta a través de un discurso estructurado a partir de la interrogación directa (*¿quién cogía el papel para leer?* (L 20)). Hasta el final sigue la misma estructura discursiva, tendente a determinar quién edita y quién no sabe hacerlo.

T3_GA_G: El recuento de palabras utilizadas nos ilustra del tipo de interlocución que se nos da entre el profesor y las tres alumnas que forman el grupo, veteranas en la experiencia de la alfabetización con lenguaje cinematográfico visual: de las 571 contadas, el 68% (390) las utiliza el profesor para guiar la conversación y el 32% (181) las respuestas y explicaciones de los alumnos. Se da, por lo tanto, una interacción clara con el alumno, aunque el mayor uso de la palabra del profesor evidencia el afán didáctico, expositivo, de éste.

Es el profesor quien inicia el discurso y quien lo cierra: “me ha gustado”, pronunciado por el profesor y referido al trabajo de las alumnas lo abre (L 3), y lo cierra “muy bien” referido a lo mismo (L 36) .Se organiza a partir de una exposición laudatoria que el profesor hace del trabajo de las alumnas (L 3 a L 10), sigue con el recuerdo de la experiencia audiovisual ya habida (L 11 a L 22) y finaliza comentándose el trabajo realizado.

La broma inicial que el profesor realiza en torno al nombre de una de las alumnas da paso al elogio del trabajo realizado por las alumnas. La afirmación, “me ha gustado” (L3), da paso a un discurso basado en la estructura argumentativa, prueba de ello son las subordinadas de tipo lógico (*porque el trabajo final* (L4), *porque hacéis más de lo que* (L4), *porque habéis trabajado mucho* (L5), *o sea que lo veo bien* (L7), *en relación a lo que supuestamente* (L9)) y un campo semántico de valoración positiva en la complementación sintáctica: *mucho* (L 5, 7), *bien* (L7, L7), *bastante bueno* (L 9).

La exposición del profesor da paso a una clara interacción alumno-profesor (41% alumnas, 59% profesor) en relación a la experiencia habida en años anteriores y al trabajo objeto del comentario. Las intervenciones del profesor se realizan sobre todo con la interrogación, directa o indirecta y las respuestas de las alumnas se asientan en una conducta discursiva expositiva.

La palabra clave, aparece en siete ocasiones, es *editar* (L 23, 29, 30, 31 .33. 34), seguida de su constelación *audiovisual* (L13), *grabar* (17,29), *estilo* (26), *estética* (25), *cámara* (23); vuelve a ilustrarnos del contenido de la interacción profesor-alumno.

T4_GA_G: El recuento de palabras utilizadas nos ilustra del tipo de interlocución que se da entre el profesor y los tres alumnos que forman el grupo, veteranos en la experiencia de la alfabetización con lenguaje cinematográfico: de las 478 contadas, el 72% (346) las utiliza el profesor para guiar la conversación y el 28% (132) las respuestas y explicaciones de los alumnos. Se da una interacción con los alumnos, aunque no tan significativa como en otros casos.

Es el profesor quien inicia el discurso y quien lo cierra: “Me habéis hecho algo que yo no lo entiendo”, referido al trabajo presentado por los alumnos lo abre (L 3) y lo cierra “ahora no que ahora hay trabajo” (L 29), referido a una petición de un alumno. El discurso se organiza entorno a un fragmento expositivo del profesor que es la base para realizar una pregunta a los alumnos (L 3 a L 10). Sigue con la respuesta de ellos y la exposición laudatoria del profesor hacia una parte de su trabajo y la amonestación entre risas del profesor por la otra parte (L 10 a L 25). Finaliza con una petición de un alumno alejada del propósito de la conversación y la negativa jocosa del profesor (L 25 a L 29).

Tras nombrar a los alumnos a efectos de identificación en la grabación, el profesor manifiesta su desconcierto por el trabajo entregado con una conducta discursiva que se basa en una larga subordinada concesiva con inserciones coloquiales e interrogaciones retóricas seguidas de enumeraciones que tratan de exponer ese desconcierto por el resultado; todo ello esconde un tono irónico que los alumnos no pueden detectar, puesto que el profesor valora positivamente, desde el punto de vista del lenguaje audiovisual, el trabajo presentado.

La respuesta de los alumnos es la esperada por el profesor, quien expone su agrado a la voluntad de estilo que manifiestan mediante subordinaciones sustantivas y adverbiales (que ya sabéis de lo que va (L19), porque habéis querido hacer algo nuevo (L 20), *para decir las cosas* (L 21)) , a la par que objeta parte del ejercicio mediante la subordinación concesiva y la coordinada adversativa (*aunque el ejercicio esté mal* (L 19), *pero lo otro no* (L22)).

Con la palabra clave *estilo*, que hasta la línea trece no aparece, pero que se va anunciando con sus satélites (*raro* (L 3), *qué intención teníais*(L 9) y sigue con *cambiar* (L 16), *algo nuevo* (L20)), queda subrayado el contenido principal, la positiva progresión del alumnado con el lenguaje cinematográfico.

T5_GA_G: El recuento de palabras utilizadas nos ilustra del tipo de interlocución que se da entre el profesor y los tres alumnas que forman el grupo, veteranas en la experiencia de la alfabetización con lenguaje cinematográfico: de las 469 contadas, el 87% (415) las utiliza el profesor para guiar la conversación y el 13% (54) las respuestas y explicaciones de los alumnos. La interacción con los alumnos deviene en escasa.

Es el profesor quien inicia el discurso y quien lo cierra:” me ha gustado mucho”, referido al trabajo presentado por los alumnos lo abre (L 6) y lo cierra “muy bien muchachas” (L 33). El

discurso se inicia con la alabanza inicial del profesor al trabajo presentado y sigue con el tono laudatorio hasta el final, salpicado de asentimientos de las alumnas. Nos encontramos, por lo tanto, con una conducta discursiva basada en la exposición, con abundancia de subordinadas, sustantivas que precisan la intención del emisor en buena medida (*que tenéis estilo* (L7), *el que tiene mayor perfección formal* (L8), *de lo que hacíais en primero* (L9), *que lo sabéis hacer* (L21), *que tiene más valor [...] que la expresión oral* (L25)).

La palabra clave es “trabajo”, que no aparece como tal, pero que es referida en muchas ocasiones con la deixis (*de los que* (L7), *el que tiene* (L 8)). Sus satélites *cámara* (L11), *movie maker* (L11), *edición* (L21), *montaje* (L25) aparecen con expresiones de valoración positiva (*tenéis estilo* (L7), *mayor perfección formal* (L8), *sabemos hacerlo mejor* (L12), *toques graciosos* (L23), *tiene más valor* (L25)).

T6_GA_G: El recuento de palabras utilizadas nos ilustra del tipo de interlocución que se da entre el profesor y las dos alumnas que forman el grupo, veteranas en la experiencia de la alfabetización con lenguaje cinematográfico: de las 454 contadas, el 73% (330) las utiliza el profesor para guiar la conversación y el 27% (124) las respuestas y explicaciones de los alumnos. La interacción con las alumnas es significativa, aunque en menor medida que la de otros grupos.

Es el profesor quien inicia el discurso y quien lo cierra: ” como veis para ver esto...”, referido al trabajo presentado por los alumnos lo abre (L 5) y lo cierra “vale muchachas, venga” (L 32). Se organiza el discurso con un comentario irónico del profesor en relación a la pobre calidad del trabajo presentado , la imagen aparece al revés y el sonido es imperceptible, al que sigue un fragmento expositivo con la crítica a ese trabajo (L5 a L 16). A continuación se interesa el profesor por la autoría de la edición (L 16 a L 25) y finaliza con la petición de las alumnas de repetir el ejercicio (L 25 a L31).

La crítica al trabajo realizado se articula con una larga coordinada adversativa, llena de incisos por cuestiones técnicas, en la que no se contrapone una parte de la oración con la otra, sino que se suman las ideas (*el sonido siempre es un problema [...] pero además [...] tampoco es que digáis mucho* (L 10 a L13)), siguiendo el tono burlón del inicio. El discurso cambia a una estructura interrogativa cuando el profesor se interesa por la autoría de la edición (L 18) y por el parecer de las alumnas ante su trabajo (L 25), aunque los momentos didácticos-expositivos del profesor no desaparecen. La negativa del profesor a la solicitud de repetir el ejercicio da pie al último fragmento expositivo del discurso, con un consejo que se asienta en una subordinada condicional (L 28).

La palabra clave *trabajo*, que hasta la línea 15 no aparece, se va anunciando desde el principio con elementos deícticos (*esto* (L5), *lo habéis* (L6, 15), *lo podríais* (L 28).

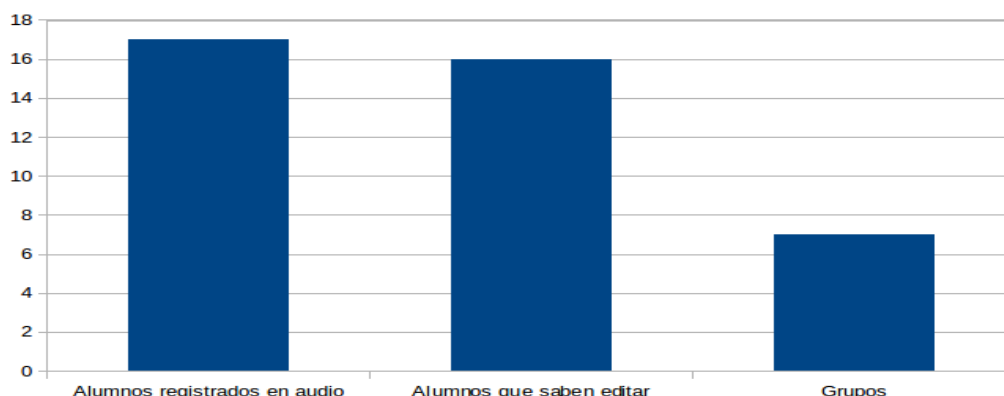
T7_GA_G: El recuento de palabras utilizadas nos ilustra del tipo de interlocución que se da entre el profesor y los tres alumnos que forman el grupo, veterano uno de ellos en la experiencia de la alfabetización con lenguaje cinematográfico, y el otro no: de las 587 contadas, el 61% (363) las utiliza el profesor para guiar la conversación y el 39% (224) las respuestas y explicaciones de los alumnos. Se da, por lo tanto, una interacción clara con los alumnos, aunque el mayor uso de la palabra del profesor evidencia el afán didáctico, expositivo, de éste.

Es el profesor quien inicia el discurso y quien lo cierra: " el sonido ¿qué me dices?", referido al trabajo presentado por los alumnos lo abre (L 8) y lo cierra "muy bien, de acuerdo" (L 47). Se organiza el discurso en tres partes : un interrogatorio del profesor sobre partes concretas del trabajo(L 8 a L 20); unos comentarios sobre cuestiones técnicas (L 21 a L31)y la interacción del profesor con el alumno que no conocía (L32 a L 47).

Con la idea de aclarar ciertas cuestiones relacionadas con la autoría del trabajo, el profesor inicia una conducta discursiva con estructura interrogativa (*el sonido ¿qué me dices?* (L8), *¿ y como es que...?* (L 8), *¿cómo lo llamaríamos?* (L10), *¿pero y al otro?* (L12) , *¿cuántos cortes hiciste?* (L 14), *¿y la edición?* (L16)).

Aclarada la autoría y el conocimiento que sobre planos tenía el alumno, el discurso entra en la aclaración de cuestiones técnicas relacionadas con formatos de ficheros de vídeo, con interacción entre los dos alumnos y el profesor. Los fragmentos expositivos con subordinación causal por parte del alumnado dan cuenta del conocimiento que los alumnos tienen (*porque el mío* (L26), *porque se hacía* (L27), *porque es de* (L30)). El uso de oraciones compuestas y un vocabulario denotativo (*edición* (L33), *grabación* (L34), *programa* (L35), *cortar y pegar* (L41), *insertar* (L41)) dan cuenta de la estructura expositiva en esta tercera parte del discurso .

Gráfico 9: Estimulación del recuerdo-Interacción profesor/alumnos
(Resumen evaluativo)



Ya en la experimentación en primer curso de la ESO se realizó un ejercicio de expresión oral aprovechando la posibilidad de la auto-filmación en vídeo del alumnado (T80_F7 a T107_F34: Ejercicio de expresión oral. Cuestionario-cine). La intención en este caso además de, por supuesto, trabajar la expresión oral era de comprobar el nivel que tenían, ahora ya en tercero de la ESO, en el uso del lenguaje cinematográfico.

Examinadas las 12 filmaciones de los grupos formados puede decirse que todas cumplen los mínimos que en el inicio de la alfabetización audiovisual se obtuvieron en primero de la ESO; en tres casos con niveles de excelencia (en las transcripciones comentadas anteriormente hemos visto su pretensión de buscar un estilo propio) y en los otros casos el nivel es igual o superior al alcanzado en primero.

DIARIOS DE CLASE – 39_D A 60_D

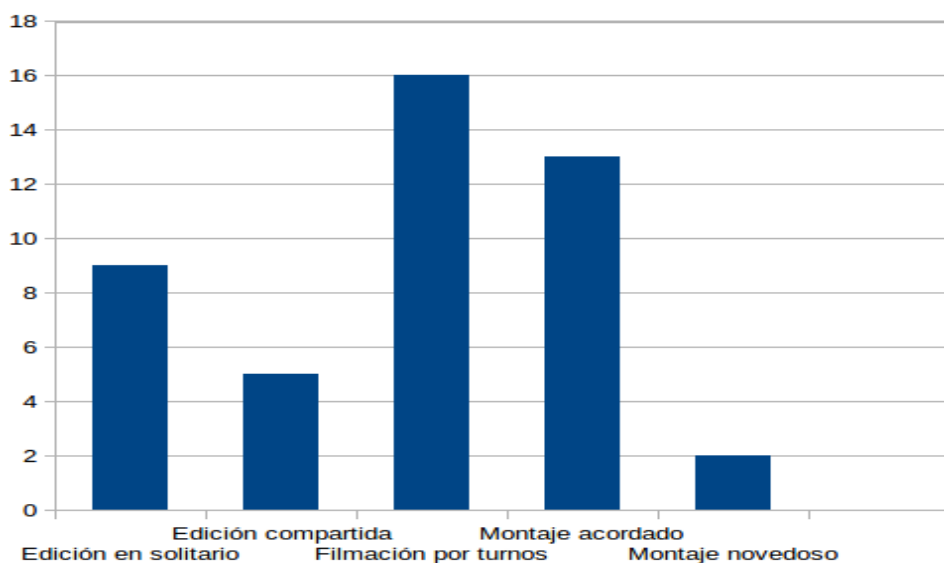
Para la realización del diario de clase se ofreció un guión que pautara la concreción de las respuestas del alumnado: dificultades habidas, autoría de la edición y de la filmación, elección del montaje.

Las dificultades mayores provienen de la captación del sonido, en cinco ocasiones se quejan por el ruido exterior y en once consideran en general que fue un inconveniente; la precariedad en cuanto a material se cita en cinco ocasiones; la hilaridad entre los componentes del grupo a la hora de grabar, en cuatro ocasiones; establecer el guión, dos ocasiones; y la poca luz, en una ocasión.

La edición ha sido realizada por quien mejor sabía hacerlo, en nueve ocasiones y por uno del grupo, pero con ayuda, en cinco ocasiones. La filmación, en dieciséis ocasiones, se realiza por turnos, en función de quién debe salir en la imagen y el sonido utilizado se ha captado en directo, en dieciocho ocasiones.

La elección del montaje viene dada por parecer bien en general a los componentes de los grupos en trece ocasiones y por la búsqueda de algo diferente en dos ocasiones.

Gráfico10 : Actividad audiovisual Segundo Trimestre
(Categorización Diarios de Clase)



5.3.2. Tercer trimestre

Como queda anotado anteriormente, en este tercer trimestre se solicitó al alumnado que de manera individual plasmará en lenguaje cinematográfico las sugerencias que pudiera ofrecerles una de las composiciones musicales que les ofrecía el profesor. Las producciones 8_PA a 26_PA, junto con sus correspondientes transcripciones nos muestran sus resultados y los diarios de clase nos transmiten la opinión del alumnado al respecto.

T8_PA a T26_PA:

Las producciones entregadas alcanzan un muy buen nivel creativo y de ejecución. Sin que haya mediado instrucción reglada desde el primer trimestre de segundo de la ESO, han conseguido superar con creces el nivel alcanzado entonces.

T8_PA_Aceña

Las imágenes se adecúan perfectamente a lo expresado por la música. La planificación es muy correcta, con numerosos planos que se ajustan a la narración y movimientos de cámara que proporcionan mayor expresividad. Titulación y efectos de edición complejos.

T9_PA_Alonso

La escena que se representa se adecúa al ritmo de la música. Planificación pobre.

T10_PA_Arnao

La escena que se representa se adecúa al ritmo de la música. Planificación pobre. Audio con diálogos.

T11_PA_Barrull

Las imágenes se adecúan perfectamente a lo expresado por la música. La planificación es muy correcta, con numerosos planos que se ajustan a la narración. Efectos sonoros de edición y titulación.

T12_PA_Chambers

Las imágenes se adecúan perfectamente a lo expresado por la música. La planificación es muy correcta, con numerosos planos que se ajustan a la narración y movimientos de cámara. Titulación y efectos sonoros y visuales de edición.

T13_PA_Cisneros

La escena que se representa se adecúa al ritmo de la música. Planificación pobre, aunque los movimientos de cámara equilibran el resultado.

T14_PA_Company

Las imágenes se adecúan perfectamente a lo expresado por la música. La planificación es muy correcta, con numerosos planos y movimientos de cámara que se ajustan a la narración. Titulación y efectos sonoros y visuales de edición.

T15_PA_Curià

La escena que se representa se adecúa al ritmo de la música. Planificación pobre compensada por los movimientos de cámara. Titulación.

T16_PA_Farrés

La descripción que se ofrece se adecúa a la música elegida. Planificación correcta. Titulación y efectos visuales.

T17_PA_Federico

Las imágenes se adecúan perfectamente a lo expresado por la música. La planificación es muy correcta, con numerosos planos que se ajustan a la narración y movimientos de cámara que

proporcionan mayor expresividad. Titulación y efectos de edición complejos.

T18_PA_Lasrian

Las imágenes se adecúan a lo expresado por la música. La planificación es muy correcta, con numerosos planos que se ajustan a la narración y movimientos de cámara que proporcionan mayor expresividad. Titulación .

T19_PA_Moral

Las imágenes se adecúan a lo expresado por la música. La planificación es correcta, con movimientos de cámara que proporcionan mayor expresividad. Titulación .

T20_PA_Nogués

Las imágenes se adecúan a lo expresado por la música. La planificación es correcta, con movimientos de cámara que proporcionan mayor expresividad. Titulación y efectos visuales complejos .

T21_PA_Pedro

La descripción que se ofrece se adecúa a la música elegida. Planificación correcta. Titulación.

T22_PA_Prieto

La escena que se representa se adecúa al ritmo de la música. Planificación pobre.

T23_PA_Rodríguez

La escena que se representa se adecúa al ritmo de la música. Planificación pobre.

T24_PA_Romero

Las imágenes se adecúan a lo expresado por la música. La planificación es correcta, con movimientos de cámara. Titulación.

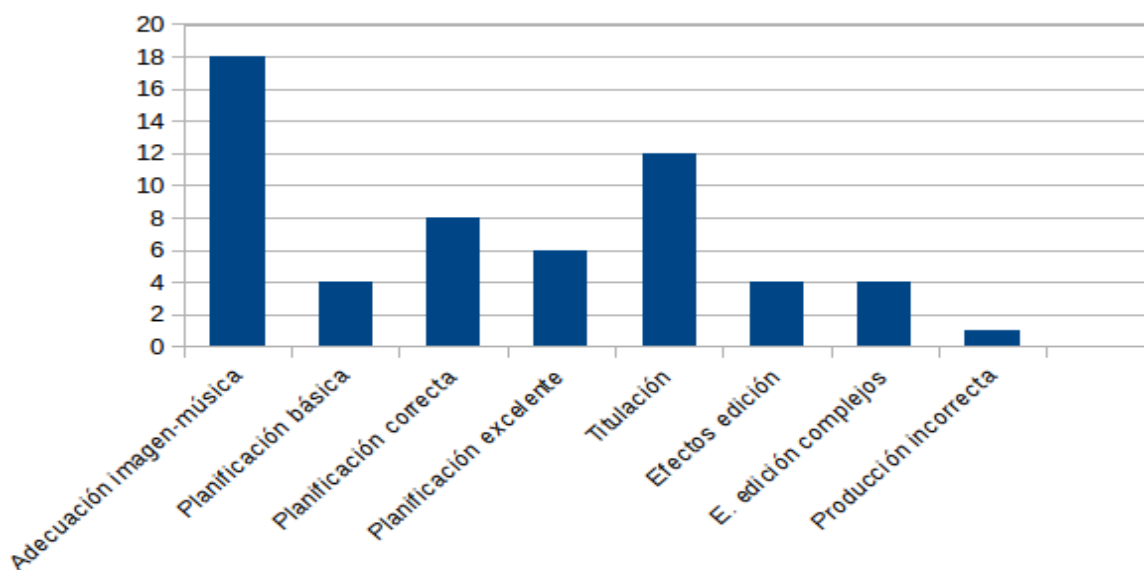
T25_PA_Ruiz

Las imágenes se adecúan a lo expresado por la música. La planificación es correcta, con movimientos de cámara. Titulación y efectos visuales.

T26_PA_Ruz

No se ajusta a lo solicitado: copia un fragmento de una película comercial.

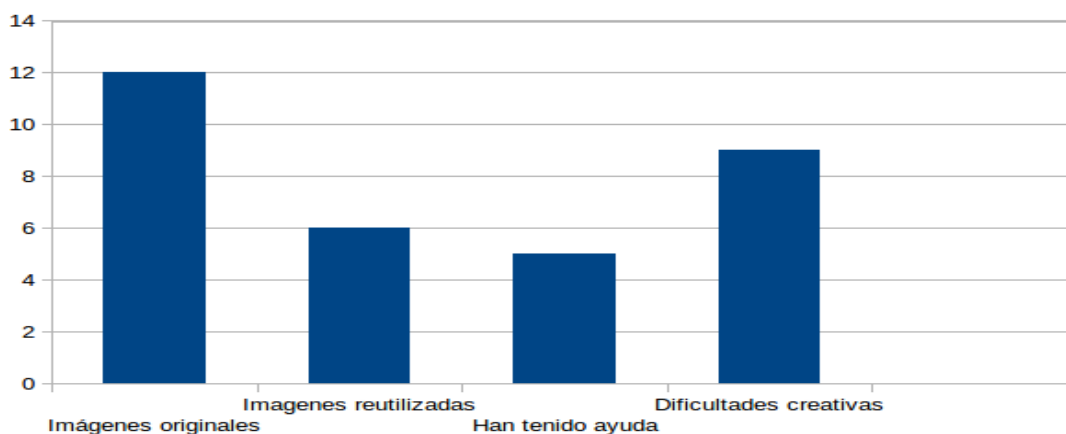
Gráfico 11: Producciones audiovisuales trimestre 3º
(Resumen evaluativo)



DIARIOS DE CLASE – 61_D A 82_D

La variedad de historias presentadas es patente y propiciada por las diferentes composiciones musicales de las que se partía. En 12 ocasiones manifiestan que las imágenes utilizadas son originales, creadas para la ocasión; en seis ocasiones, ya grabadas anteriormente y reutilizadas; han precisado ayuda en cinco ocasiones; ha habido una búsqueda hasta encontrar la historia que encajara con el ritmo de la pieza musical, en ocho ocasiones y la coordinación de los actores se cita en un caso como lo más difícil.

Gráfico 12: Actividad audiovisual Tercer trimestre
(Categorización del Diario de clase)



5.4. Cuarto de E.S.O.: Pero si ya sabían escribir cine

A lo largo de la experimentación en los cursos anteriores a 4º, el profesor que realiza la experimentación había ido observando que el lenguaje cinematográfico parecía estar, por diferentes motivos, al alcance de mucho alumnado. La sospecha de que en este nivel de cuarto de la E.S.O. no habría mucho problema si solicitaba en sus clases de Lengua castellana la realización de una producción cinematográfica, filmada con vídeo y sin mediar explicaciones sobre el lenguaje cinematográfico, lo llevó a pedir y calificar, con nota positiva para final de curso, la entrega durante el segundo o tercer trimestre de una producción audiovisual o, como se la nombraba, suspiro fílmico.

Se recogieron 49 producciones audiovisuales, se cumplimentaron 51 cuestionarios y 51 diarios de clase relacionados con el suspiro fílmico entregado.

5.4.1. Producciones audiovisuales T1_PA a T49_PA

Consideramos que cumple los requisitos exigibles en relación al objetivo de este trabajo si el alumno crea una producción multimedia en la que se haya registrado audio (le añade complejidad si ha utilizado alguna aplicación específica y efectos sonoros), incorpora música (los efectos especiales añaden complejidad) y utiliza los suficientes planos y secuencias para narrar la historia (añade complejidad la incorporación de títulos y efectos especiales en la edición)

T1_PA_Beltrán

No se ajusta a lo solicitado. En lugar de utilizar una grabación de vídeo y la posterior edición de las imágenes, crea con un *power point* una animación narrativa con un avión que choca y se destruye. No obstante, demuestra con ello tener conocimientos de la edición de imágenes.

T2_PA_Calle

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. La producción audiovisual tiene una planificación pobre, un solo plano con la cámara moviéndose de personaje en personaje. El sonido es recogido en la toma de grabación y utiliza en la edición títulos al inicio y final.

T3_PA_Carvajales

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 3 planos y títulos que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación de vídeo y de la incorporación de música de fondo.

T4_PA_Cívico

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 3 planos y títulos que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación de vídeo y presenta títulos a inicio y al final.

T5_PA_Díez

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 6 planos y títulos sobreimpresionados que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación de vídeo y de la incorporación de música de fondo. Presenta efectos de transición entre planos.

T6_PA_Expósito

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 5 planos y títulos sobreimpresionados que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación de vídeo y de la incorporación de música de fondo.

T7_PA_Falcó

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 2 planos secuencia que hacen avanzar la narración. El audio proviene de la incorporación de música de fondo. Presenta efectos de imagen y efectos de transición entre planos.

T8_PA_Fraile

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 4 planos que hacen avanzar la narración. El audio proviene de la incorporación de música de fondo. Presenta efectos de transición entre planos.

T9_PA_García

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 4 planos y títulos sobreimpresionados que hacen avanzar la narración. El audio proviene de la incorporación de música de fondo. Presenta efectos de transición entre planos.

T10_PA_Granados

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 2 planos y título al final que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación de vídeo.

T11_PA_Grueso

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 3 planos y título al inicio. El audio proviene de la incorporación de música de fondo.

T12_PA_Guberna

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 6 planos que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación de vídeo y presenta títulos a inicio y al final.

T13_PA_Horno

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 7 planos que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación de vídeo y presenta títulos a inicio y al final.

T14_PA_Martínez

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza planos y movimientos de cámara que hacen avanzar la narración. El audio proviene de la incorporación de música de fondo.

T15_PA_Molino

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 2 planos y título al final. El audio proviene del registrado en la grabación de vídeo.

T16_PA_Munteanu

No se ajusta a lo solicitado. Utiliza un sólo plano fijo. El audio proviene del registrado en la grabación.

T17_PA_Repiso

No se ajusta a lo solicitado. Presenta una imagen fija de un dibujo del cielo con música de fondo. Sólo evidencia saber utilizar mínimamente el editor de vídeo.

T18_PA_Ribes_A

Supera con creces los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 13

planos y diferentes ángulos de filmación que hacen avanzar la narración. El audio proviene de la incorporación de diferentes composiciones musicales de fondo. Presenta efectos de transición entre planos.

T19_PA_Ribes_P

Supera con creces los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 2 planos y movimientos de cámara que hacen avanzar la narración. El audio proviene de la incorporación de música. Presenta titulación inicial y final, así como efectos especiales de edición.

T20_PA_Saladié

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 3 planos y títulos que hacen avanzar la narración. El audio proviene de la incorporación de música de fondo y de registro de voz.

T21_PA_Sanchez

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 5 planos y movimientos de cámara que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación y de registro de audio en la edición.

T22_PA_Sarró

Cumple con los mínimos escasamente, en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza un solo plano y titulación al principio y al final. El audio proviene del registrado en la grabación de vídeo.

T23_PA_Solana

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 3 planos y el audio proviene del registrado en la grabación de vídeo.

T24_PA_Suárez

No se ajusta a lo solicitado. Utiliza un solo plano y el sonido proveniente de la grabación.

T25_PA_Torres

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 5 planos y movimientos de cámara que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación y música de fondo. Presenta titulación al principio y al final y efectos especiales de edición.

T26_PA_Vilches

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 7 planos y el audio proviene de música de fondo.

T27_PA_Vives

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 10 planos y movimientos de cámara que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación y música de fondo. Presenta titulación al principio y al final y efectos especiales de edición.

T28_PA_Anufriec

No se ajusta a lo solicitado. Utiliza un solo plano y el sonido proveniente de la grabación.

T29_PA_Aragó

Supera con creces los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 8 planos y diferentes ángulos de filmación que hacen avanzar la narración. El audio proviene de la incorporación de diferentes composiciones musicales de fondo y efectos especiales sonoros. Presenta efectos de transición entre planos y titulación.

T30_PA_Blesa

Cumple con los mínimos escasamente, en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 6 planos y carece de audio.

T31_PA_Carvajal

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 1 plano con movimientos de cámara entre personajes. El audio proviene del registro de la grabación.

T32_PA_Fernández

No se ajusta a lo solicitado. Utiliza un solo plano de difícil visión y el sonido proveniente de la grabación.

T33_PA_Galiot

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 4 planos . Carece de audio y presenta títulos al principio0 y al final.

T34_PA_García

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 7 planos y movimientos de cámara que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación y música de fondo. Presenta titulación al principio y al final y efectos especiales de edición.

T35_PA_García V

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 3 planos, titulación y movimientos de cámara que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado con la cámara de vídeo.

T36_PA_Khan

Supera con creces los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 11 planos, diferentes ángulos de filmación y movimientos de cámara que hacen avanzar eficazmente la narración. El audio proviene de la incorporación de diferentes composiciones musicales de fondo, efectos especiales sonoros y registro de audio de la grabación. Presenta efectos de transición entre planos y titulación.

T37_PA_Maestro

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 5 planos y movimientos de cámara que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación .

T38_PA_Martínez

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 5 planos y movimientos de cámara que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación . Presenta titulación al principio y al final y efectos especiales de edición.

T39_PA_Mota

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 8 planos que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación . Presenta titulación al principio y al final.

T40_PA_Muñoz

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 9 planos, y titulación . El audio proviene de música de fondo.

T41_PA_PERA

Supera los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 10 planos que hacen avanzar la narración. El audio proviene del registrado en la grabación. Presenta titulación al principio y al final.

T42_PA_Van Schaik

Cumple con los mínimos escasamente, en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 1 plano con la cámara siguiendo al personaje y carece de audio.

T43_PA_Bermúdez

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 5 planos, y titulación. El audio proviene de música de fondo

T44_PA_Boggio

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 1 plano, y movimiento de cámara. El audio proviene de la grabación de vídeo.

T45_PA_Da Silva

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 3 planos que hacen avanzar la narración. El audio proviene de la grabación de vídeo.

T46_PA_Hurjui

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 1 plano, y movimiento de cámara. El audio proviene de la grabación de vídeo.

T47_PA_Mohamed

Cumple con los mínimos en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 3 planos que hacen avanzar la narración. El audio proviene de la grabación de vídeo.

T48_PA_Ortiz

Cumple con los mínimos escasamente, en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 1 plano con movimientos de cámara. El sonido es el grabado durante la filmación. La filmación está grabada inadvertidamente con la cámara girada.

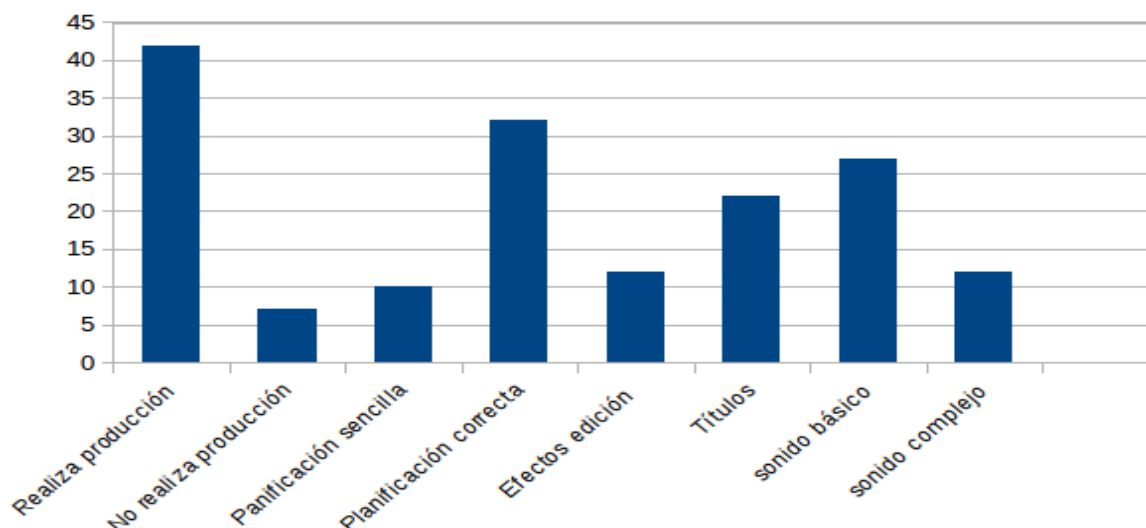
T49_PA_Solé

Cumple con los mínimos escasamente, en cuanto a edición, sonido y planificación. Utiliza 1

plano, carece de audio y presenta titulación.

Gráfico 13 : Producciones audiovisuales 4º ESO

(Resumen evaluativo)



5.4.2. Cuestionario-cine

El cuestionario al que que responden 51 alumnos pretende recoger información sobre la experiencia previa sobre imagen y lenguaje audiovisual con la que contaba el alumnado antes de realizar el *suspiro filmico* que se proponía. A Continuación detallamos las respuestas a las preguntas realizadas:

1. ¿Con qué edad recuerdas haber realizado las primeras fotografías y/o vídeos?

Fotografía

3 años → 3 alumnos

4 años → 5 alumnos

Fotografía

5 años → 9 alumnos

6 años → 7 alumnos

7 años → 16 alumnos

8 años → 4 alumnos

Vídeo

3 años → 1 alumno

4 años → –

Vídeo

5 años → 3 alumnos

6 años → 2 alumnos

7 años → 8 alumnos

8 años → 6 alumnos

9 años → 3 alumnos	9 años → 5 alumnos
10 años → 1 alumnos	10 años → 7 alumnos
11 años → 3 alumnos	11 años → 1 alumnos
12 años → -	12 años → 3 alumnos

2. ¿Con qué tipo de cámara?

Fotografía: 43 analógica, 7 digital

Vídeo: 21 cinta, 31 digital

3. ¿Te instruyó alguien en su manejo?

Fotografía

Familia → 41 alumnos

Nadie → 9 alumnos

Vídeo

Familia → 34

Nadie → 9

Amigo → 2

4. ¿qué tipo de instrucción recibiste?

Enfocar y pulsar → 39 alumnos

Algunas instrucciones → 5 alumnos

Autodidacta → 3 alumnos

5. ¿Cuándo tuviste el primer contacto con editor de vídeo?

10 años → 2 alumnos 14 años → 3 alumnos

11 años → 7 alumnos 15 años → 4 alumnos

12 años → 19 alumnos 16 años → 5 alumnos

13 años → 6 alumnos

6. ¿Quién te enseñó su funcionamiento?

Nadie → 8 alumnos

Familia → 9 alumnos

Primaria → 10 alumnos

Instituto → 14 alumnos

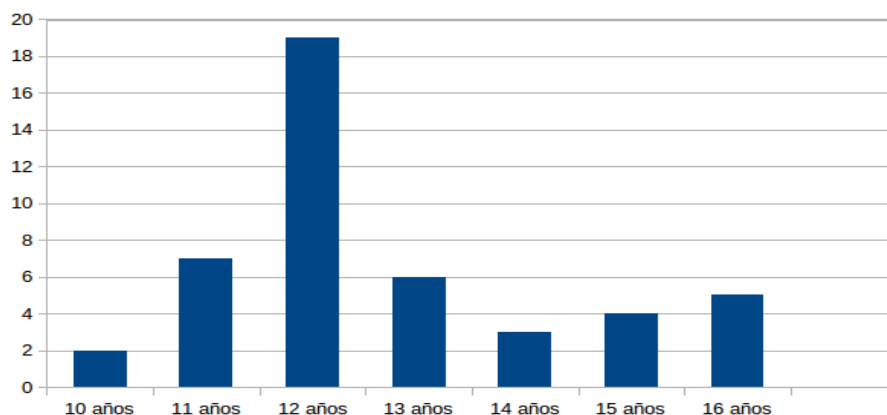
Amigo → 4 alumnos

Nunca → 3 alumnos

7. ¿Cuántas filmaciones de vídeo habías editado hasta ahora?

El total de las 23 respuestas suma 120 ediciones.

Gráfico 14: Primer contacto con la edición de vídeos

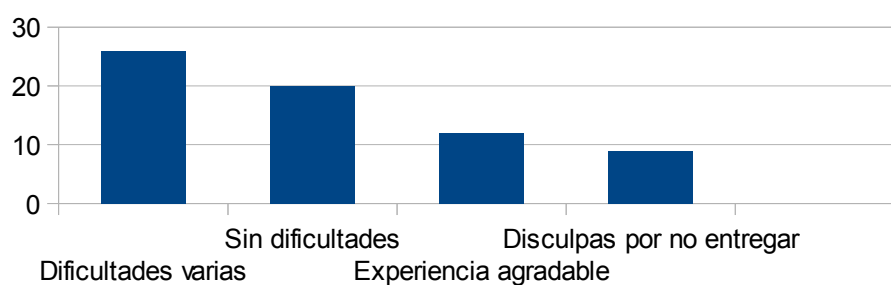


5.4.3. Diario de clase

Después de entregar el “suspiro fílmico” se le entregó al alumnado un folio en blanco y se le dio tiempo en clase para que plasmara por escrito las valoraciones que considerara en relación a la actividad audiovisual realizada. Se les sugirió que podían responder a las dificultades que habían tenido, a cómo se les ocurrió la idea, a qué pensaban de la actividad o a aquello que consideraran oportuno.

Las dificultades que anotan se corresponden en 14 ocasiones con problemas de formatos de ficheros, al grabar y editar; en 12 ocasiones citan dificultades variadas, pero que han ido solventando poco a poco; en 20 ocasiones manifiestan no haber tenido ninguna dificultad; en 12 ocasiones que les gustó la experiencia y en 9 ocasiones se disculpaban por no haber entregado el trabajo.

Gráfico 15: Categorización Diario de clase.



CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN DE RESULTADOS. CONCLUSIONES

6.1. Discusión de resultados

PRIMER CURSO

Primer trimestre

El primer acercamiento que hacemos en el aula a la edición de vídeos se ha planteado desde un ejemplo que permite ver qué se puede hacer con ella (T1_F1 y T2_F2) y, posteriormente, propiciando una implicación lúdica de todo el alumnado con el profesor en una producción coral en cada grupo-clase (T3_PA1 y T4_PA2). Este punto de partida huye de las introducciones teóricas para presentar un modelo o referencia concreta para las producciones del alumnado. El análisis de la dimensión enunciativa que se da en la primera toma de contacto (T1_F1 y T2_F2) nos señala ese ir y venir del profesor del *nosotros* al *vosotros*: de la intención de presentar un trabajo que implica a todos, profesor y alumnado, a la distancia necesaria para poder solventar las cuestiones de orden en clase, evidentes como puede verse. Prueba de la intención acogedora – con ello seguimos a ROMEA, C.(2003: 425) – de la presentación es el final con risas o el tono de broma (L138, T1_F1; L 8-9, T2_F2). Posteriormente, y sobre todo a partir del trabajo en grupo del segundo trimestre, el alumnado coincide en señalar lo divertido de la actividad del lenguaje cinematográfico (D803 a D115): en 24 ocasiones manifiestan lo grato y divertido de la actividad.

Cabe señalar del análisis de la transcripción T1_F1 (L106 a 140) el tipo de preguntas que realiza el alumnado y su escasez (T2_F2) . Su preocupación es por la fecha de entrega. El no interesarse por otras cuestiones relativas al uso y manejo del editor supone pensar en cierto conocimiento del mismo por parte del alumnado. Contrasta, sin embargo esta afirmación, con lo expresado por el alumnado en los diarios de clase: con respecto al *Movie Maker* manifiestan que las dificultades iniciales se pudieron solventar con ayuda. Estas ayudas provenían de algún compañero aventajado en el manejo del editor o de algunos padres y en tres ocasiones la novedad no es tal, porque ya conocían el uso de los editores de imágenes (D35 a D79). Partíamos, por lo tanto, de un conocimiento dispar de los editores de vídeo.

El ejemplo y el aspecto lúdico en el inicio de la actividad de alfabetización están presentes, como antes hemos referido, en las producciones audiovisuales realizadas por los dos grupo-clase con el editor de vídeo (T3_PA1 y T4_PA2). Como siempre que se introduce en el aula la pantalla, el ordenador y el proyector, el alumnado espera una actividad distinta a la habitual y por ello más gratificante. En principio, les parece insólito tener que hacer mohines y ser fotografiados, pero las reticencias iniciales dan paso a la risa y la broma. Si repasamos las descripciones de las fotografías que aparecen en la transcripción veremos que en la mayoría está presente la sonrisa. Lo lúdico da paso, al final, al recuerdo de los pasos seguidos en todo el proceso y a la proyección en la pantalla de la composición recién montada.

El 60% del alumnado de los grupo-clase presenta su primera producción audiovisual, el “Me Presento” (T5_PA a T32_PA). Son 28 alumnos que en su totalidad – siete de ellos en un proceso más lento – cumplen, con mayor o menor acierto técnico o estético, con el objetivo de aprender los rudimentos básicos de la edición de imágenes. El 40% del alumnado, que no presenta producción alguna, se corresponde con aquél que suspenderá la evaluación y el curso en la asignatura de Lengua castellana, entre otras razones por no entregar los trabajos que se solicitaban.

Una observación a tener en cuenta es la ayuda externa con la que han contado algunos alumnos para sus producciones o un inusual dominio que tenían de la edición audiovisual digital. En siete producciones se observa esta circunstancia, un uso de recursos técnicos ajenos a los no iniciados.

Con la intención de comprobar el grado de comprensión del concepto de signo y de lenguaje, de la diferenciación de imagen y realidad, y del componente de universalidad del lenguaje audiovisual, analizamos las respuestas al cuestionario realizado el primer trimestre (T108_C1 a T133_C1). No parece haberse entendido el concepto de signo, pero sí recalcan que el verbal y el audiovisual son lenguajes distintos y hacen hincapié, en una decena de veces, en el poder imaginativo del lenguaje verbal y la capacidad concretizadora del audiovisual. A la diferenciación de las imágenes y la realidad no le han prestado mucha atención en sus respuestas, pero existe unanimidad en la consideración del carácter universal del lenguaje audiovisual.

De la lectura de los diarios (D35 a D79) se puede destacar la existencia de dos grandes núcleos significativos: el interés y las dificultades. De una manera general, en 45 ocasiones se muestra interés por la novedad del lenguaje audiovisual y en 22 ocasiones por las dificultades que son iniciales, que aparecen al principio de la actividad y van desapareciendo poco a poco. El rechazo a la actividad audiovisual se da en un caso: se manifiesta que la actividad audiovisual no tiene nada que ver con castellano, que es de informática.

En tres ocasiones la novedad del lenguaje audiovisual no es tal, porque ya conocían el uso de los editores de imágenes.

Segundo trimestre

Las actividades del segundo trimestre se procuran realizar en pequeños grupos. Las transcripciones (T35_F3, T36_F4, T37_GA1 y T38_GA2) nos permiten comprobar la importancia y efectividad que el trabajo en grupo ha tenido para el aprendizaje del lenguaje cinematográfico. A modo de ejemplo, en T37_GA1 comprobamos como al inicio de la actividad se partía de un conocimiento incompleto del plano y del ángulo de filmación. El ángulo se entendía desde el punto de vista geométrico, hasta que un componente del grupo expresa sus dudas y preguntan al profesor. El conocimiento de los tipos de planos no estaba bien asentado y deciden buscar y repasar sus apuntes al respecto. En fin, en la interacción entre ellos se aclaran y refuerzan los conceptos que se trabajaban, les permite avanzar en el conocimiento.

Alrededor de las mesas unidas para la ocasión, los grupos que trabajan con la intención de rellenar la ficha F01 y F02 con el objetivo de planificar una pequeña historia, tienen un coordinador encargado de controlar que cada frase anotada en la ficha tenga su correspondiente plano. El trabajo se toma en serio por parte del alumnado de manera general, su implicación en la actividad es evidente en la conducta discursiva conversacional que se aprecia en los registros de audio (T37_GA1 y T38_GA2), aunque en algún caso se evidencia el desinterés y la inacción de algunos miembros de grupos (T36_F4, tiempo 0,59-1,31).

El resultado del trabajo en grupo se aprecia en las ocho producciones audiovisuales (T39_PA a /46_PA) registradas. Los conceptos de planos y de ángulos de filmación se reflejan en las producciones, de manera que las frases propuestas para la narración se han convertido en cada una de las producciones en diferentes planos. En alguna producción sólo se ha utilizado un plano de conjunto, pero sin proponérselo con los movimientos de la cámara han conseguido un plano-secuencia.

La idea de que las imágenes no trasladan la realidad queda reforzada en todo el proceso de creación de estas producciones, las sesiones de planificación son muestra de ello y las transcripciones T4_F5_G a T50_PA_G y T134_PA_G también: los grupos a la vez que filmaban su proyecto cinematográfico, hicieron una grabación de cómo todo ello iba produciéndose.

Los diarios de clase D80 a D115 muestran que la extrañeza que en el primer trimestre manifestaba el alumnado por trabajar contenidos audiovisuales ya ha desaparecido: en 24 ocasiones se manifiesta lo grato y divertido que ha resultado ser trabajar en grupo en la creación de una *peliculita*, por las equivocaciones habidas en el rodaje y las dificultades que han sabido solucionar entre todos.

Tercer trimestre

Las 30 producciones audiovisuales entregadas (T51_PA_ a T79_PA) nos ilustran del paso de una narración-descripción compuesta por ellos mismos en lenguaje verbal a una producción con lenguaje cinematográfico también realizada por ellos, en la que debía aparecer en la banda sonora música y diálogos o voz en off.

De las 30 producciones, 24 cumplen con lo solicitado y el resto no se ajusta por diversos motivos: una de ellas utiliza imágenes ya grabadas para posteriormente realizar la versión con lenguaje verbal, con lo que demuestra un buen manejo del lenguaje audiovisual; en tres ocasiones falta la versión en lenguaje verbal y en dos ocasiones lo que entregan no se corresponde con lo solicitado.

Se ha conseguido casi en su totalidad que en los diarios (D116 a D157) no anoten su nombre y se ha insistido en lo anónimo de sus respuestas, con el objetivo de lograr la mayor sinceridad. Las dificultades se citan en número de 22, una visión positiva de la experiencia se cita en 33 ocasiones y una visión negativa aparece en 7 ocasiones:

Con el ejercicio de expresión oral (T80_F7 a T107_F34) se ha intentado comprobar las posibilidades que existen de trabajar la expresión oral a través de las auto-filmaciones de vídeo que realice el alumno. Además de comprobar esta posibilidad de la expresión oral, se le plantean a través del blog de la clase siete preguntas en relación al lenguaje cinematográfico; de sus respuestas podemos anotar que el 70% dice comprender la diferencia entre lenguaje verbal y lenguaje audiovisual, el 78% conoce los planos y ángulos de filmación y el 81% asegura conocer el editor de vídeo *movie maker*.

SEGUNDO CURSO

Las siete producciones audiovisuales presentadas (T1_PA_G_Alba, a T8_PA_G_Leila) transfieren las cortas narraciones realizadas en lenguaje verbal al lenguaje cinematográfico. Presentan una planificación variada y numerosa y se ajusta en prácticamente todos los casos al contenido que quiere expresarse y en algunos la angulación de la cámara adquiere capacidad expresiva. El sonido ha mejorado también con respecto al curso anterior y se mezclan la voz en off con música de fondo y con diálogos.

TERCER CURSO

Primer trimestre

Con la estimulación del recuerdo (T1_GA_G a T7_GA_G) obtenemos otro elemento de comprobación del nivel que se posee en el uso del lenguaje cinematográfico. Con el referente de la filmación que habían realizado para el ejercicio de expresión oral, la interacción entre el profesor y los alumnos evidencia el suficiente, en algunos casos y muy notable en otros, conocimiento que se tiene de la edición de vídeos. Como dato significativo se comprueba que el poco alumnado no veterano en la experiencia de la alfabetización con lenguaje cinematográfico, también poseía conocimientos, en mayor o menor grado, de la edición con vídeos.

Se comprueba nuevamente la posibilidad de trabajar la expresión oral a través de auto-filmaciones del alumnado, 12 en este caso, que también nos ilustran del suficiente, en algunos casos y muy notable en otros, conocimiento que se tiene de la edición de vídeos.

Los diarios de clase (39_D a 60_D) nos ilustran de las dificultades, sobre todo con el sonido, en la grabación; de quién filma y quién edita.

Tercer trimestre

Las sugerencias de las composiciones musicales ofrecidas por el profesor plasmadas en 26 producciones (T8_PA a T26_PA) alcanzan un muy buen nivel creativo y de ejecución. Sin que haya mediado instrucción reglada desde el primer trimestre de segundo de la ESO, han conseguido superar con creces el nivel alcanzado entonces.

Los diarios de clase (61_D a 82_D) nos ilustran sólo de pormenores de la creación.

CUARTO CURSO

La sospecha del profesor que realiza la experimentación de que en este nivel de cuarto de la E.S.O. el lenguaje cinematográfico parecía estar, por diferentes motivos, al alcance de mucho alumnado y de que no habría mucho problema si solicitaba en sus clases de Lengua castellana, sin mediar explicación sobre lenguaje cinematográfico, la realización de una producción cinematográfica filmada con vídeo, se vio confirmada. Se recogen 49 producciones, de las que 5 (10%) no cumplen el objetivo y 44 (90%) sí lo hacen. De las que cumplen el objetivo, 17 superan los mínimos exigidos y 4 los superan con creces.

La tabulación de los cuestionarios (50_C a 99_C) nos aclara que el conocimiento que

tienen de la edición de vídeos viene dado porque han ido aprendiendo a partir de los once años de manera variada: en 14 ocasiones a través de asignaturas optativas en el Instituto, en 10 ocasiones en 6º de Primaria, en nueve ocasiones a través de la familia, en 8 ocasiones de forma autodidacta; en cuatro a través de amigos y en tres ocasiones no sabían hacerlo hasta el momento.

De los diarios de clase se desprende que en 20 casos ha habido poca dificultad para realizar el trabajo y en 26 ocasiones sí que las ha habido (14 por cuestiones de formatos de ficheros y 12 que se han ido solucionando poco a poco). En 12 ocasiones manifiestan haberse divertido con la actividad y en 9 se excusan por no haberla realizado.

6.2. Conclusiones

Anotábamos en el capítulo 3 como objetivo general de este trabajo el de desarrollar el lenguaje audiovisual en la asignatura de Lengua castellana de la E.S.O., mediante la incorporación de los contenidos propios del lenguaje cinematográfico en las actividades de la asignatura a lo largo de todo el curso o durante alguno de los trimestres.

Lo precisábamos indicando que iniciábamos una experimentación en el aula tendente a alfabetizar en el lenguaje cinematográfico a partir del currículo de Lengua y una comprobación, tras la alfabetización, del cumplimiento de los objetivos previstos para la competencia básica de comunicación lingüística y audiovisual.

En consideración a lo anterior, planteábamos ocho preguntas de investigación que ahora intentamos contestar.

6.2.1. Respuestas a las preguntas de investigación

1. ¿En qué medida es compatible la alfabetización conjunta entre el lenguaje cinematográfico y el verbal, oral y escrito del currículo de Lengua de la E.S.O.?

Si consideramos que el alumnado objeto de la experimentación ha demostrado con sus producciones audiovisuales estar alfabetizado en lenguaje cinematográfico en los niveles que en esta experimentación se han planteado, el cotejo de las actas oficiales de primer curso de la ESO de este alumnado puede evidenciar la respuesta a la pregunta:

Del cotejo de las actas oficiales de evaluación de los grupos E-11, E-12 y E-13 del curso 2008/09 del IES J.L. Sert de Castelldefels, en relación a la asignatura de Lengua castellana, se desprenden las siguientes calificaciones (véase EV-1, EV-2 y EV-3 en anexos):

E-11, de un total de 24 alumnos suspenden 6 (25%) y aprueban 18 (75%)

E-12, de un total de 23 alumnos suspenden 9 (39%) y aprueban 14 (61%)

E-13, de un total de 24 alumnos suspenden 10 (42%) y aprueban 14 (58%)

Los grupos E-11 y E-12, sometidos a la experimentación, obtienen mejores resultados que el grupo B-13, el grupo de control que sigue la misma programación de la asignatura.

Si, como decíamos, la alfabetización en lenguaje cinematográfico, como está planteada en este trabajo, se ha conseguido plenamente, es posible la compatibilidad de la alfabetización conjunta entre el lenguaje cinematográfico y el verbal, oral y escrito del currículo de Lengua de la E.S.O.

2. ¿Es posible producir y crear por parte del alumnado de la E.S.O. producciones audiovisuales a partir de materiales propios o ajenos utilizando programas de edición, como se prevé en la competencia 3, que aparece en el libro *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*?

En las explicaciones de la competencia 3 que desarrolla la competencia en comunicación audiovisual, se anota que la competencia se refiere a la creación de producciones multimedia a partir de la captación, creación y posterior edición de imágenes, fijas y en movimiento, y de sonidos, existentes o captados previamente, utilizando aplicaciones digitales, lo que supondría el uso, con resultados de diferente nivel, de aplicaciones y programas relacionados con lo audiovisual.

En esta experimentación hemos presentado 148 producciones audiovisuales, realizadas en grupo algunas y de manera individual otras: 15 en grupo y 133 individuales. Los alumnos que han intervenido ascienden a la cantidad de 156. En todas las producciones se confirma que se han creado y captado imágenes y sonido y posteriormente editado con aplicaciones digitales. Un desglose por cursos nos ilustra más sobre ello:

Primer curso:

Nº alumnos: 47

Trimestre 1º: entregan 28 producciones (60% de alumnado)

Trimestre 2º: entregan 8 producciones de grupo

Trimestre 3º: entregan 30 producciones (64% de alumnado)

Nota: aprueba el curso el 68% de alumnado

Segundo curso:

Nº alumnos: 34

Entregan 7 producciones de grupo de 30 alumnos (88%)

Tercer curso:

Nº alumnos: 22 alumnos

Entregan 19 producciones (86%)

Cuarto curso:

Nº alumnos: 53

Entregan 49 producciones (92% de alumnado)

Si consideramos suficientes los porcentajes del alumnado que presenta sus producciones, y parece que sí lo es, si lo comparamos con la tasa inferior de aprobados en la asignatura de Lengua, podemos considerar que es posible producir y crear por parte del alumnado de la E.S.O. producciones audiovisuales con las características indicadas.

3. ¿Las producciones audiovisuales creadas por el alumnado de la E.S.O. alcanzan el nivel necesario que la competencia 3, que aparece en el libro *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*, exige?

A continuación se detallan indicadores de haber alcanzado la competencia y tabla de evaluación, según los tres niveles establecidos en el libro *Competències bàsiques de l'àmbit digital*:

Tabla 3 :Indicadores de la competencia

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Captura sonido, fotografía y vídeo.	Captura sonido, fotografía y vídeo, y utiliza, con ayuda, criterios de lenguaje visual	Captura sonido, fotografía y vídeo, y utiliza, de manera autónoma, criterios de lenguaje visual

Edita de manera pautada.	Edita de manera autónoma.	Edita, de manera autónoma, integrando archivos diversos.
Registra vídeo.	Publica sonido, imágenes y vídeos	Integra sonido, imágenes y vídeos en entornos digitales
Reconoce diversos formatos de ficheros multimedia y, con pautas, realiza conversiones.	Reconoce diversos formatos de ficheros multimedia y sabe realizar conversiones, de manera autónoma.	Reconoce diversos formatos de ficheros multimedia y sabe realizar conversiones, de manera autónoma, aplicando criterios de medida de ficheros.
Integra, de manera pautada, ficheros multimedia diversos	Integra algunos ficheros multimedia de tipología diversa.	Integra cualquier fichero multimedia independientemente de su tipología.

Para evaluar el nivel alcanzado por las producciones presentadas seguiremos los criterios que se anotan en la tabla de evaluación que se propone a modo de ejemplo: Tabla 4: Tabla de evaluación

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Valoración
Registro de audio	Registra oralmente el texto referido a su biografía con audición comprensible utilizando micrófono	Registra audio proveniente de los actores de su producción con audición comprensible o voz en off, utilizando alguna aplicación específica y ajusta el archivo a las características del producto final	Registra audio proveniente de los actores de su producción con audición comprensible o voz en off, utilizando alguna aplicación específica y ajusta el archivo a las características del producto final y añade algún efecto sonoro.	Todas las producciones alcanzan el nivel 2. El nivel 3, al que le correspondería la inclusión de efectos sonoros sólo se cumple en algunos casos.

Música y efectos sonoros	Selecciona una música, y la incorpora a la narración.	Selecciona una música, la incorpora a la producción y edita algunas características con aplicaciones específicas (formato y ajuste de volumen)	Selecciona una música, la incorpora a la producción y edita algunas características con aplicaciones específicas e incorpora algún efecto sonoro.	Todas las producciones alcanzan el nivel 2. El nivel 3, al que le correspondería la inclusión de efectos sonoros sólo se cumple en algunos casos.
Tratamiento de la imagen	Utiliza diversas imágenes para ilustrar los momentos explicados en su biografía	Utiliza diferentes planos y secuencias para narrar la historia	Utiliza diferentes planos y secuencias para narrar la historia y edita con algún efecto especial	Todas las producciones alcanzan el nivel 2. El nivel 3, al que le correspondería la inclusión de efectos especiales se cumple en bastantes casos.
Producción multimedia	Crea una producción multimedia completa en formato de vídeo a partir de archivos de sonido y de imagen e incorpora títulos de crédito y la publica de manera pautada.	Crea una producción multimedia completa en formato de vídeo a partir de archivos de sonido y de imagen e incorpora títulos de crédito y la publica.	Crea una producción multimedia completa en formato de vídeo a partir de archivos de sonido y de imagen e incorpora títulos de crédito, efectos de edición (transiciones) y la publica.	Todas las producciones alcanzan el nivel 3.

De los resultados obtenidos puede considerarse que Las producciones audiovisuales creadas por el alumnado de la E.S.O. alcanzan el nivel necesario que la competencia 3 exige.

4. ¿ Es posible cumplir el currículum de Lengua de la E.S.O. en cuanto a la competencia básica de comunicación audiovisual a partir del cine y su lenguaje como herramienta didáctica de alfabetización?

Las respuestas obtenidas a las preguntas número dos y número tres nos permiten considerar

que con la alfabetización en lenguaje cinematográfico o visual es posible cumplir el currículum de Lengua de la E.S.O. en cuanto a la competencia básica de comunicación audiovisual a partir del cine y su lenguaje.

5. ¿La expresión oral, la gran olvidada, puede tener presencia en las aulas a través del lenguaje cinematográfico?

Los objetivos de la expresión oral en la ESO los podemos concretar en expresar hábilmente ideas, sentimientos, necesidades; en ajustar el habla a las características de la situación comunicativa y en utilizar formas de discurso diversas en la comunicación. A modo de ejemplo la descripción de personas y lugares; la explicación de una receta de cocina, la explicación de un itinerario, el recitado de poemas, la presentación de un informativo radiofónico, etc, son actividades que pueden trabajar esos objetivos.

La experimentación referenciada correspondiente al nivel de 1º de la E.S.O (T80_F7 a T107_F34) y al nivel de 3º de la E.S.O. (27_F_Exp. Oral a 39_F_Exp. Oral) nos permite comprobar, a partir de las 40 filmaciones entregadas, las posibilidades que para la expresión oral tiene la filmación en vídeo y posterior edición del material para que el profesor pueda evaluarlo y sus compañeros ver.

El profesor puede comprobar si el alumno hace trampas y lee en lugar de hablar (38_F_Exp. oral), de la misma forma que puede hacerlo en el aula, puesto que el desvío de la mirada nos alerta de la simple comprobación en un guion (31_F_Exp.oral) o de la lectura sin más.

Por lo tanto, podemos decir que La expresión oral puede tener presencia en las aulas a través del lenguaje cinematográfico.

6. ¿Existen dificultades en la transferencia entre el código verbal y el código audiovisual?

En la experimentación que nos ocupa tenemos material suficiente para comprobar que la transferencia entre el código verbal y el código audiovisual se ha verificado en 33 ocasiones de las 38 propuestas.

Durante el segundo trimestre, en 1º de la ESO, en T35_F3, la filmación de vídeo del trabajo de planificación realizado en el aula podemos leer que “alrededor de dos mesas, cinco alumnos, que forman el grupo denominado Roger, trabajan con la intención de rellenar la ficha F01 que encontramos en el anexo, una ficha en la que trabajan los cinco grupos de la clase y con

la que se pretende planificar una pequeña historia que viene desmenuzada en siete frases.” Este trabajo de planificación que partía de una historia en lenguaje verbal queda plasmado en el trabajo de ocho grupos que plasman la historia en lenguaje audiovisual (T39_PA_G a T46_PA_G)

En el tercer trimestre, también en 1º de la ESO, el trabajo que se les solicita estaba relacionado con la expresión escrita: debían describir a algún personaje a la vez que se narraba una mínima historia. Sólo se les recomendó que en la versión cinematográfica que debían presentar apareciera una música conveniente. 25 producciones, de las 30 entregadas (T51_PA a T79_PA), cumplieron con el objetivo de contar la misma historia en lenguaje verbal y audiovisual.

A la vista de estos resultados y en el contexto descrito, podemos decir que son pocas las dificultades en la transferencia entre el código verbal y el código audiovisual.

7. ¿En qué medida valora el alumnado el lenguaje audiovisual?

La unanimidad no existe, pero la valoración es positiva a tenor de lo que manifiestan los alumnos de la experimentación en sus diarios de clase y cuestionarios:

En las respuestas al cuestionario del primer trimestre (T108_C1 a T133_C1) se recalca la sencillez y lo divertido del audiovisual, en tres ocasiones.

En los diarios D35 a D79 correspondientes al trimestre 1º, en 45 ocasiones se muestra interés por la novedad del lenguaje audiovisual

En los diarios D80 a D115 correspondientes al trimestre 2º, en 24 ocasiones se manifiesta lo grato y divertido que ha resultado ser trabajar en grupo en la creación de una *peliculita*, por las equivocaciones habidas en el rodaje y las dificultades que han sabido solucionar entre todos

En los diarios D116 a D157 correspondientes al trimestre 3º, se cita en 33 ocasiones lo positivo de la experiencia.

Parece por lo tanto que la valoración del alumnado en líneas generales es positiva.

8. ¿El desarrollo tecnológico puede facilitar en alguna medida la alfabetización autodidacta en lenguaje cinematográfico?

En los resultados de la tabulación que presentábamos más arriba, referidos a los cuestionarios realizados por el alumnado de cuarto de la ESO y en relación al origen del conocimiento que tienen de la edición de vídeos podemos comparar el aprendizaje autodidacta con el reglado o familiar: en 14 ocasiones aprendieron a través de asignaturas optativas en el Instituto, en 10 ocasiones en 6º de Primaria, en nueve ocasiones a través de la familia, en 8 ocasiones de forma autodidacta; en cuatro a través de amigos y en tres ocasiones no sabían hacerlo hasta el momento.

Un 18% manifiesta ser autodidacta. Sería aventurado considerar que en el alumnado cuyo

conocimiento proviene de los amigos se ha dado un proceso autodidacta, pero consideramos evaluarlo como posible matiz que incrementaría el porcentaje del 18%.

En el marco de esta experimentación y con los datos obtenidos podemos afirmar que el desarrollo tecnológico puede facilitar en alguna medida la alfabetización autodidacta en lenguaje cinematográfico.

6.2.2. Consideraciones finales

La afirmación de una alumna de 1º de la ESO, que aparece en el diario de clase D62, en el sentido de preferir la utilización del *lenguaje audiovisual para expresarse porque puede combinar imagen y sonido*, nos presenta unas características particulares y positivas de ese lenguaje que pueden ensombrecerse con el comentario que otro alumno de 1º de la ESO, en respuesta a un cuestionario (T125_C1_E12(4)) y en relación a la diferencia entre el lenguaje verbal oral y el audiovisual, nos dejaba escrito: *en el verbal puede haber reacción, es decir, una respuesta de la otra persona y por lo tanto un diálogo o una comunicación, en cambio en el lenguaje cinematográfico no hay comunicación.*

En cualquier caso, con el lenguaje verbal o con el lenguaje audiovisual nuestro alumnado expresa, con la evidente sencillez que se percibe, unas mismas ideas. Nos lleva este hecho creativo a la reflexión que anotábamos en 3.2.1., cuando hablábamos de las dos culturas que se reconcilian con el cine, la cultura icónica y la cultura literaria de la escritura fonética.

La figura del explicador a la que hacíamos referencia en la justificación de este trabajo, el comentario de Carriere, J. (1997:13) en relación a la incompreensión del encadenamiento de imágenes de la pantalla cinematográfica en culturas de tradición oral, y los casos que refiere Arhheim, R. (1969: 307-322) sobre personas ilustradas incapaces de entender una proyección cinematográfica o nativos esquimales y africanos incapaces de percibir las imágenes que aparecían en fotografías, nos sitúan en unos momentos de la historia muy alejados de la situación en la que se desenvuelven nuestros alumnos, inmersos en una sociedad en la que la capacidad del lenguaje se ha enriquecido, a partir y a través de la imagen, con otra lengua o lenguaje, el cinematográfico. Las solución a la necesidad de comunicación con el lenguaje verbal, con el lenguaje de signos o con el lenguaje audiovisual no serían más que respuestas en la búsqueda de un significante perdurable a la que hacíamos mención en 3.2.1.

Como veíamos en 3.2.2.2 en relación al lenguaje de los signos, se observa que el hemisferio dominante, tanto para el lenguaje de signos como para el lenguaje verbal, es el izquierdo, dado que el lenguaje ya desarrollado se corresponde con una rutina, por lo que la organización del cerebro no parece estar determinada por la forma en que se percibe o produce el

lenguaje. El hemisferio derecho no tendría como atributo de manera particular el procesamiento espacial, sino la novedad. La biolingüística, que nos acerca a los descubrimientos genéticos que implican al lenguaje con los genes y que subraya la probabilidad del innatismo o, si se quiere expresar así, que nuestro lenguaje esté codificado genéticamente por mecanismos neuronales, podría también servir de apoyo a la idea de esa facilidad con que parece que pueda aprenderse el lenguaje audiovisual, la misma facilidad que tiene el lenguaje verbal o el de signos si se dan las circunstancias adecuadas.

Entre otras, una diferencia remarcable entre el lenguaje audiovisual, por un lado, y el verbal y el de signos por otro, es, como señalaba nuestro alumno más arriba, la de poder reaccionar, la interacción inmediata. La imposibilidad es evidente, dado que el lenguaje audiovisual necesita de una mediación tecnológica que hasta hoy no puede suplir la interacción natural que posibilitan los otros lenguajes. No obstante, esa mediación tecnológica en la actualidad sí que permite la interacción de manera diferida a amplias capas de la población: a un mensaje audiovisual puedo contestar con otro, mediado el tiempo necesario.

Contribuiría a todo ello la inteligencia visual o espacial que Gardner nos describe. Anotábamos en 3.4.2 que Gardner habla de inteligencia espacial en lugar de visual porque, aunque la inteligencia espacial está ligada a la observación visual del mundo, también un individuo ciego puede desarrollarla. Esta inteligencia en nuestra sociedad es una valiosa posesión, por ejemplo, su contribución a la ciencia es patente, sobre todo a las ciencias físicas y su contribución al pensamiento está fuera de toda duda. Desde la perspectiva de nuestro trabajo cabe pensar también que la existencia de una inteligencia, la visual, operaría en beneficio de la alfabetización en lenguaje audiovisual.

Desde la mirada del bilingüismo y a partir de las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas que veíamos en 3.3., la confluencia del lenguaje cinematográfico y del lenguaje verbal en un mismo individuo, situación normal dado que la comprensión del lenguaje audiovisual es generalizada en la población, permitiría pensar en el papel que juega la L1, la lengua materna, en la adquisición de la L2, el lenguaje audiovisual. Anotábamos más arriba, en 3.3.3.2, que se considera el aprendizaje de una L2 como un proceso creativo y que la L1, sin ser el único factor, influye en ese proceso. Tanto si se aprenden de manera simultánea, como sucesiva, la influencia puede ser proactiva en el sentido de L1--> L2 o reactiva en el sentido de L2--> L1. Será positiva o negativa la influencia si contribuye o dificulta el desarrollo de la lengua objeto.

Escribíamos más arriba, en 3.3.3.1, que la hipótesis de la Interdependencia Lingüística planteada por Cummins presenta la idea de que las habilidades lingüísticas adquiridas mediante la instrucción en una determinada lengua (Lx) pueden transferirse a otra (Ly) si se dan las condiciones óptimas. Ello implica la existencia de una competencia subyacente común a todas las lenguas que posibilita la transferencia (*Common Underlying Proficiency – CUP*), de manera que esa competencia común puede ser desarrollada por cualquiera de las lenguas.

Los resultados académicos de nuestro alumnado (anexos EV-1 y EV-2) nos muestran que de los 31 alumnos con calificación positiva en la asignatura de Lengua 30 han realizado los trabajos del lenguaje cinematográfico y los 15 que han suspendido no han realizado trabajos de lenguaje audiovisual. Este dato, sin mayores pretensiones, coincide con lo anotado en referencia a la propuesta de Cummins que subraya las capacidades relativas al uso del lenguaje frente a las características formales de los diferentes sistemas lingüísticos. Así, esa capacidad común positiva, en este caso, se manifiesta en el lenguaje verbal y en el cinematográfico.

La hipótesis del umbral operaría también en este caso, dado que el alumnado que suspende la asignatura tampoco realiza positivamente actividad alguna del lenguaje cinematográfico. Sería preciso un umbral mínimo de competencia en un lenguaje para alcanzar un efecto cognitivo positivo en el otro.

Si lo que mostramos con este trabajo, *Alfabetización simultánea: Lenguaje verbal y audiovisual en las clases de Lengua en la E.S.O.*, la posibilidad de que pueda existir simultaneidad en la alfabetización audiovisual y verbal, puede verificarse de una manera general en la ESO, quedaría abierto el camino para fundamentar la posibilidad de escribir cine fácilmente en los distintos niveles de la Educación Primaria también: el inicio de la lecto-escritura verbal podría tener su paralelo audiovisual. Ello podría suponer la desaparición del bilingüismo receptivo que ahora se da, por no disponer de manera general más que de la habilidad de comprensión en lenguaje cinematográfico que se tiene como espectador.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1. BIBLIOGRAFÍA

- AGÜERO, M. (2002): *El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores: estrategias para la solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana*. Mexico: Universidad Iberoamericana.
- ALVIRA, F. (1982): "La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales", *Estudios de Psicología*, 11, 34-36.
- APPLE, M. W. (1982): *Education and power*. New York: Routledge, en Latorre, (1996).
- AUSTIN, J.L.; (1962): *How to do things with words*, Oxford: Oxford University Press.
- AMBRÓS, A. (2006): «La educación en comunicación en el área de lengua de la educación secundaria obligatoria del MEC y Cataluña. ¿Un malentendido?». *Lenguaje y Textos*, núm. 23, pp. 149-168.
- AMBRÓS, A. (2010): " Qué aporta la LOE en relación con la competencia audiovisual? ", en SEDLL *Lenguaje y Textos*, nº 32, noviembre, pp. 41-50.
- AMBRÓS, A. y BREU, R. (2014): "Educar la mirada para la alfabetización múltiple", en *hachetetepé, revista científica de educación y comunicación* nº 8, mayo de 2014, pp. 59-70.
- ANGULO, R. F. y otros (1995): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- ARNHEIM, Rudolf (1969): *El pensamiento visual* ; Ediciones Paidós, Barcelona 1986
Título original *Visual Thinking* ; publicado por University of California Press, Berkeley y Los Ángeles, 1969, traducción de Rubén Masera.
- AUMONT, J. y otros (1983): *Estética del cine* ; Barcelona, Editorial Paidós, 2ª Edición.
- BAKER, M. (2001): *The Atoms of Language. The Mind's Hidden Rules of Grammar*. New York: Basic Rules. En Lozano (2012).
- BALÁZS, B.(1930) : *L'esprit du cinéma* ; París, Ed. Payot, en AUMONT J. y otros (1983); *Estética del cine* ; Barcelona, Editorial Paidós, 2ª Edición.

- BALÁZS, B. (1948) :*Le cinéma, nature et évolution d'un art nouveau*, trad. Castellano
El cine, naturaleza y evolución de un arte nuevo, Barcelona, Gustavo Gili, 1978.
- BATAILLE, R.; (1947): *Grammaire cinématographique*; en AUMONT J. y otros (1983);
Estética del cine ; Barcelona, Editorial Paidós, 2ª Edición.
- BENÍTEZ, A. (2009): *Genes y lenguaje. Aspectos ontogénicos, filogenéticos y cognitivos*.
Barcelona, Editorial Reverté, S.A.
- BENÍTEZ A. (2011): "Biolingüística: cuando no es lo mismo serlo que parecerlo"; *Ludus Vitalis*, vol. XIX, núm. 35, pp. 181-186.
- BERLIN, I. (1953): *Tite Hedgehog and The Fox: An Essay on Tolstoy's View of History*;
[trad. Castellano, BERLIN, I. (2002), *El erizo y la zorra: un ensayo sobre el enfoque de la historia de Tolstoi*; Ed. Península].
- BERTHOMIEU, A.; (1946): *Essai de grammaire cinématographique*; en AUMONT J. y otros (1983); *Estética del cine* ; Barcelona 1996, Editorial Paidós, 2ª Edición.
- BES, M.A., (2006): *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante*; Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra.
- BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BLUMER, H. (1982): *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*, Barcelona, Hora.
- BOAS, F. (1911): *The Mind of Primitive Man*, Nueva York, Macmillan.
- BOECKX, C. y GROHMANN, K.K. (2007); "The *Biolinguistics* Manifiesto", *Biolinguistics* 1: 1-8.
- BRONSON, G. (1974): "The postnatal growth of visual capacity." *Child Development* (45), 873-890.
- BROWN P. Y LEVINSON, S.C. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*
Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BRUNER, J. (1958): "Social psychology and perception." en E.E. Maccoby (Ed) *Studies in cognitive growth*. Nueva York, Holt Rinehart and Winston. En Río, P. (1991).
- BRUNER, J. (1972): "Nature and uses of immaturity." *American Psychologist*, 27(8), 1-22.
- CALVET, Louis-Jean (1996): *Historia de la escritura; De Mesopotamia hasta nuestros días*.
Barcelona 2001, Edic. Paidós, traducción de Javier Palacios.
- CANUDO, R. (1927): *L'usine aux images*; París, Seguíer 1995, en AUMONT J. y otros (1983); *Estética del cine* ; Barcelona 1996, Editorial Paidós, 2ª Edición.
- CARLSON, Neil R. (2006): *Fisiología de la conducta*, Pearson Educación, S.A.,
Madrid. Título original *Physiology of behavior*; Pearson Education, Inc, publishing as Allyn & Bacon.
- CARRETERO, A. (2004); *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en clase de alemán/LE para*

adultos en el nivel de principiantes. Un estudio en la investigación-acción. Tesis doctoral, Univ. Pompeu _Fabra, 2004.

- CARRIÈRE, J.C. (1997): *La película que no se ve.* Barcelona, Ed. Paidós.
- CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura;* Barcelona, 2007, Edit. Paidós.
- CENOZ, J. (2000): “La adquisición de la competencia pragmática: implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras”, en S. Salaberrí (e d) *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería: Universidad de Almería, 379-405.
- CHOMSKY, N.A. (1975): *Reflections on Language;* New York: Phanteron Books.
- CHOMSKY, N.A. (1980): *Rules and Representartions;* Oxford: Basil Blackwell.
- CHOMSKY, N.(1981): *Lectures on government and binding;* Dordrecht: Foris.
- CHOMSKY, N.A. (1986): *Knowledge of Language: its Nature Origin an Use;* New York: Prager.
- CHOMSKY, N.A. (1995): *The Minimalist Program;* Cambridge: MIT Press.
- CHOMSKY, N.A. (2005): “There Factors in Language Design”; *Linguistic Inquiry* 36: 1-22.
- CORDER, S.P. (1967): “The Significance of Learners’ Errors”. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (4), 161-170, en J.C. Richards (Ed) (1974), *Error analysis. Perspectives on second language acquisition* ((pp. 19-30) Nueva York, NY, Longman . En Chireac (2010).
- COROMINAS, A., (1994): *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum;* ICE de la Universidad de Barcelona, Editorial Graó.
- CORRALES C. y GÓMEZ-CHACÓN, I.M. (2011): *Ideas y Visualizaciones Matemáticas.* Publicaciones Cátedra Miguel de Guzmán, Facultad de Matemáticas, Universidad Complutense de Madrid.
- CUENCA, M.J. Y HILFERTY, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva* Barcelona, Ariel 1999..
- CUENCA, M.J. (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües,* Valencia: Tandem, 93-155.
- CUENCA, M.J. (2000): “La lingüística cognitiva”, en A.Camps y M. Ferrer (coords.), *La gramática a l'aula ;* Barcelona, Graó, 2000.
- CUMMINS, J. (1976): “The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses”. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1- 43.
- CUMMINS, J. (1979): “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (1996): *Negotiating identities: Education for empowerment in a diversity*

- society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS, J. (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters [Trad. cast. de P. Manzano, *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata, 2002].
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, Poder y Pedagogía: Niñosa y Niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid, Editor Morata.
- CUMMINS, J. (2005): "La Hipótesis de Interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe". En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona: Horsori.
- CHIREAC,S. (2010) : *La adquisición del catalán y del castellano por los escolares inmigrantes de origen rumano y chino. Un análisis sistemático de los usos correctos y erróneos en la expresión oral*; Tesis doctoral, Universitat de Lleida.
- COLE, M. (1995): "Socio-Cultural-Historical Psychology. some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology". In J.V. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *Socio-cultural studies on mind* Cambridge University Press. En Río P. (1991).
- DELLUC, LI.; (1919): *Cinéma et Cie*, Livres choisis" de Littérature, nº 4; en AUMONT J. y otros (1983); *Estética del cine* ; Barcelona 1996, Editorial Paidós, 2ª Edición.
- DENIS, M. (1979): *Les images mentales*.París, PUF.
- DONALD, M. (1991): *Origins of the modern mind*. Cambridge, Mass:Harvard University Press, en Río, P. (1991).
- DOUGHTY C.J. y WILLIAMS J., (1998): "Pedagogical choices in focus on form" en C. Doughty y J. Williams (eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition* Cambridge, UK: Cambridge University Pres.
- ECO, U.; (1972): *La estructura ausente*; Barcelona 1986, Editorial Lumen.
- EMMOREY, K. (2002): *Language, Cognition, and the Brain. Insights from Sign Language Research*. Mahwah, NJ: Erlbaum. En Benitez A. (2009).
- EPSTEIN; J.; (1923): *Bonjour, cinéma*; Paris: La Sirène, en AUMONT J. y otros (1983); *Estética del cine*; Barcelona 1996, Editorial Paidós, 2ª Edición.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (2004) : "Aportaciones de la pragmática", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2004, 179 y ss.
- FIGUEIRAS, L. y DEULOFEU, J. (2005): "Atribuir un significado a la matemática a través de la visualización". *Enseñanza de las Ciencias*, Editores Universitat Autònoma de Barcelona, ICE; año 2005, vol. 23, número 2 , págs. 217-226.
- FORSDALE, Joan y Louis (1966): *Film literacy*. Teachers College Record, vol. 67, pág.

- FRIES, CH., (1945): *Teaching and Learning English as Foreign Language*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GANCE, Abel (1927): "Le temps de l'image est venu", en *L'Art Cinematographique*, nº 2, París, en AUMONT J. y otros (1983); *Estética del cine*; Barcelona 1996, Editorial Paidós, 2ª Edición.
- GASS, S.M. Y SELINKER, L., (1994): *Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New York.
- GARCÍA, L. (1993): *Historia de la psicología III: La psicología rusa: Reflexología y psicología*; Ed. Siglo xxi.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*; New York: Basic Books [trad. Castellano, 2ª edición, *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples, Fondo de Cultura Económica, Colombia, 2001*].
- GARDNER, H. (1993): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- GARDNER, H., (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York, Basic Books. (Versión castellana (2001): *La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el Siglo XXI* . Barcelona, Paidós).
- GARDNER, H. (2003): «Three distinct meanings of intelligence», en R. J. Sternberg, J. Lautrey y T. I. Lubart (eds.), *Models of intelligence. International perspectives*. Washington, American Psychological Association.
- GELB, Ignace J. (1976): *Historia de la escritura*; Madrid, Alianza Universidad, versión de Alberto Adell; 3ª reimpresión 1987; 1ª edición en inglés, 1952.
- GEERTZ, C. (1973): *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic Books.
- GIBSON, E.J. (1991): *An Odyssey in Learning and Perception*. Cambridge, Mass: MIT Press. En Río, P. (1991).
- GIROUX, H. (1983): *Critical theory and educational practice*. Victoria: Deakin University Press. En Latorre (1996).
- GOFFMAN, E. (1959): *The presentation of Self in Every day Life*, University of Edinburgh Social Sciences Research Centre [trad. Castellano (1972) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GOLDBERG, Elkhonon (2001): *El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mente civilizada*; Edit. Crítica, Barcelona 2002. Título original *The executive brain. Frontal lobes and the civilized mind*, Oxford University Press, Inc.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*; Barcelona, Kairós.
- GRICE, H.P. (1975): "Logic and conversation" en P. Cole J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics vol 3: Speech Acts*, Nueva York: Academic Press, 1975 ["Lógica y

-
- conversación" en L.M. Valdes (de) *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos/Univ. De Murcia, 1991, 511-530.
- GUBERN, R. (1987): *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*, Barcelona, Edit. Gustavo Gili.
- HALL, E. T. (1966): *The Hidden Dimension*, Garden City, Nueva York: Doubleday.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978): *Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of language and Meaning*; Londres, Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*, Londres: Edward Arnold.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1983): *Etnografía. Métodos de investigación*; Barcelona., 1994, Ed. Paidós, 2ª ed.
- HARDY, T. (1992): *Historia de la psicología*, Madrid, Debate.
- HAUSER, M.D., CHOMSKY, N. Y FITCH, W.T.; (2002): "The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?" *Science* 298: 1569-1579.
- HICKOK G., BELLUGI U., KLIMA ES (2001) ; "Sign language in the brain", *Scientific American*, edición española en *Investigación y Ciencia*, Barcelona, agosto 2001, nº 299, págs. 23-30.
- HYMES, D. (1972): "On communicative competence", en J.B. Pride y J. Colmes (eds), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- JERISON, H.J. (1989): "La evolución de la inteligencia biológica", en R.J. Sternberg (Ed.) *Inteligencia humana, IV Evolución y desarrollo de la inteligencia (pp. 1153-1237)* Barcelona, Paidós Ibérica.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005) : *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- KOETTING, J.R. (1984): *Foundations of naturalistic inquiry: Developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*. Dallas, TX: _ Association for Educational Communications and Technology.
- KOUTSOUDAS A. Y KOUTSOUDAS O., (1962): "A contrastive analysis of the segmental phonemes on Greek and English" en *Language Learning*, vol XII, 3. The University of Michigan Press.
- KOZULIN, A. (2000): *Instrumentos psicológicos*, Barcelona, Paidós, traducción de *Psychological tools*, Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- KRASHEN, S. Y TERRELL T.D. (1983): *The Natural approach: Language Acquisition in the classroom*, Londres: Prentice Hall.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Nueva York; Prentice-Hall.
- LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures*, Ann Arbor. MI: University of Michigan Press
- LANTOLF, J.P. Y S.L. THORNE (2006) : *Sociocultural theory and the Genesis of L2*

Development, Oxford: Oxford University Press.

- LANTOLF, J.P. (2000): "Introduction", en J. P Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, 2000a, 1-26.
- LANTOLF, J.P. (2006): "Conceptual knowledge and instructed second language learning: A sociocultural perspective", En S. Fotos y H. Nassaji (eds.), *Form Focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis*, Oxford: Oxford University Press, 2006, 35-54.
- LARSEN FREEMAN, D. y M.H. LONG; (1991): *An introduction to second language acquisition research*, Londres, Longman.
- LATORRE BELTRÁN, A. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*; Barcelona, Hurtado Mompeó.
- LEECH, G.N. (1983): *Principles of pragmatic*, Londres, Longman, 1983.
- LIGHTBOWN, P.M., (2000): "Anniversary article. Classroom SLA research and second language learning", *Applied linguistics*, vol 21, nº 4, Oxford: Oxford University Press, 431-462.
- LLOBERA, M. (coord) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.*, Madrid Edelsa.
- LONG G.H., (1985): "Input and second language acquisition theory", en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley (Mass): Newbury House, 377-393.
- LOZANO, L.(2012): *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita.*; Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona.
- LURIA, A.R (1980): *Lenguaje y pensamiento*; Ed. Fontanella, Barcelona.
- MALINOWSKI, B. (1973 [1922]): *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona, Península.
- MARINA, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona, Anagrama.
- MARTIN, M., (1955): *Le langage cinématographique*, París, Ed. du Cerf, 1962, en AUMONT J. y otros (1983); *Estética del cine*; Barcelona 1996, Editorial Paidós, 2ª.
- MARTIN *et al* (2003): *Diccionario de términos clave en ELE*, Madrid: Instituto Cervantes,
- MARTÍNEZ, R. (2007): *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*; Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE), Colección Investigamos nº 5.
- MAYOR SÁNCHEZ, J. (2004): "Aportaciones de la psicolingüística", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*; Madrid SGEL, 2004.
- MENDÍVIL, J.L. (2006): "Biolingüística: qué es, para qué sirve y cómo reconocerla" ; en *Revista española de Lingüística* 35/2: 603-623.

- McNAMARA, J. (1967): "The bilingual's linguistic performance : a psychological overview". *Journal of Social Issues*. 23, 59-77.
- McNEILL, D. (1992): *Hand and mind. What gestures reveal about thought*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- METZ, Ch. (1971): *Langage et cinéma*, traducción castellana *Lenguaje y Cine*. Barcelona, 1974, Edit. Planeta.
- METZ, Ch.; (1972): *Essais sur la signification au cinéma Metz*, traducción castellana *Ensayos sobre la significación en el cine(1964-1968)* Barcelona:Paidós, 2002.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A.M. (1994): *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MILLROY, W. L. (1992): "An Ethnographic Study of the Mathematical Ideas of a Group of Carpenters", *Journal for Research in Mathematics Education*; Monograph Number 5. Virginia; National Council of Teachers of Mathematics.
- MITRY, J. (1963-1965): *Esthétique et psychologie de cinéma*, Ed. Jean-Pierre Delarge; trad. castellana *Estética y psicología del cine*, Madrid, Ed. siglo XX, 1978.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2004): "Aportaciones de la psicolingüística", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*; Madrid SGEL, 2004.
- MORSE, J. M. (1994): "Qualitative research: fact or fantasy?" En J. M. MORSE (ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 1-9). Thousand Sage: Oaks. En Rodríguez, G. et al. (1996).
- NEMSER, W. (1971): "Approximative systems of foreign language learners", *International Review of Applied Linguistics*, 9.
- NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996): "El aula como espacio cultural y discursivo", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 17, 1996, 14-21.
- PALOU, J. (2010): "Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna." En Abril, M., Herrera, J., y Perdomo C.A. (coords.), *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas. Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje* (pp. 301- 313). La Laguna. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.
- PATTON, M.Q. (1984): *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- PETERS, V. et al. (1992): Analysis: Visualization in mathematics and didactics of mathematics, part 1. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 26, pp. 77-92.
- PORQUIER, R. (1975): *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Tesis doctoral. Universidad de Paris VIII. En Lozano (2012).

- PRIBRAM, M.A. (1986): "The cognitive revolution in mind/brain issues." *American Psychologist* (5), 507-520. En Río, P. (1991).
- RÍO PEREDA, Pablo del (1996): *Psicología de los medios de comunicación*. Hacia el diseño sociocultural en comunicación audiovisual. Madrid, Edit. Síntesis.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M^a Ángeles (1992): *Lenguaje de signos*, Barcelona, Editado por CNSE – Fundación ONCE.
- ROMEA, C. (2003): *El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector.*, en MENDOZA, A, y CERRILLO, P.; *Intertextos Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha,, 2003.
- SACKS, Oliver (1989): *Seeing Voices: A Journey Into the World of the Deaf*, University of California Press, Berkeley. Barcelona, Edición en castellano de Editorial Anagrama, 2003.
- SAN SEGUNDO, R. (2012): *La exaptación como mecanismo de cambio lingüístico. Aplicación al estudio diacrónico de los clíticos pronominales*; Universidad de Oviedo, Departamento de Filología Española. Tesis doctoral.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SCHOOLERAFT, H.R. (1851): *Historical and Statistical Information, Respecting the History, Dondition and Prospects of te Indian Tribes of the United States*, Parte I (Philadelphia, 1851), en Gelb, I. (1976).
- SCRIBNER, S. (1985): "Vygotsky's uses of history" en J.V. Wertsch (Ed) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* Cambirge: Cambrige University Press.
- SEARLE, J.(1969): *Speech acts*; Cambridge University Press.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *International Review of Apllied Linguistics*, 10:3, 201-231. En Lozano (2012).
- SIEGLER, R.S. Y DEAN, R. (1989): "El desarrollo de la inteligencia" , en R.J. Sternberg (Ed.) *Inteligencia humana, IV Evolución y desarrollo de la inteligencia (pp 1395-1489)*Barcelona, Paidos Ibérica.
- SPINDLER, G. Y SPINDLER, L. (1992): "Cultural processand ethnography: An anthropological perspective". En LeCMPTE, M.D.; MILLROY, W.L. y PREISSLE, J. (eds): *The handbook of qualitative researchh in education*, New York, Academic Press.
- SPOTTISWOODE R.J.; (1935): *A grammar of the film : an analysis of film technique*; Londres; en AUMONT J. y otros (1983); *Estética del cine* ; Barcelona, Editorial Paidós, 1996, 2^a Edición.

-
- STAKE, R. (1995): The art of case study research (pp. 49-68). Thousand Oaks, CA: Sage
<http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Stake1995.pdf>.
- STERN, H.H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, University Press.
- STERNBERG, R.J. Y POWELL, J.S. (1989): "Teorías de la Inteligencia", en R.J. Sternberg (Ed.), *Inteligencia humana. IV Evolución y desarrollo de la Inteligencia* (pp. 1503-1540) Barcelona, Paidós Ibérica.
- STOKOE, W. (1960): *Sign Language Structure: An outline of the visual communication system of the American deaf*, Studies in Linguistic, Buffalo, Univ. Paper 8.
- STROGATZ, S., (1994): *Nonlinear Dynamics and Chaos*; Perseus Books Publishing, LLC.
- SWAIN, N., (1985); "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development" en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley (Mass): Newbury House, 235-253.
- TURING, A.M. (1950): "Computing Machinery and Intelligence"; *Mind* 49, 433-640.
- TUSÓN, A.(2000): "L'anàlisi del discurs", en A. Camps y M. Ferrer (coords.), *La gramàtica a l'aula*, Graó, 2000.
- TUSÓN, A.(1992): "Iguales ante la lengua-desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para un desarrollo discursivo" , *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 2, 1992, 50-59.
- VAN MANNEN, M. (1990),: *Researching lived experience: human science for on action sensitive pedagogy*, London: Althouse [trad. Castellano (2003) *Investigación educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*, Barcelona, Idea Books.
- VEZ JEREMÍAS, J.M. (2004): "Aportaciones de la lingüística", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, 127 y ss.
- VYGOTSKY, L.S. Y LURIA, A.R. (1993): *Studies on the history of behaviour*; Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S., (1979): *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*; Barcelona, Ed. Critica [original de 1931].
- VYGOTSKY, L.S. (1981): "The genesis of higher mental functions", en J.V. Wertsch (de) *The concept of activity in Soviet psychology*, Armonk, NY: M.E. Sharpe (144-188).
- VYGOTSKY, L.S. (1982-1984): *Sobranie Sochinenij*. Moscú: Pedagogika. En Río P. (1991).
- VYGOTSKY, L. S.,(1984): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", *Infancia y Aprendizaje*, 27/ 28, 105-116 [original de 1934].

-
- VILLAR POSADA, F. y PASTOR E. (2003): *Psicología evolutiva: Models de desenvolupament cognitiu*; Valls: Universitat Rovira i Virgili.
- V ISSER , B. A., M. C. A SHTON y P. A. V ERNON (2006): «Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test». *Intelligence*, 34, pp. 487-502.
- WARDHAUGH, R. (1970): "The contrastive analysis hypothesis." *Tesol Quarterly* 4. En Chireac (2010).
- WEINREICH, U., (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*, La Haya: Mouton. [trad. Cast.: *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*, Caracas: Ed. Biblioteca de la Universidad Central.
- WERTSCH, J. Y KANNER, B.G. (1992): "A sociocultural approach to intellectual . development" en R.J. Sternberg y C.A. Berg (eds.) *Intellectual development*, Nueva York: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. (1985): *VYGOTSKY y la formación social de la mente*; Barcelona, Paidós, [trad.: de 1988].
- WERTSCH, J. (1998): *Mind as Action* Oxford: Oxford University Press.
- WERTSCH, J., (1991): *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WINKIN, Y., (1981): *La nueva comunicación*, Barcelona: Cairós, 4ª edición 1994.
- WODE, H. (1978): "Developmental sequences in naturalistic SLA" en E. Hatch (ED) *Reading in second language acquisition*, Rawley, MA: Newbury House.
- ZAPOROZHETS, (1967): "El desarrollo de la percepción y la vitalidad". *Voprosi Psijologii* (1), 11-16. En Rio, P. (1991).
- ZEICHNER, K. (1983): "Alternative paradigms of teacher education." *Journal of Teacher Education*, 34, 566-576. En Latorre (1996).
- ZIMMERMANN, W. y CUNNINGHAM, S. (eds.) (1991): *Visualization in teaching and learning mathematics*. Mathematical Association of America, Notes, 19.

7.2. WEBGRAFÍA

- BALÁZS, B.(1924) : *Der Sichtbare Mensch (El hombre visible)*, en *Der Sichtbare Mensch oder die Kulture des Films*, 2º capítulo. Consultado el 12.07.2015 en <http://latorredelvirrey.org/liv/wp-content/uploads/2013/08/el-hombre-visible.pdf>.
- BARTHES,R.(1964) : “Rhétorique de l'image”, *Communications*, nº 4 pp. 40-51, Consultado 29.12.09 en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027.
- BENÍTEZ, A. (2013): *Es el lenguaje humano a pesar de todo algo exclusivamente humano*; Conferencia en la Universidad de Zaragoza, Seminario Permanente de Investigaciones Lingüísticas, 16/06/2013. Consultado el 14.11.2014 en <http://zaragozalinguistica.wordpress.com/2013/06/16/es-el-lenguaje-a-pesar-de-todo-algo-exclusivamente-humano/>.
- BRUCART, J.M. (1996): “Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera” *VII Congreso Internacional de la ASELE, Almagro* . Consultado el 2.07.2015 en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0015.pdf.
- BRUCART, J.M. (1999): “La gramática en ELE y la Teoría Lingüística: Coincidencias y discrepancias”, en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Expolingua. Consultado el 2.07.2015 en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.brucart.pdf.
- DARWIN, Ch. (1873): *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*; Heras, Eusebio traductor.Consultado el 16.09.15 en <http://fondosdigitales.us.es/media/books/3247/la-expresion-de-las-emociones-en-el-hombre-y-en-los-animales.pdf>.
- ESTEVE RUESCAS, O. (1999): *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults*, Tesis doctoral dirigida por la Dra. Cambra, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1999. Consultado el 12.08.2015 en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0015.pdf.

-
- GARRICK, M. (1893): *Picture-Writing of the American Indians*. Washington, Smithsonian Institution. Bureau of American Ethnology. Annual report
Consultado el 15.06.2014 en:
<https://archive.org/stream/picturewritingof00mall#page/354/mode/2up>.
- GUBA y LINCOLN (1994): "Competing paradigms in qualitative research". In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105- 117). Thousand Oaks, CA: Sage; <https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Guba%20&%20Lincoln%201994.pdf> – Consultado el 01.09.2015.
- GURDÍAN, A., (2007): *El paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*; Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AEC), Colección : Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER), San Jose, Costa Rica. Consultado 01.09.2015 en <http://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cuañlitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>.
- GUZMÁN, M. (1996): *El rincón de la pizarra: ensayos de visualización en análisis matemático : elementos básicos del análisis*; Edit. Pirámide, Madrid
Consultado el 27.06.2013 en:
<http://www.mat.ucm.es/catedramdeguzman/drupal/migueldeguzman/legado/educacion/visualizacion>
- MOLERO, C. et. al. (1998): "Revisión histórica del concepto de Inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional", en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 30, nº 1, 11-30. [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2015] en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>> ISSN 0120-0534.
- MORA, J.A. y MARTÍN, M.L. (2007) : "La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional.", *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 28, núm. 4, 2007 67-92. Consultado 12.08.2015 en:
<file:///C:/DOCUME~1/EMACHI~1/CONFIG~1/Temp/Dialnet-LaConcepcionDeLaInteligenciaEnLosPlanteamientosDeG-2514677.pdf>.
- OCAÑA, R., (2010): "Pasado y presente de la investigación educativa", *Revista Digital Universitaria*, vol. 11, nº 2. Consultado el 2.09.2015 en:
<http://www.revista.unam.mx/vol.11/num02/art18/int18.htm> Consultado 17.08.2015.
- OSORIO, J. (2003): "Metáfora y análisis conceptual del discurso", *Trabajos lingüísticos*, vol 1, 2003-2004, Consultado el 4.08.2015 en: URL: www.udecc.c1/.
- RODRÍGUEZ, G., et al. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. Aljibe, Málaga 1996. Consultado el 12.08.2015 en
<http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/03/Rodriguez-Gil-y-Garcia->

SALAS, M. (2003); *Genética y Lenguaje*; Real Academia Española, Madrid. Consultado el 12.11.2014 en:

http://rae.es/sites/default/files/Discurso_Ingreso_Margarita_Salas.pdf.

SÁNCHEZ SALAS, Daniel; *La figura del explicador en los inicios del cine español*;

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes; Consultado el 01.01.10 en:

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/>

[SirveObras/80272796212794496754491/p0000001.htm](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/80272796212794496754491/p0000001.htm) .

SOLER-ESPIAUBA, D. (2000), “Lo no verbal como un componente más de la lengua”, *Espéculo*, Consultado el 21.08.2015 en :

http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html, 1-20.

VILLAR, F. (2003); “Psicología cognitiva y procesamiento de la información”; en *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación*, cap. VI, Consultado el 10.08.2015 en

http://www.ub.edu/dpssed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_06_proc_info.pdf.

8. ANEXOS

8.1. LEGISLACIÓN

Extracto del DECRETO 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.

Artículo 1 Principios generales

1.1 La etapa de la educación secundaria obligatoria tiene carácter obligatorio y gratuito. Comprende cuatro cursos académicos que se cursarán normalmente entre los doce y los dieciséis años. La educación secundaria obligatoria se inicia, generalmente, el año natural en que se cumplen los doce años. Con carácter general los alumnos tienen derecho a permanecer en el centro con régimen ordinario hasta los dieciocho años, cumplidos en el año en el que finaliza el curso.

1.2 La educación secundaria obligatoria se organiza en diferentes materias. El cuarto curso tiene complementariamente carácter orientador, tanto para los estudios posteriores, como para la integración en la vida laboral.

1.3 La educación secundaria obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y se orienta a disminuir el sexismo y el androcentrismo, al reconocimiento de la diversidad afectivosexual y a la valoración crítica de las desigualdades, así como a la atención a la diversidad del alumnado, con la finalidad que pueda alcanzar los objetivos generales de la etapa. En esta etapa, se pone una especial atención en la adquisición de las competencias básicas, en la detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan, en la tutoría y orientación educativa del alumnado y en la relación con las familias para dar apoyo al proceso educativo de sus hijos e hijas.

1.4 La educación secundaria obligatoria mantiene la coherencia con la educación primaria, garantizando la coordinación entre las etapas, con el fin de asegurar una transición adecuada del alumnado entre etapas y facilitar la continuidad de su proceso educativo, como parte integrante de la educación básica.

1.5 La educación secundaria obligatoria pone especial atención en la orientación educativa y profesional del conjunto del alumnado. Asimismo, la acción educativa en esta etapa procurará la integración de las diferentes experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

Artículo 2 Finalidad

2.1 La finalidad de la educación secundaria obligatoria es proporcionar a todos los chicos y las chicas una educación que les permita asegurar un desarrollo personal sólido, adquirir las habilidades y las competencias culturales y sociales relativas a la expresión y comprensión oral, a la escritura, al cálculo, a la resolución de problemas de la vida cotidiana, al rechazo de todo tipo de comportamientos discriminatorios en razón de sexo, la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, la autonomía personal, la corresponsabilidad y la interdependencia personal y a la comprensión de los elementos básicos del mundo en los aspectos científico, social y cultural, en particular aquellos elementos que permitan un conocimiento y arraigo en Cataluña. Asimismo, tiene que contribuir a desarrollar las habilidades sociales de trabajo y de estudio con autonomía y espíritu crítico, la sensibilidad artística, la creatividad y la afectividad de todos los chicos y las chicas.

2.2 La educación secundaria obligatoria tiene que garantizar la igualdad real de oportunidades para desarrollar las capacidades individuales, sociales, intelectuales, artísticas, culturales y emocionales de todos los chicos y las chicas que cursan esta etapa. Para conseguirlo hace falta una educación de calidad adaptada a las necesidades del alumnado y donde predomine el éxito escolar, y la equidad en su aplicación y distribución en el territorio.

Artículo 3 Objetivos de la educación secundaria obligatoria

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar las habilidades y las competencias que permitan a los chicos y a las chicas:

- **a)** Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos con respecto a los otros, entender el valor del diálogo, de la cooperación, de la solidaridad, del respeto a los derechos humanos como valores básicos para una ciudadanía democrática.
- **b)** Desarrollar y consolidar hábitos de esfuerzo, de estudio, de trabajo individual y cooperativo y de disciplina como base indispensable para un aprendizaje eficaz y para conseguir un desarrollo personal equilibrado.
- **c)** Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- **d)** Fortalecer las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en la relación con los otros, y rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver los conflictos pacíficamente.
- **e)** Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- **f)** Conocer, valorar y respetar los valores básicos y la manera de vivir de la propia cultura y de otras culturas, y respetar el patrimonio artístico y cultural.
- **g)** Identificar como propias las características históricas, culturales, geográficas y sociales de la sociedad catalana, y progresar en el sentimiento de pertenencia al país.
- **h)** Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, textos y mensajes complejos en lengua catalana, en lengua castellana y, en su caso, en aranés, y consolidar hábitos de lectura y comunicación empática. Iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

- **i)** Comprender y expresarse de manera apropiada en unas o más lenguas extranjeras.
- **j)** Desarrollar habilidades básicas en el uso de fuentes de información diversas, especialmente en el campo de las tecnologías, para saber seleccionar, organizar e interpretar la información con sentido crítico.
- **k)** Comprender que el conocimiento científico es un saber integrado que se estructura en diversas disciplinas, y conocer y aplicar los métodos de la ciencia para identificar los problemas propios de cada ámbito para su resolución y toma de decisiones.
- **l)** Adquirir conocimientos básicos que capaciten para el ejercicio de actividades profesionales y al mismo tiempo faciliten el paso del mundo educativo en el mundo laboral.
- **m)** Disfrutar y respetar la creación artística y comprender los lenguajes de las diferentes manifestaciones artísticas y utilizar varios medios de expresión y representación.
- **n)** Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente, y contribuir a su conservación y mejora.
- **p)** Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afirmar los hábitos de salud e incorporar la práctica de la actividad física y el deporte en la vida cotidiana para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.

Artículo 4 La lengua catalana, eje vertebrador de un proyecto educativo plurilingüe

4.1 El catalán, como lengua propia de Cataluña, será utilizado normalmente como lengua vehicular de enseñanza y de aprendizaje y en las actividades internas y externas de la comunidad educativa: actividades orales y escritas del alumnado y del profesorado, exposiciones del profesorado, libros de texto y material didáctico, actividades de aprendizaje y de evaluación, y comunicaciones con las familias.

4.2 El objetivo fundamental del proyecto educativo plurilingüe es conseguir que todo el alumnado alcance una sólida competencia comunicativa al acabar la educación obligatoria, de manera que pueda utilizar normalmente y de manera correcta el catalán y el castellano, y pueda comprender y emitir mensajes orales y escritos en las lenguas extranjeras que el centro haya determinado en el proyecto educativo.

Durante la educación secundaria se hará un tratamiento metodológico de las dos lenguas oficiales teniendo en cuenta el contexto sociolingüístico, para garantizar el conocimiento de las dos lenguas por parte de todo el alumnado, independientemente de las lenguas familiares.

De acuerdo con el proyecto lingüístico, los centros podrán impartir contenidos de áreas no lingüísticas en una lengua extranjera. En ningún caso los requisitos de admisión de alumnos en los centros que impartan contenidos de áreas no lingüísticas en una lengua extranjera podrán ser diferentes por esta razón.

4.3 Todos los centros tienen que elaborar, como parte del proyecto educativo, un proyecto lingüístico propio, en que adaptarán estos principios generales y la normativa a la realidad sociolingüística del entorno y al mismo tiempo garantizarán la continuidad y la coherencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras iniciadas en primaria.

4.4 El proyecto lingüístico establecerá pautas de uso de la lengua catalana para todas las personas miembros de la comunidad educativa y garantizará que las comunicaciones del centro sean en esta lengua. Estas pautas de uso tienen que posibilitar, al mismo tiempo, adquirir herramientas y recursos para implementar cambios para el uso de un lenguaje no sexista ni androcéntrico. Sin embargo, se arbitrarán medidas de traducción para el periodo de acogida de las familias.

4.5 En el proyecto educativo los centros preverán la acogida personalizada del alumnado recién llegado. En el proyecto lingüístico se fijarán criterios para que este alumnado pueda continuar, o iniciar si es el caso, el proceso de aprendizaje de la lengua catalana y de la lengua castellana.

4.6 Para el alumnado recién llegado, se implementarán programas lingüísticos de inmersión en lengua catalana con la finalidad de intensificar el aprendizaje y garantizar el conocimiento.

Artículo 6 Currículum

6.1 Se entiende por currículum de la educación secundaria obligatoria el conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa.

6.2 Para cada materia, este Decreto determina los objetivos, para toda la etapa, así como los contenidos y criterios de evaluación en los diferentes cursos.

6.3 Los centros educativos desarrollarán y completarán el currículum de educación secundaria obligatoria. El currículum elaborado por el centro formará parte de su proyecto educativo.

Artículo 7 Competencias básicas

7.1 Se entiende por competencia la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, cosa que implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación.

7.2 El currículum de la educación secundaria obligatoria incluirá las competencias básicas que se determinan en el anexo 1 de este Decreto.

7.3 En el currículum de cada una de las materias constarán las competencias básicas que se trabajan en aquella materia, la contribución de la materia a la adquisición de las competencias generales de la etapa, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. En el anexo 2 se establece el currículum de las materias, teniendo en cuenta la distribución por cursos que figura en el anexo 4 de este Decreto.

7.4 La organización de las actividades en el aula y el funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación y de comunicación que se establecen entre la comunidad educativa y la relación con el entorno, contribuirán a la consolidación de las competencias básicas. Las actividades complementarias y extraescolares pueden favorecer, también, la consecución de las competencias básicas.

7.5 Los centros fomentarán la lectura en todas las materias, como factor básico para el desarrollo de

las competencias básicas y para la adquisición de los objetivos educativos de la etapa.

[...]

Anexo 1 : Competencias básicas

La finalidad de la educación es conseguir que los chicos y las chicas adquieran las herramientas necesarias para entender el mundo en el que están creciendo y que los guíen en sus actuaciones; poner las bases para que lleguen a ser personas capaces de intervenir activa y críticamente en la sociedad plural, diversa y en cambio continuo que les ha tocado vivir. Además de desarrollar los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes (el saber, saber hacer y saber estar) necesarios, los chicos y las chicas han de aprender a movilizar todos estos recursos personales (saber actuar) para conseguir la realización personal y llegar a ser así personas responsables, autónomas e integradas socialmente, para ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaces de adaptarse a nuevas situaciones y desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La necesidad de plantear como finalidad educativa la mejora de las capacidades de las personas para poder actuar adecuadamente y con eficacia implica que sea imprescindible centrar el currículo en las competencias básicas para conseguir, en primer lugar, integrar los diversos aprendizajes impulsando la transversalidad de los conocimientos. En segundo lugar, centrarse en las competencias favorece que el alumnado integre sus aprendizajes, poniendo en relación los distintos tipos de contenidos y utilizándolos de manera efectiva en diversas situaciones y contextos. Y, en tercer lugar, esto orienta al profesorado, al permitir identificar los contenidos y criterios de evaluación que tienen carácter básico para todo el alumnado y, en general, para inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La finalidad central de cada una de las áreas curriculares es el desarrollo de las competencias básicas, teniendo en cuenta que cada una de las áreas o materias contribuye al desarrollo de distintas competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se logrará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias. Por lo tanto, la eficacia en la consecución de las competencias básicas depende de una buena coordinación de las actividades escolares de todas las áreas curriculares. Y para conseguirlo es clave la organización del centro y de las aulas: la articulación de los distintos ámbitos de organización del profesorado como los ciclos y los niveles; la participación del alumnado en la dinámica del centro y en el propio proceso de aprendizaje; la complementación del trabajo individual y el trabajo cooperativo; el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, como la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar; la acción tutorial con especial atención a las relaciones con las familias; y, finalmente, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares.

Para que el currículo sea coherente con los planteamientos propuestos anteriormente, es necesario contemplar dos grupos de competencias básicas: unas son las más transversales, que son la base del desarrollo personal y las que construyen el conocimiento, entre las que hay que considerar las comunicativas para comprender y expresar la realidad, las metodológicas, que activan el aprendizaje, y las relativas al desarrollo personal; y un segundo grupo, las más específicas, relacionadas con la cultura y la visión del mundo, lo que dará como consecuencia que las acciones

de los chicos y chicas sean cada vez más reflexivas, críticas y adecuadas.

Para conseguir un desarrollo de estas competencias es necesario tener en cuenta que todas ellas están en estrecha relación y complementariedad: la visión de la realidad social y física es una construcción cultural que se produce en las interacciones humanas que requieren competencias personales y sociales de la comunicación y de las metodológicas. Al mismo tiempo, estas competencias no se pueden desarrollar si no es llenando de significado, de contenido significativo para los niños, su ejercitación en las actividades escolares y haciéndolas útiles en la resolución de las situaciones que plantea el mundo físico y social. Es decir, la educación ha de desarrollar armónicamente la competencia de actuar como persona consciente, crítica y responsable, en el mundo plural y diverso que es la sociedad del siglo XXI.

Para la educación obligatoria, se identifican como competencias básicas las ocho competencias siguientes:

- Competencias transversales:
 - Las competencias comunicativas:
 - 1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual
 - 2. Competencias artística y cultural
 - Las competencias metodológicas:
 - 3. Tratamiento de la información y competencia digital.
 - 4. Competencia matemática
 - 5. Competencia de aprender a aprender
 - Las competencias personales:
 - 6. Competencia de autonomía e iniciativa personal
- Competencias específicas centradas en convivir y habitar el mundo:
 - 7. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
 - 8. Competencia social y ciudadana

[...]

Las competencias comunicativas

Dado que las personas van construyendo su pensamiento en las interacciones con las otras personas, aprender es una actividad social, y saber comunicar se convierte en una competencia clave para el aprendizaje, que se va desarrollando y matizando en todas y cada una de las actividades educativas. Comunicar, por lo tanto, es fundamental para la comprensión significativa de las informaciones y la construcción de conocimientos cada vez más complejos.

Esta competencia supone saber interaccionar oralmente (conversar, escuchar y expresarse), por escrito y usando los lenguajes audiovisuales, con la ayuda del propio cuerpo y de las tecnologías de la comunicación, gestionando varias lenguas, y usando las herramientas matemáticas (operaciones fundamentales, herramientas aritméticas y geométricas o útiles estadísticos). El desarrollo de todos

estos ámbitos facilitará el de la competencia intercultural para poder valorar la diversidad cultural que invita a comprender y expresar su percepción del mundo, la de los demás y la de su propia realidad.

Aprender a comunicar significa saber expresar hechos, conceptos, emociones, sentimientos e ideas. Es fundamental la habilidad para expresar, argumentar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos por medio de la comunicación y la habilidad de interactuar comunicativamente de manera adecuada en contextos sociales y culturales diversos, con atención a las consecuencias que implica la presencia de mujeres y hombres en el discurso. En la comunicación se interpreta de forma significativa la información que se recibe y, usando los procesos cognitivos adecuados, se desarrolla la capacidad para generar información con nuevas ideas, saberlas combinar con otras, y evaluar la información recibida más allá de su significado. Aprender a comunicar es también saber utilizar varios lenguajes y varias tecnologías de la información y la comunicación. Estas tecnologías condicionan la comunicación y, por lo tanto, modifican la manera de ver el mundo y de relacionarse, modificando al mismo tiempo los hábitos en las relaciones comunicativas personales y laborales, y sociales.

Comunicarse, además, favorece el desarrollo de las otras competencias básicas: las metodológicas de la búsqueda y gestión de la información, trabajar de manera cooperativa y ser consciente de los propios aprendizajes, la interpretación de la realidad, habitar el mundo y convivir, en definitiva, favorece la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento propio y de la propia identidad.

Dos son las competencias comunicativas que consideraremos a continuación: la lingüística y audiovisual, y la artística y cultural.

Competencia comunicativa lingüística y audiovisual

Como se ha dicho antes, la competencia lingüística y audiovisual es saber comunicar oralmente (conversar, escuchar y expresarse), por escrito y con los lenguajes audiovisuales, usando el propio cuerpo y las tecnologías de la comunicación (llamada competencia digital), con gestión de la diversidad de lenguas, con el uso adecuado de diversos soportes y tipos de texto y con adecuación a las diferentes funciones.

La competencia comunicativa lingüística está en la base de todos los aprendizajes y, por lo tanto, su desarrollo es responsabilidad de todas las áreas y materias del currículo, ya que en todas ellas se han de utilizar los lenguajes como instrumentos de comunicación para hacer posible el acceso y gestión de la información, la construcción y comunicación de los conocimientos, la representación, interpretación y comprensión de la realidad, y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Es necesaria una atención muy focalizada en como utilizan esta competencia en las diversas actividades escolares de todas y cada una de las áreas curriculares. Es necesario que en todos estos ámbitos se encuentren soluciones creativas que ayuden a superar toda clase de estereotipos y a adoptar actitudes críticas ante los contenidos de riesgo que denigren las personas por motivos de sexo o que las asocien a imágenes tópicas que se convierten en vehículo de segregación o

desigualdad así como los contenidos violentos que representan acciones de agresión directa o indirecta a la integridad de las mujeres. Sólo así los chicos y las chicas llegarán a ser progresivamente competentes en la expresión y comprensión de los mensajes, tanto orales como escritos, visuales o corporales, que se intercambian en situaciones comunicativas diversas que se generan en el aula y podrán adaptar su comunicación a los contextos, si se quiere que sean eficaces en la comprensión del mundo que lo hará actuar con coherencia y responsabilidad.

De una manera general los conocimientos, las habilidades y las actitudes propios de esta competencia han de permitir interactuar y dialogar con otras personas de manera adecuada y acercarse a otras culturas; expresar observaciones, explicaciones, opiniones, pensamientos, emociones, vivencias, y argumentaciones; gozar escuchando, observando, leyendo o expresándose utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos; profundizar en la interpretación y comprensión de la realidad que nos rodea y el mundo. De esta manera se potencial desarrollo de la autoestima y confianza en sí mismo para convertirse en un ciudadano o ciudadana responsables que estén preparados para aprender a lo largo de toda la vida.

Por todo lo dicho, esta competencia es esencial en la construcción de los conocimientos y pensamiento social crítico: en el tratamiento de la información (técnicas para memorizar, organizar, recuperar, resumir, sintetizar, etc.) y el dominio de los recursos comunicativos específicos de las distintas áreas han de facilitar la comunicación del conocimiento y compartirlo: describiendo, explicando, justificando, interpretando o argumentando los fenómenos que se plantean en los proyectos de estudio en las aulas. Para hacerlo es necesario tener muy presente la variedad de textos que se usan o que se construyen en estas actividades. El listado siguiente puede servir de ejemplo:

- Textos que cuentan: reportaje, testimonio, anécdota...
- Textos que describen: informe de observaciones, acta, listados, descripción de un lugar, de una situación, de un personaje, de un objeto, folleto informativo...
- Textos que explican: presentación de un objeto, artículo de enciclopedia, libro de texto, reportaje, noticia periodística...
- Textos que organizan información o ideas: cuadro, esquema, mapa conceptual, mural, maqueta...
- Textos que dicen como hacer: receta, instrucciones de montaje, consejos o sugerencias, protocolo de laboratorio o dossier de salida de campo, consignas, normas o reglas de un juego...
- Textos para convencer o hacer actuar: anuncio, cartel de promoción, texto de opinión, debate...
- Textos que implican interacciones verbales: entrevista, conversación, dramatización, cómic...
- Textos que sirven de herramientas de referencia: diccionario, atlas, catálogo, anuario, banco de datos, glosario...

Es necesario tener en cuenta que estos textos se pueden presentar con el uso de lenguajes audiovisuales que, en el ámbito de la divulgación de determinadas disciplinas tienen unos códigos que es necesario reconocer, y también es necesario contemplar que pueden aparecer en soporte

papel o digital, lo cual les confiere unas formas diferentes que hay que considerar en el proceso de aprendizaje.

En el desarrollo de las actividades escolares el papel de la lengua oral es fundamental, es necesario aprender a hablar, escuchar, exponer y dialogar para aprender. Esto implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian utilización activa y efectiva de códigos y habilidades verbales y no verbales y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones. Se aprende a leer y comprender mejor los textos, y a escribir y reflexionar y revisar como se escribe, se aprende a pensar, a partir de unas buenas interacciones orales. En esto las preguntas juegan un papel decisivo, las que realiza el profesorado y las que han de aprender a formular los chicos y las chicas. En la lengua hablada para aprender, el papel central es para quien aprende y es necesario que el profesorado sepa orientarlos para que el uso de las habilidades de la lengua hablada vaya generando el hábito de hacer reflexionar sobre cómo se hacen las cosas.

En el desarrollo de esta competencia juega un papel esencial saber seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.). Para aprender a hacerlo es necesario que en las diferentes áreas curriculares se generen situaciones comunicativas y proyectos o tareas en cuya resolución sea necesario usar habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Es necesario que esta competencia comunicativa se aplique también en la búsqueda, selección y procesamiento de la información proveniente de todo tipo de medios, convencionales o digitales, y de toda suerte de soportes; la comprensión y la composición de mensajes diferentes con intenciones comunicativas o creativas diversas, y en soportes diversos, así como dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, para resolver las situaciones propias de cada ámbito curricular.

Además la competencia comunicativa y audiovisual incluye, evidentemente, tanto el lenguaje verbal como el uso adecuado de los recursos no verbales que favorecen la comunicación: recursos visuales, gestuales, corporales... De manera especial es necesario reflexionar sobre las representaciones gráficas específicas de cada construcción disciplinaria.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento y reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje y de los recursos comunicativos específicos de cada área curricular, e implican la capacidad de usar el lenguaje como objeto de observación y análisis. En esta línea pueden ser de gran ayuda las precisiones que sobre la competencia comunicativa se hacen en el currículo de las áreas de lengua, apartado en el que todas las áreas son competentes y que en la de lengua se ha desarrollado de una manera más detallada y precisa. Los contenidos que aparecen en estos apartados del currículo, propiamente, se han de tener presentes, con sus especificidades, en todos y cada uno de ellos.

Aprender a expresar e interpretar diferentes tipos de discurso adecuados a la situación comunicativa y en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento de algunos aspectos de la

diversidad lingüística y cultural, así como algunas de las estrategias necesarias para interactuar de manera adecuada en contextos plurales. Esta dimensión plurilingüe e intercultural de la comunicación supone poder comunicarse en diversas lenguas con distinto nivel de dominio y formalización -especialmente en la escritura- y, con esto, se favorece el acceso a nuevas y más variadas fuentes de información, comunicación y aprendizaje. El conocimiento de otras lenguas y culturas da, además, una mayor apertura hacia el otro, que es clave para el desarrollo de una sociedad solidaria y que se enriquece con las aportaciones de todos sus ciudadanos y ciudadanas.

La competencia comunicativa también es imprescindible para adoptar decisiones y cohesionar los grupos humanos; aceptar y realizar críticas constructivas; ponerse en el lugar de los demás de manera empática; respetar opiniones diferentes a las propias con sensibilidad y espíritu crítico; desarrollar la autoestima y la confianza en uno mismo o misma; trabajar en grupo de manera cooperativa. Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con las otras personas y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por esto, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística y audiovisual supone el diferente dominio de lenguas, tanto oralmente como por escrito, en múltiples soportes y con el complemento de los lenguajes audiovisuales en variedad de contextos y finalidades, como herramienta para aprender a aprender.

8.2. PRIMERO DE E.S.O.

8.2.1. Modelos Cuestionarios, fichas de trabajos y notas evaluación

C33 Modelo de cuestionario sobre actividades trimestre 1º

en <http://sertcine.blogspot.com> (Consultado 05.01.10)

Domingo 14 de diciembre de 2008

Diferencias entre el texto escrito y las imágenes

Una vez *colgado* el trabajo del lenguaje audiovisual con el *Movie Maker* (también valen otras soluciones) y escrito sin faltas de ortografía el "me presento" en vuestro blog, nos queda realizar el ejercicio que a continuación os explico:

EJERCICIO: Debemos redactar, en unas cinco o diez líneas, y entregar al profesor por correo electrónico (sertcine@gmail.com) las diferencias que encontremos al comparar nuestro texto escrito (*me presento*) y el montaje audiovisual. Para ello debemos fijarnos en las indicaciones que aparecen en el siguiente guión:

- a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo). ¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo? ¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es? ¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?
- b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

NOTA: No olvides anotar tu nombre y apellidos en el mensaje de correo electrónico.

Publicado por MIGUEL en [10:01 0 comentarios](#)

en <http://sertcine.blogspot.com> (Consultado 05.01.10)

C107 Trabajo final de lenguaje cinematográfico

Las tareas finales de lenguaje cinematográfico son las siguientes:

1ª .- Versión cinematográfica de la descripción que habéis realizado en lenguaje verbal. La tarea es individual, aunque seguro que necesitaréis ayuda de algún cámara con trípode o buen pulso. Recordad lo dicho en clase: el uso de planos cortos posiblemente debería ser más abundante que otro tipo de plano. Recordad también que podéis añadir voz en off y música: lo de la música no es opcional, debe colocarse; de la voz se puede prescindir si los planos son correctos.

2ª .- **Trabajo de expresión oral. Os debéis grabar a vosotros mismos. Siguiendo el guión que a continuación os indico, sin leer de ningún sitio, dais vuestra opinión -- medita antes y memoriza si acaso -- a la cámara, tras la cual supuestamente está vuestro profesor de Lengua. El proceso y el guión que debéis seguir es el siguiente:**

**** Volvéis a ver vuestro "Me presento" audiovisual y la pequeña narración también audiovisual que hicisteis en grupo y, teniendo en cuenta lo que ahora ya conocéis del lenguaje cinematográfico o audiovisual, realizáis una crítica sincera de vuestro trabajo:**

-- ¿ Conozco la diferencia entre el lenguaje audiovisual y el verbal, conozco todos los tipos de planos y para qué sirven, conozco los ángulos de filmación y para qué sirven?

-- ¿ He utilizado en mis producciones audiovisuales todo lo que conozco sobre planos y ángulos de filmación? ¿Por qué sí o por qué no?

-- ¿Qué cambiaría en mis producciones para que su resultado fuera de mi agrado si ahora no lo es?

-- ¿Tengo un conocimiento claro y suficiente del editor de vídeo Movie Maker?

-¿ Has llegado a pensar, con lo que ahora sabes, cómo realizarán ese programa, serie de televisión o película que últimamente has visto, te fijas en los tipos de plano?

-- Cualquier reflexión que se te ocurra...

3ª.- Tarea voluntaria para subir nota: realización individual, con los planos y escenas que rodasteis en grupo, de la pequeña narración que hicisteis. Podéis utilizar música, voz en off, títulos sobre las imágenes... Se trata de que mejoréis el trabajo ya hecho.

Publicado por MIGUEL en 9:22 0 comentarios

F01: Ficha de trabajo en grupo. Planificación de una historia.

I.E.S. J.L. SERT
LENGUAJE CINEMATOGRAFICO

DEPTO. LENGUA ESPAÑOLA
1º E.S.O.

EJERCICIO Nº 2: Las frases que a continuación se detallan configuran una pequeña historia. Cada frase debe traducirse al lenguaje filmico a través de un tipo de plano y un ángulo de filmación.

- El patio del Centro está vacío (puede ser también cualquier parque o lugar amplio) y al fondo se ve una figura humana que va andando y cruza por el encuadramiento que hacemos, está sola y no se puede identificar.
- A la cerradura de una puerta se acerca una mano que introduce una llave y la abre.
- Dentro de la clase o de cualquier habitación de una casa un pequeño grupo de personas (3 – 5) habla alrededor de una mesa, sin que sepamos qué hay en ella.
- Una de las personas que está sentada alrededor de la mesa sonrío y gira la cabeza al oír que alguien entra.
- La persona que entra echa un vistazo por toda la sala en busca de una silla y cuando la localiza se dirige hacia ella y la coge.
- Con la silla en la mano se acerca a sus compañeros y se sienta .
- Una mano coge un cubilete del parchís, lanza un dado y comienza la partida.

Anotad el tipo de plano y ángulo de filmación:

Frase 1:

Frase 2:

Frase 3:

Frase 4:

Frase 5:

Frase 6:

Frase 7:

GRUPO:..... ASISTENTES:.....

.....

FECHA..... OBSERVACIONES:

F02: Ficha de trabajo en grupo. Planificación de una historia.

I.E.S. J.L. SERT
LENGUAJE CINEMATOGRAFICO

DEPTO. LENGUA ESPAÑOLA
1º E.S.O.

EJERCICIO Nº 2-B: Las frases que a continuación se detallan configuran una pequeña historia. Cada frase debe traducirse al lenguaje fílmico a través de un tipo de plano y un ángulo de filmación.

- Aparece un lugar tranquilo y apacible.
- Alguien está durmiendo la siesta apaciblemente.
- En ese lugar sigue durmiendo la siesta el personaje.
- Un ruido o roce lo sobresalta y empieza a tener miedo.
- Imagina que algunos ladrones han entrado, o que algún animal salvaje se acerca, y siente escalofríos y angustia.
- Aparece un gatito que andaba por allí.

Anotad el tipo de plano y ángulo de filmación:

Frase 1:

Frase 2:

Frase 3:

Frase 4:

Frase 5:

Frase 6:

GRUPO:..... ASISTENTES:.....

.....

FECHA..... OBSERVACIONES:

EV-1

E-11 NOTAS FINALES CURSO 08/09.

CONTROL TRABAJOS LENGUAJE CINEMATOGRAFICO.

24 Alumnos -----> 6 alumnos no hacen trabajos de Cine
18 alumnos SI realizan trabajos de cine.

Los 6 alumnos que suspenden **NO** trabajan nada durante todo el año, no entregan ejercicios, suspenden los exámenes... Los trabajos de Lenguaje cinematográfico no se han tenido en cuenta como nota negativa, sólo positiva, sin haber trabajado en ellos se podía aprobar la asignatura.

NOMBRE	NOTA LENGUA	TRABAJO EN LENGUAJE AUDIOVISUAL
Daniel	INSUFICIENTE	No entrega nada
Paula	BIEN	SÍ
Jennifer	INSUFICIENTE	Sólo Blog
Lasrian	NOTABLE	SÍ
Roger	SOBRESALIENTE	SÍ
Aixa	NOTABLE	SÍ
Mohamed	INSUFICIENTE	NO
Xenia	BIEN	SÍ
Federico	SUFICIENTE	NO TODO
Joel	BIEN	SÍ -
Lucas	INSUFICIENTE	Solo <i>ME PRESENTO</i>
Cristopher	NOTABLE	SÍ -
Caribbean	SUFICIENTE	SÍ -
Lauren	SUFICIENTE	ALGO
Belén	INSUFICIENTE	NO
Eva	NOTABLE	SÍ -
Ane	SOBRESALIENTE	SÍ -
Javier	NOTABLE	SÍ -
Rubén	INSUFICIENTE	NO
María	BIEN	SÍ -
Carlos	SUFICIENTE	SÍ -
Alba	SOBRESALIENTE	SÍ -
Marcos	BIEN	SÍ -
Jan	SUFICIENTE	SÍ -

EV-2

E-12 NOTAS FINALES CURSO 08/09

CONTROL TRABAJOS LENGUAJE CINEMATOGRAFICO.

23 Alumnos -----> 10 alumnos no hacen trabajos de Cine

13 alumnos SÍ realizan trabajos de cine.

10 alumnos no trabajan nada de Lenguaje cinematográfico y de ellos suspenden 9 por no entregar ejercicios, suspender los exámenes,..., aunque dos de ellos participan en algún momento. Los trabajos de Lenguaje cinematográfico no se han tenido en cuenta como nota negativa, sólo positiva, sin haber trabajado en ellos se podía aprobar la asignatura, como ocurre en un caso.

NOMBRE	NOTA LENGUA	TRABAJO EN LENGUAJE AUDIOVISUAL
Laura	SOBRESALIENTE	SÍ
Florencia	NOTABLE	SÍ
Paula	SUFICIENTE	ALGO
Roger	NOTABLE	SÍ
María	INSUFICIENTE	NO
Sonia	SOBRESALIENTE	SÍ
Daniel	NOTABLE	SÍ
Karem	SOBRESALIENTE	SÍ
Daniel	INSUFICIENTE	ALGO
Sandra	INSUFICIENTE	NO
Guillermo	SUFICIENTE	SÍ
Mateo	INSUFICIENTE	ALGO
Pedro	SOBRESALIENTE	SÍ
Dimitry	INSUFICIENTE	NO
Leila	BIEN	SÍ
Marina	INSUF	NO
Lucia	NOTABLE	SÍ
Brenda	SUFICIENTE	SÍ
Anna	INSUFICIENTE	NO
Jesús	NOTABLE	SÍ
Piero	INSUFICIENTE	NO
Giselle	INSUFICIENTE	NO
Damaris	SUFICIENTE	SÍ

EV-3

E-13 (Grupo de Control) NOTAS FINALES CURSO 08/09

24 Alumnos -----> 10 alumnos suspendidos (42%)
14 alumnos aprobados (58%)

NOMBRE	CALIFICACIÓN
Paula	3
Claudia	6
Luis Miguel	3
Alejandro	4
Joan	7
Cristina	9
Pablo	5
Yao	5
Angel	6
David	5
Karen	5
Scarlet	4
Sergi	7
Manuel	3
Milagros	5
Matías	1
Julieta	7
Xavier	5
Elisa	7
Vanessa	4
Camela	3
Cristi	2
Gerardo	1
Gabriel	5

8.2.2. Transcripciones Primer Trimestre

T1_F1 Filmación presentación "Me presento" del profesor (E-11)

Transcripción del "Me Presento" del profesor, 11.11.08 – Grupo E-11

Filmación de vídeo digital

La cámara se sitúa sobre un trípode al final de la clase. El objetivo del aparato no permite grabar a todo el alumnado. Aparecen en la imagen 11 alumnos, el profesor y una pantalla sobre la que se proyecta el trabajo que el profesor presenta y comenta. Se oyen las intervenciones de todo el alumnado.

Intervienen:

Alumnado

A1 a A11

Profesor

Alumnado no visible (A no v1, 2, 3,...)

Voz en off

TRANSCRIPCIÓN:

Alumnado: (Murmullo general) .

Profesor: Bueno | a ver muchachos | un momentito que también | Eh | chis | chis nos callamos | nos callamos { (F) nos callamos } || Señorita | Belén | un ejemplo | un ejemplo de lo que tenéis que hacer | ¿vale? ((cesa el murmullo)) || Eh :: he hecho dos | dos ejercicios | uno {(DC) tal y como va a salir } y otro como saldría si utilizáramos un buen editor de texto o un ...- perdón | de texto no | de imágenes | un editor de imágenes mejor que el *Movie Maker* | ¿vale? | porque nos permitiría (??) ese editor | que de momento no disponemos | pero que ya lo usaremos / | nos permitiría | además de poner ((el profesor dirige la mirada al lugar de donde provienen murmullos)) {(FF) la imagen !} || y mi voz | la vuestra | además pondríamos | podríamos poner música, | podríamos poner dos bandas | una de nuestra voz y otra de la música que nos pareciera bien | que siempre (??) || el de la música me parece que | el : el reproductor de windows de aquí no funciona muy bien y no lo podremos ver | pero si podremos ver lo que (??) || vamos a ver | si es posible | nos callamos ((A2 levanta la mano)) por supuesto | si no esto no va a poder ser | veamos || ((El profesor se sienta para manipular el ordenador y da en la espalda a parte del alumnado))

A no visible1: ¿Apagas la luz?

Profesor: Tenemos, tenemos ||

A no visible 2: ¿Podemos apagar la luz?

Profesor: Apagaremos | sí || prueba tú Belén | apagaremos :: | prueba a ver || apagar esa de ahí

Alumnado : (Sigue el murmullo)

Profesor: ¿Qué quieres? ((responde el profesor a A2))

A2: (???)

Profesor: no te oigo | no te oigo || a ver |, chis || chis | ¿nos callamos? | de qué / se trata | recordad | se trata de utilizar :: un programa de edición | en este caso || un programa de edición que está en todos los ordenadores donde hay el windows ||

A no v. 3: (??)

A no v: mira | mira | ((El profesor ha pulsado el *ratón* y aparece en pantalla el fichero del “Me presento”))

A varios no v.: (murmullo en relación a los ficheros de la pantalla)

Profesor: ((señalando al fichero de la pantalla)) esa es (??) | pero la otra no || se trata de utilizar ese programa utilizando mis imágenes | ya sabéis que se pueden | pedir imágenes | buscarlas ya | ya os dije id buscando (??) | eh || y luego a esas imágenes | debajo con un micrófono | habrá que tener las imágenes puestas | le añadimos la voz. || pero antes de añadirle la voz | yo me lo escribiré | ¿lo sacaré de dónde? | del ejercicio que me vais a entregar hoy | que es la presentación escrita | sacaré lo que me interese || recordad | y digo muy bien lo de me interese | lo subrayo | porque eso lo va a ver todo el mundo después | todo el que quiera verlo | y lo vamos a poner || ¿dónde | dónde lo vamos a poner?

A no visible 4: en el blog

Profesor: en el blog | ¿vale? | o sea no es necesario que digamos lo que no queramos decir || de todas formas lo que decimos no es nada del otro mundo || venga,| sirva como ejemplo | va, |eh || ((pulsando el ratón))

Alumnado: (murmullo)

Profesor: silencio | (Aparece en la pantalla el título del audiovisual “Hola, Me presento” y a continuación una imagen del profesor en lo alto de un cerro, apoyándose en un palo largo) .

A no v. 5 : ¿qué es eso | profe?

A4 : ¿ qué es eso?

A no v 6 : C"al Ganxo | no profe ((se refiere a una masia cercana a la población y situada en un cerro))

Alumnado: (murmullo de preguntas) (cambia la imagen: ahora aparece el profesor con su mujer en un plano medio))

A11 (Jennifer): ¡ hala | qué guay con su mujer !

Voz en off: tengo dos hijos | como podéis ver ((aparece la imagen de dos jóvenes en un plano medio))

Alumnado: (murmullos)

Voz en off: ((imagen de un joven en la cubierta de un barco militar)) es el mayor | es ingeniero naval | trabaja con barcos y además le gusta el deporte de (siguen los murmullos y de pronto el profesor para la reproducción)

Profesor: ¿nos callamos? | vamos a ver | [(murmullos cada vez más notables)] nunca habéis [(murmullos)] || { (F) quien se ría de mis imágenes me lo como o me la como } || tú | por ejemplo estás en la lista | ¿de qué te ríes? (se dirige a la alumna A9 con tono de broma) | ¿cuando salgas tú, qué? [(murmullos) (grito de A no v. 7)] (¡ Ala!)] ((El profesor permite cambiar de sitio, al final de la clase, a la alumna A no v., 8)) || bueno | a ver | me presento yo :: | estoy casado | tengo dos hijos mis hijos son | así | (??) || a mi me gustan esas cosas || lo que más o menos tenéis que decir vosotros || venga | empezamos ya ((El profesor se sienta dónde antes y vuelve a activar la presentación en la pantalla))

Voz en off: ((Aparece en la pantalla el título del audiovisual “Hola, Me presento” y a continuación una imagen del profesor en lo alto de un cerro, apoyándose en un palo largo)) me llamo Miguel

Sánchez y como sabéis soy vuestro profesor de Lengua castellana || estoy casado ((Imagen de plano medio del profesor con su mujer)) | tengo dos hijos ((imagen de plano medio de sus dos hijos)) | como podéis ver || el mayor es ingeniero naval | trabaja con barcos ((imagen de un joven en la cubierta de un barco militar)) y además le gusta el deporte de la bicicleta ((imagen en plano americano de tres ciclistas en una carrera en Montjuich, en primer lugar el hijo)) | aquí lo veis | en Montjuich, | ((otra imagen de ciclistas)) | aquí en otra carrera | en ese caso en Hospitalet ((imagen de otra carrera)) | haciendo estiramientos ((imagen de un ciclista estirando músculos)) | aquí lo vemos | en Murcia ((otra imagen de carrera ciclista)) || el pequeño | Carlos ((imagen de plano medio con un joven)) | es arquitecto y también le gusta el deporte | sobre todo atletismo ((imagen del hijo estirando en la Jean Boin en Montjuich)) | aquí lo vemos calentando en Montjuich ((otra imagen de corredores)) | y ahora a continuación ((otra imagen de corredores llegando a meta)) no lo distinguiremos | pero ahí viene corriendo || a mí me gusta el monte | el campo ((imagen del profesor entre las peñas de un riachuelo)) | aquí al fondo | detrás podéis ver el monte perdido en los pirineos ((imagen plano medio del profesor con mochila y al fondo un pico)) [se oye algún murmullo] || también | como podéis observar | (??) me gusta mucho ir en bicicleta ((imagen del profesor vadeando un río | con el agua a la cintura y con la bicicleta sostenida en lo alto)) | Mis compañeros acaban de coger una serpiente ((imagen de cuatro ciclistas, uno de ellos con una serpiente en la mano)) | a lo lejos se ven montañas que hemos de subir ((imagen de cuatro ciclistas tras los que se ve una cadena montañosa)) | aquí estamos en la molina (??) ((imagen del profesor en bicicleta por una carretera de montaña y en la pantalla aparece el texto : “Adiós, nos veremos en la carretera o en la montaña”)).

Profesor: Ya está | ya no digo más || ((el profesor manipula en el ordenador para cerrar los ficheros, vuelve a abrir el anterior, se oye el inicio y lo cierra inmediatamente, mientras tanto el alumnado sale del silencio en el que estaba , vuela algún papel lanzado con una goma elástica por un alumno que no se ve, Alumno no v. 9, unas alumnas se ponen de pie y desde el sitio echan una rápida mirada por la ventana)) [(sube el murmullo y se oyen voces ininteligibles)] he tomado nota de los | de quienes se reían porque | ahora | cuando vosotros hagáis el vuestro me { (DC) regodearé } yo | muy muy muy | mucho [(murmullo increscendo del alumnado)] a ver de qué se trata | ((el profesor responde a una insolencia de la Alumna no v. 8)) y tampoco te voy a contar mi vida bonita, no te preocupes ((el alumnado va calmándose y guarda silencio; el alumno que lanza los papelitos aparece en la imagen por la derecha, se agacha y en esa posición se coloca tras dos compañeros de la otra fila de mesas: está buscando munición ya tirada)) (??) es un ejercicio | es un ejercicio de presentación | ¿de acuerdo? | me vais a entregar ahora el escrito | y ya veréis que no podéis colocar lo mismo que tenéis en el escrito en el audiovisual | ¿por qué? | pues porque las imágenes ya dan mucha información y solamente tenemos que apostillar | subrayar | indicar alguna cosa más | y ya está || eso sí | tendréis que buscar esas imágenes || que digan todo aquello que hay que decir de { (DC) vuestra presentación } | de vosotros | ¿de acuerdo?

Alumnado : (murmullos) la otra

Profesor: venga | preguntas | no | no | si no hay más | preguntas || ¿qué preguntas tenéis que hacer? ((el lanzador de papeles sigue, agachado, moviéndose en busca de munición))

Alumno no v 4 : ¿tenemos que hacer lo mismo?

Profesor: vamos a ver | ¿lo mismo | qué es lo mismo? ((señalando a la pantalla)) ¿cómo vas a hacer lo mismo? || a ver, yo me presento y soy un señor casado | tengo | tengo hijos | pues hablo de mis hijos | vosotros no vais a hablar de vuestros hijos | evidentemente | hablo de mis aficiones | [(risas de fondo)] sí | ¿vosotros de qué? || ((el lanzador de papeles asoma la cabeza en posición de agachado en busca de más munición para seguir con lo suyo)) ¿vosotros de qué? || de cómo os llamáis | de vuestra familia, | de dónde vivís | vuestras aficiones | ya está | no más ((nuestro alumno no aguanta agachado, se levanta desde la fila de mesas en la que estaba y se dirige a su sitio, ya sin disimulo)) [(murmullo y pregunta inaudible)] pues habla de él | ya está [(??) es

muy guapo, (murmullo)] Belén | te voy a echar fuera | ven siéntate aquí || (a la alumna no v. 8 la vuelve a cambiar de lugar)) más preguntas || ¿alguna duda? | ¿sabéis lo que tenéis que hacer | de verdad | ¿ lo tenéis clarito? ! porque lo querré ver :: en vuestro blog

Alumna no v: ¿para cuándo? ((la alumna no v. 8 se desplaza al sitio indicado))

Profesor: hombre | mujer | vamos a darnos | vamos a darnos un plazo y vamos a echar a este niño a la calle, | ¿eh | tú? ((el profesor, harto ya, señala al alumno artificiero)) [Javi] Javi | a la calle con una sanción por tirar cosas | venga | sal | { (F) ya ! ya }

Alumna no v. 4 : ¿una sanción?

Profesor: pues ya lo verás || (??) ¿qué haces tirando (??) ? | dame la goma || ((el alumno avanza pausadamente y le da al profesor la goma con resignación. El profesor la deposita en su mesa)) qué casualidad que sea contigo | {(DC) qué casualidad } ((el profesor señala y se dirige a al alumno no v. 6 que se había quejado por el lanzamiento de proyectiles. Otro alumno le explica al compañero con gestos cómo lanzaba la goma el expulsado)) || bueno, | ¿no hay preguntas entonces| sabemos qué hacer? || nos ponemos un tiempo prudente | ¿cuánto tiempo consideraréis que podéis :: | tardar ((el alumnado saca las agendas para anotar la fecha de entrega)) | ¿la semana que viene :: ? || esto es un momento | eh [(murmullo)]

A6 : ¿pero lo de la voz?

Profesor: lo de la voz sabéis cómo hacerlo | ¿no? [**A4:** ¿lo tenemos que hacer también?] || claro, (??) | si no no sirve | tenéis que poner la voz | debajo | hola | me llamo :: ((el profesor coloca la mano recogida sobre la boca imitando un micrófono e imposita la voz con intención humorística)) ¿como te llamas tú? Ambers [¡ Ambers!] || { (AC) y nos reímos mucho} [(risas)] || venga |va | ya está ((el profesor se dirige a la cámara para desconectarla y recogerla, el alumnado mira hacia atrás observando la acción)).

T2_F2 Filmación presentación "Me presento" del profesor (E-12)

Transcripción del "Me Presento" del profesor, 11.11.08 – Grupo E-12

Filmación de vídeo digital

La cámara se sitúa sobre un trípode al final de la clase. El objetivo del aparato no permite grabar a todo el alumnado. Aparecen en la imagen 12 alumnos, el profesor y una pantalla sobre la que se proyecta el trabajo que el profesor presenta y comenta, y recoge el sonido de toda el aula, también por supuesto de los alumnos que no aparecen en la imagen. El profesor sale del fondo del aula, donde se encuentra sobre un trípode la cámara de vídeo y se dirige a la pantalla portátil en la que se ve una imagen algo difusa de la producción audiovisual que utilizará como ejemplo para explicar el funcionamiento del editor de vídeo. Proyecta esta imagen un cañón que junto a un ordenador aparece tapado por el alumnado. Se oye el murmullo del alumnado.

Intervienen:

Alumnado

A1 a A11

Profesor

Alumnado no visible (A no v1, 2, 3,...)

Voz en off

TRANSCRIPCIÓN:

Alumnado: ((Murmullo general y risas, algunas cabezas miran hacia atrás, donde está el vídeo grabando y un alumno, Daniel, le hace mohínes a la cámara))

Profesor : Daniel | Daniel |luego se lo enseñas a tu padre ((con tono de broma))| silencio | ((el profesor gesticula con las manos, se dirige al fondo de la clase y sale de plano. El murmullo baja de tono, pero no cesa))

Alumnado : ((murmullo más tenue))

Voz en off : ((Aparece en la pantalla el título del audiovisual "Hola, Me presento" y a continuación una imagen del profesor en lo alto de un cerro, apoyándose en un palo largo)) Me llamo Miguel Sánchez y como sabéis soy vuestro profesor de Lengua castellana || estoy casado ((imagen de plano medio del profesor con su mujer)) | tengo dos hijos ((imagen de plano medio de sus dos hijos)) ||

Profesor : ((El profesor que sigue en el fondo del aula no aparece en el plano, pero interrumpe con voz de denota enfado) { (F) Tú eres tonto o qué, venga }

Alumnado : ((Las risas que apagan la voz en off, aparecen bruscamente de manera general, ante lo que ha hecho un alumno que no aparece en plano y al que el profesor le dirige sus palabras))

Profesor: ((aparece en pantalla, se dirige al ordenador y para la proyección del "Me presento". Se dirige al alumnado que todavía ríe y, baja el tono de voz,)) { (P) No hace ninguna gracia | no hace

ninguna gracia } ((la clase se va callando y el profesor vuelve a activar desde el principio la proyección)) Si nos callamos volveremos a empezar

Voz en off : ((Aparece en la pantalla el título del audiovisual “Hola, Me presento” y a continuación una imagen del profesor en lo alto de un cerro, apoyándose en un palo largo)) me llamo Miguel Sánchez y como sabéis soy vuestro profesor de Lengua castellana || estoy casado ((Imagen de plano medio del profesor con su mujer)) | tengo dos hijos ((imagen de plano medio de sus dos hijos)) | como podéis ver || el mayor es ingeniero naval | trabaja con barcos ((imagen de un joven en la cubierta de un barco militar)) y además le gusta el deporte de la bicicleta ((imagen en plano americano de tres ciclistas en una carrera en Montjuich, en primer lugar el hijo)) | aquí lo veis | en Montjuich, | ((otra imagen de ciclistas)) | aquí en otra carrera | en ese caso en Hospitalet ((imagen de otra carrera)) | haciendo estiramientos ((imagen de un ciclista estirando músculos)) | aquí lo vemos | en Murcia ((otra imagen de carrera ciclista)) || el pequeño | Carlos ((imagen de plano medio con un joven)) | es arquitecto y también le gusta el deporte | sobre todo atletismo ((imagen del hijo estirando en la Jean Boin en Montjuich)) | aquí lo vemos calentando en Montjuich ((otra imagen de corredores)) | y ahora a continuación ((otra imagen de corredores llegando a meta)) no lo distinguiremos | pero ahí viene corriendo || a mí me gusta el monte | el campo ((imagen del profesor entre las peñas de un riachuelo)) | aquí al fondo | detrás podéis ver el monte perdido en los pirineos ((imagen plano medio del profesor con mochila y al fondo un pico)) [se oye algún murmullo] || también | como podéis observar | (??) me gusta mucho ir en bicicleta ((imagen del profesor vadeando un río | con el agua a la cintura y con la bicicleta sostenida en lo alto)) | Mis compañeros acaban de coger una serpiente ((imagen de cuatro ciclistas, uno de ellos con una serpiente en la mano)) | a lo lejos se ven montañas que hemos de subir ((imagen de cuatro ciclistas tras los que se ve una cadena montañosa)) | aquí estamos en la molina (??) ((imagen del profesor en bicicleta por una carretera de montaña y en la pantalla aparece el texto : “Adiós, nos veremos en la carretera o en la montaña”)).

Profesor: Ya está | ya no digo nada más || ((el profesor manipula el ordenador para cerrar los ficheros y vuelve el murmullo del alumnado y alguna risa)) Bueno | vamos a ver || esta presentación | a la que le hecho mucha gracia | a alguno o alguna | si que le hecho mucha gracia | estas presentaciones es lo más sencillo que se puede hacer con el *Movie Maker* | le faltaría una música de base y le daría más realce || en otro fichero ((señala a la pantalla)) está con música | pero no la reconoce bien | en otro momento en otra ocasión ya veremos cómo va lo de la música || |Eh | ya veis de lo que se trata ((una alumna cercana a la cámara se dirige a ella y le dice “no me contestas estoy enfadado contigo || Hola ((mientras se oye al fondo la voz del profesor)) Aquí yo digo cuatro cosas, las más | os las digo || sí... | no pasa nada | son de conocimiento de, de | quien me conozca || vosotros si queréis las decís | os repito | si no | si vuestros padres no quieren | porque hay padres que no quieren || porque esto se sube a internet luego | a vuestro blog | a vuestro blog | vale || Si queréis lo hacéis así y si no buscamos otra solución || tenemos que aprender simplemente a coger imágenes digitales colocarlas en el editor ese y debajo decir lo que sea | esto con respecto a las imágenes || ((una alumna que no sale en el plano parece haber levantado la mano para preguntar al profesor))

Alumna no visible: ((El micrófono de la cámara no registra con nitidez suficiente una pregunta que hace al profesor))

Profesor : ((El micrófono de la cámara no registra con nitidez suficiente la respuesta del profesor)) Alguna pregunta | algunas pregunta || ninguna ((el profesor se dirige hacia la cámara y la desconecta))

T3_PA1 Producción audiovisual en aula (E-11)

TRANSCRIPCIÓN DE LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL REALIZADA DIRECTAMENTE EN EL AULA, CON EDITOR DE VÍDEO ,

Grupo E-11.

Fecha: 18.12.2008

Material utilizado:

Cámara de vídeo digital para realizar las fotografías,

Recado de audio-vídeo, formado por un ordenador, reproductor de imágenes y altavoces, todo ello en un mueble específico para el menester; además gran pantalla portátil.

Canción titulada _____, en formato mp3 archivada en el ordenador.

Editor de vídeo *Movie Maker*, presente también en el ordenador

Proceso:

Se le pide al alumnado que se deje llevar por un supuesto ritmo de la música y que, desde una posición de sentado en su pupitre, realice aquellos movimientos que considere oportunos para la actividad. Mientras tanto el profesor los va fotografiando. Se realizan 24 fotografías.

Realizadas las fotografías se conecta la cámara al ordenador, se graban las imágenes en una carpeta en el escritorio y se activa el editor de vídeo. Todo el proceso aparece reflejado en una gran pantalla portátil.

Con el editor de vídeo abierto, el alumnado va viendo en la pantalla los pasos que se realizan: búsqueda e importación de imágenes, colocación en la banda que al efecto presenta el editor y por último colocación de la banda sonora de la citada canción.

El último paso, consistente en dar por finalizada la edición y grabar el resultado en un fichero en el ordenador. Todo ello sigue apareciendo en la pantalla grande.

Visionado de la producción audiovisual creada.

Producción audiovisual: transcripción.

Mientras va sonando la canción, aparece en la pantalla a modo de presentación, durante 0,06' , el texto I:E:S: J.L. SERT LENGUA CASTELLANA. EJERCICIO DE LENGUAJE CINEMATOGRAFICO. GRUPO E-11 JUEVES 18.12.08 .Se van sucediendo a intervalos más o menos regulares de cuatro o cinco segundos las siguientes fotografías:

F1.: Plano de conjunto de 6 alumnas sonrientes, sentadas en sus pupitres

F2: Plano medio de dos alumnas y un alumno, sonrientes. Una mirando a la cámara, otra mirando a una compañera que no aparece en el plano y él desviando la mirada

F3: Plano de conjunto de cuatro alumnos, tres chicos y una chica en primer plano. Uno de los chicos aparece de pie, junto a la silla, con los brazos elevados.

F4: Plano de conjunto de 6 alumnas y un alumno, las dos primeras esconden la cabeza para no ser reconocidas en la foto y el resto ríe.

F5: Fotografía borrosa, P.C. con cuatro alumnas sonrientes y un alumno que levanta el brazo

F6: P.M. de las dos alumnas que agachaban la cabeza, ahora sonrientes y levantando los brazos

F7: P.C. de siete alumnos, cinco chicos y dos chicas. Uno de los chicos levanta los brazos, otros ríen y hablan

F8: P.C. de los mismos alumnos, las chicas en un primer plano sonrían y otro chico distinto levanta los brazos

F9: P.M. de dos alumnos sonrientes, tras los que aparecen sonrientes también las dos chicas de antes

F10: P.M. de cinco alumnos, cuatro de ellos con los brazos levantados y sonrientes.

F11: P.M. de dos alumnos sonrientes, uno de ellos con los brazos festivamente extendidos, detrás otro alumno sonrío

F12: Imagen borrosa y desenfocada de un alumno

F13: Plano medio de dos alumnos, uno de ellos con el brazo extendido hacia la cabeza del otro, detrás un tercero sonriente

F15: P.C. de un alumno sentado con las manos en los bolsillos y riendo con ganas

F16 - 30: Repetición de las fotografías anteriores

F30 - 45: Repetición de las fotografías anteriores

F46 : Plano entero del profesor en un cerro apoyado en una vara.

F48 : Cartel en forma de estrella de "Felices Fiestas"

T4_PA2 Producción audiovisual en aula (E-12)

TRANSCRIPCIÓN DE LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL REALIZADA DIRECTAMENTE EN EL AULA, CON EDITOR DE VÍDEO ,

Grupo E-12.

Fecha: 18.12.2008

Material utilizado:

- cámara de vídeo digital para realizar las fotografías,
- Recado de audio-vídeo, formado por un ordenador, reproductor de imágenes y altavoces, todo ello en un mueble específico para el menester; además gran pantalla portátil.
- Canción titulada *Mamma Mia* del grupo Abba, en formato mp3 archivada en el ordenador.
- Editor de vídeo *Movie Maker*, presente también en el ordenador.

Proceso:

Se le pide al alumnado que se deje llevar por un supuesto ritmo de la música y que, desde una posición de sentado en su pupitre, realice aquellos movimientos que considere oportunos para la actividad. Mientras tanto el profesor los va fotografiando. Se realizan 24 fotografías.

Realizadas las fotografías se conecta la cámara al ordenador, se graban las imágenes en una carpeta en el escritorio y se activa el editor de vídeo. Todo el proceso aparece reflejado en una gran pantalla portátil.

Con el editor de vídeo abierto, el alumnado va viendo en la pantalla los pasos que se realizan: búsqueda e importación de imágenes, colocación en la banda que al efecto presenta el editor y por último colocación de la banda sonora de la citada canción.

Último paso, consistente en dar por finalizada la edición y grabar el resultado en un fichero en el ordenador. Todo ello sigue apareciendo en la pantalla grande.

Visionado de la producción audiovisual creada

Producción audiovisual: Transcripción.

Mientras va sonando la música de la canción *Mamma Mia*, se van sucediendo a intervalos más o menos regulares de cuatro o cinco segundos las siguientes fotografías:

F1.: Aparecen sonrientes en plano medio tres alumnas (A1, A2, A3)

F2: Las mismas alumnas en toma lateral ahora dando palmas A2 y las tres riendo. Fundido

F3: Aparece en PM A3 con los brazos en posición semi elevada y con sonrojo por la situación.

F4: Misma alumna y misma situación con PM mas cercano y toma casi frontal.

F5: A4 y A5, sonrientes, el primero con los brazos extendidos señala con los pulgares extendidos hacia abajo, el segundo señala con el pulgar extendido hacia arriba.

F6: El alumno A5, sonriente con los brazos semi-extendidos en PM más cercano.

F7: A6 en PM con el brazo derecho levantado y sonriente con la cabeza ladeada.

- F8: A7, A8, A9 y A10 sonrientes también. A7 aparece con capucha y la instantánea los ha sorprendido en ademán de mover los brazos. A10 aparece recortada al fondo con las manos acercándose a la boca en actitud de gritar.
- F9: A9 y A10. A9 con los brazos levantados en ángulo de 90°, sonriente y A10 tapándose la cara con las manos en actitud vergonzosa.
- F10: A10 en PM borroso tapándose la cara con la mano izquierda.
- F11: A11 sonriente, componiendo una mueca, con capucha, los brazos levantados y los meñiques y pulgares también.
- F12: A12 en PM sonriente, enseñando su mano izquierda accidentada y enyesada.
- F13: A12 en PM , ángulo semipicado, con los brazos recogidos y sonriente.
- F15: A13, A14 y A15 con expresivos gestos. A13 saca la lengua, los brazos levantados en ángulo de 90° y los dedos meñique y pulgar extendidos; A14 con el tronco inclinado hace ademán de taparse la cara con los dedos índice y medio extendidos de ambas manos; y A15 levanta el brazo izquierdo con el pulgar señalando hacia arriba.
- F16: PM de A14 y A15. A14 sigue con el mismo gesto y A15 con los brazos levantados coloca los dedos con el conocido gesto del índice y meñique levantados.
- F17: A15 se tapa con las manos la cara
- F18; A16 y A17 en PM sonrientes y actitud de camaradería.
- F19: A16, A17 y A18 sonrientes hacen la señal de victoria con sus manos
- F20: A19 y A20 muy sonrientes en PM se tapan la cara con sus manos.
- F21: A20 se ríe a carcajadas tapándose la cara con su mano izquierda
- F22: foto movida y borrosa
- F23: A21 y A22. A21 sonriente ,mira como A22 con los dedos índice y medio hace ademán de pasárselos por cara sonriente también.
- F24: A13, A14 y A15 sonrían abrazados, A13 sigue con su anterior gesto de sacar la lengua y A15 hace ademán de besar a A14.

T5_PA a T32_PA: Producciones audiovisuales del “Me presento” del alumnado**T5_PA_E11(2)**

Transcripción “Me presento” Alumna E11(2)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
Título del montaje con fondo azulado “Paula”	((Canción con guitarra de fondo y durante toda la producción))	
Imagen en Plano Entero de la alumna sentada en la hierba	hola soy Paula Cervera Ruiz	
Transición a imagen en P.M. de sus padres	mis padres son Conchi y Vicente	
Transición e imagen de un chico en P.C. con la torre de Pisa al fondo	tengo un hermano que se llama Oscar	
Transición e imagen en P.M. de una niña con traje de comunión	una de las cosas importante de mi infancia fue cuando hice la comunión	
Transición e imagen en P.C. de los padres, ella, vestida de comunión y su hermano	ahí estoy con mis padres y mi hermano	
Transición e imagen de una niña sentada con traje regional	Pero a la fiesta vinieron familiares	
Transición e imagen en P.E. de la alumna con traje regional valenciano	soy nacida en Valencia y desde siempre soy fallera y participo en la fiesta de la falla	
Transición e imagen en P.C. de tres niñas en cuclillas y disfrazadas de ranas	desde que era pequeña estudio la danza clásica	
Transición e imagen en P.E. de una niña vestida de bailarina clásica	((sólo la música ya aludida))	
Transición e imagen del cartel de la Escola de Dansa de Castelldefels	en la escola municipal de Dansa de Castelldefels	
Transición e imagen de la alumna en P.E. en un movimiento de danza	((música))	
Transición y cartel del aula de dansa	y a l'aula de dansa de Gavá	
Transición y otra imagen de la alumna danzando	((música))	
Transición e imagen en P.C. de la alumna con Mike Mouse	en estos tres últimos años todos los veranos salimos de viaje	

Transición e imagen en P.C. de la alumna y su hermano con fondo de La Torre Eiffel iluminada	en 2006 fuimos a Disney y a la final de París	
Transición e imagen en P.C. de la alumna con su hermano con vestidos árabes	en 2007 visitamos Túnez y los desiertos	
Transición e imagen en P.C. de un coche y personas sobre una duna de arena	((música))	
Transición e imagen de la alumna su hermano y su madre en una playa	y sus playas	
Transición e imagen en P.E. de la alumna con la Torre de Pisa detrás	y en este último año hemos estado en Italia	
Transición e imagen de la alumna con su familia en la Plaza San Marcos de Venecia	Recorriendo varias ciudades como Roma, Nápoles, Pisa y Venecia	
Transición e imagen de la alumna sobre el puente de un río	me considero como una niña divertida tranquila y agra::	
Transición y		

OBSERVACIONES: Utiliza transiciones y grabación de audio que denotan un buen conocimiento del programa o ayuda externa.

T6_PA_E11(4)

Transcripción “Me presento” Alumna E11(4)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
Título del montaje con fondo azulado “ Me presento...Lasrian Cronin O'Hanningan”	((música de fondo))	0 0,10
Transición a imagen en PM de la alumna sosteniendo un cartel	hola me llamo Lasrian CroninO'Hanningan	0,10 0,20
Transición a imagen en PM de la alumna sonriente	y tengo 12 años	0,20 0,29
Transición a imagen en P.G. de un paisaje con un lago y montañas	nací en Irlanda el 13 agosto 1996	0,29 0,38
Transición a imagen P.C. de la alumna con sus padres y una hermanita	Mis padres se llaman Noel y Paul	0,38 0,47
Transición a un P.M. con imagen de su padre y de su hermanita a hombros	pero ahora vivo en España con mi padrastro y mi hermana	0,47 0,56
Transición a imagen en PM de un bebé tumbado	mi hermana se llama O'Sean y tiene un año	0,56 1,04
Transición a imagen en PM de la alumna con un conejo en brazos	también tengo a Samy es mi conejo	1,04 1,12
Transición a imagen P.E. con ángulo cenital de la alumna con una libro en las manos	en mi tiempo libre me gusta leer mucho	1,12 1,21
Transición a imagen P.M. de la alumna tocando la guitarra	Y tocar mi guitarra pero solo estoy aprendiendo	1,21 1,29
Transición a imagen en P.M. de la alumna con una amiga	También me gusta estar con mis amigos	1,29 1,39
Transición a imagen en plano cenital de un delfín	un recuerdo de mi infancia es que fui a nadar con delfines	1,39 1,47
Transición a imagen en P.C. del nombre de la alumna realizado con un efecto especial	Esto ha sido un vídeo de Lasrian muchas gracias adios	1,47 1,56
Transición a imagen con los títulos de crédito	Un vídeo de Lasrian copyright 2008	1,56 2,05

OBSERVACIONES: Transiciones y efectos que denotan un buen conocimiento de informática o ayuda externa

T7_PA_E11(5)

Transcripción “Me presento” Alumno E11(5)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
Imagen del título sobre fondo azul “ Me presento... Roger Curia		0 0,02
Transición a imagen en P.C. del alumno	Hola me llamo Roger Curià y tengo doce años	0,02 0,07
Transición a imagen en G.P.G de montañas	he nacido y ahora	0,07 0,11
Transición a imagen en P.C. del alumno sentado en un sofá	estoy	0,11 0,14
Transición a imagen en P.A. de sus padres	mis padres se llaman Antonieta y Jordi	0,14 0,18
Transición a imagen en P.C. del alumno con su hermano mayor subidos en una moto	mi hermano mayor se llama Didac	0,18 0,21
Transición a imagen en P.C. de la facha del Instituto	estoy estudiando en el IES Sert	0,21 0,25
Transición a imagen en P.C. del alumno subido en un caballo	me gustan los caballos	0,25 0,29
Transición a imagen en P.C. del alumno en el canal olímpico de remo	y mis deportes favoritos con el kayak	0,29 0,31
Transición a imagen en P.C. del alumno con esquís en la nieve	y el esquí	0,31 0,32
Transición a imagen de “Créditos . Elaborado por Roger Curià. Voz de Roger Curià. Fin		0,32 0,48

OBSERVACIONES: Transiciones entre imágenes que denotan un buen conocimiento del programa o ayuda externa

T8_PA_E11(6)

Transcripción “Me presento” Alumna E11(6)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
Imagen del título parpadeante “Me presento”	Música de fondo durante toda la Producción	0 0,04
Transición a imagen en P.P. de la alumna	Hola me llamo Aixa Chabers Hale	0,04 0,10
Transición a imagen en P.C. de una cala	nací en Mallorca el 27 de febrero de 1996	0,10 0,15
Transición a imagen en P.M. de sus padres	estos son mis padres Michelle y Marcus	0,15 0,21
Transición a imagen en P.M. de un niño montado en un auto de choque	Este es mi hermano Jack	0,21 0,26
Transición a imagen en P.M. de otro niño	Y este es mi otro hermano ???	0,26 0,31
Transición a imagen de una gata blanca	Esta es mi gata se llama Chumi	0,31 0,37
Transición a imagen en P.G. de un atardecer tras las montañas	y esto es donde vivo	0,37 0,42
Transición a imagen en P.C. de tres niños de espaldas junto al mar	tenemos una playa justo al lado de donde vivimos y nos gusta ir mucho	0,42 0,47
Transición a imagen en P.A. de la alumna en la nieve	el año pasado para navidad fui a esquiar a la Masella	0,47 0,53
Transición a imagen en P.A. de la alumna trepando por un árbol con un arnés de sujeción	y en el verano fui al Natupark	0,53 0,58
Transición a imagen en P.M. de cuatro chicas en una bañera	me gusta mucho estar con mis amigas	0,58 1,03
Transición a imagen en P.M. de la alumna con una amiga		1,03 1,09
Transición a imagen en P.A. de la alumna con traje de ballet	de pequeña hacía ballet pero me desapunté	1,09 1,13
Transición a imagen en P.C. de la alumna sentada leyendo	En mi tiempo libre me gusta leer	1,13 1,19
Transición a imagen en P.G. de una lienzo con un paisaje de montaña	dibujar y pintar	1,19

Transición a imagen en P.M. de la alumna sentada	Me considero una chica simpática	1,19 1,29
Transición a imagen en P.P. de la alumna	divertida	1,29 1,35
Transición a imagen en P.P. de la alumna	e independiente	1,35 1,39
Transición a imagen en P.A. de la alumna disfrazada de ángel	Me gustan mucho las criaturas mitológicas	1,39 1,45
Transición a imagen en P.P. de la alumna con dentadura de vampiro	Pero me gustan aún más los vampiros	1,45 1,51
Transición a imagen del título parpadeante "Fin"		1,51 1,54

OBSERVACIONES: Transcripciones entre imágenes y elementos técnicos que denotan un buen conocimiento de informática o ayuda externa

T10_PA_E11(9)

Transcripción “Me presento” Alumno E11(9)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
Imagen de la portada de un diario con el titular “Me presento” sobre un fondo azul		0 0,08
Imagen en P.E. del alumno con una grafía que indica su altura de 1,50	Me llamo Federico Hector García Kelland	0,08 0,13
Imagen de un plano topográfico de Uruguay	nací el 3 de julio de 1996 en Uruguay	0,13
Imagen cenital del google maps de una zona costera con puerto, Castelldefels	Vivo actualmente en Castelldefels he estudiado en escuelas de Uruguay y España	0,13 0,26
Imagen en P.P. de sus padres	mis padres son Jaqueline y Álvaro	0,26 0,31
Imagen en P.P. de una chica	tengo una hermana llamada Valentina	0,31 0,35
Imagen en P.E. del alumno con una grafía que indica su altura de 1,50	Mido aproximadamente un metro cincuenta, el pelo castaño y los ojos marrones El rasgo principal de mi carácter es tímido	0,35 0,43
Imagen de un dibujo de un ciclista sobre su bicicleta de carreras	en mi tiempo libre me gusta ir en bicicleta	0,43 0,48
Imagen de un dibujo de un jovencito jugando con una máquina de videojuegos	O jugar al ordenador	0,48 0,52
Imagen en P.C. de una veintena de personas en un aeropuerto	Uno de los recuerdos más importantes de mi vida es un hecho que ocurrió el 23 de julio de 2003 cuando llegué a España	0,52 1,02
Imagen de la página de un manuscrito, al parecer medieval	En el futuro me gustaría ser historiador o algo relacionado con las ciencias sociales	1,02 1,06
Imagen de la viñeta de un desembarco de españoles en una playa con unos indios que comentan algo ilegible, bajo el título de “cinco siglos igual”	Mis motivos son me gusta la historia	1,06 1,12
Título de “Fin” ascendiendo por la pantalla. Hecho por Federico. Hasta la próxima. “	Música de fondo de la película “La guerra de las galaxias”	1,12 1,21

COMENTARIO DEL PROFESOR: Utiliza imágenes que denotan un conocimiento informático considerable para su edad (la del google maps, por ejemplo, y un escaneado del mapa de Uruguay) o ayuda externa. Sin embargo no realiza transiciones entre imágenes.

T12_PA_E11(11)

Transcripción “Me presento” Alumno E11(11)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
Título de “Me llamo Lucas Giosa”		0 0,02
Imagen de un yo-yo		0,02 0,03
Imagen en P.M. del alumno con un título: tengo casi trece años		0,03 0,06
Imagen del mismo yo-yo		0,06 0,07
Imagen de una camiseta de la selección argentina de fútbol y el título: nací en Argentina en 1995		0,07
Transición de fundido e imagen en P.C. de la fachada del colegio Público Luis vives de Castelldefels, con un título: vivo en castelldefels y eh estudiado en la escuela primaria Lluís Vives		0,07 0,16
Imagen del número 4 en una fachada y aparición lenta del título: en mi familia somos 4,		0,16 0,19
Imagen en P.M. del hermano y sigue el título anterior: en mi familia somos 4, mi hermano mis padres y yo		0,19 0,21
Imagen en P.E. de dos figuras, una chica y un chico en movimiento de baile y el título: en mi familia somos 4, mi hermano mis padres y yo		0,21 0,24
Transición con fundido a imagen borrosa en la que se aprecia un rostro y el título anterior: en mi familia somos 4, mi hermano mis padres y yo		0,24 0,26
Imagen de una cinta métrica y el título que va apareciendo: mido 1,60, soy moreno y tengo los ojos negros		0,26 0,29
Imagen en P.D. de un ojo y el título que va desapareciendo: los ojos negros		0,29 0,33

Imagen de tres osos y el título que recorre la pantalla de derecha a izquierda: soy tranquilo y me gusta pasarme todo el día jugando		0,33 0,42
Imagen de tráfico modificada y el título: abierto para jugar		0,42 0,45
Imagen de un cartel con una calavera y la inscripción "Peligro prohibido pensar". De pronto aparece un título en forma de estrella: y aunque tenga que estudiar no lo soporto		0,45 0,51
Imagen de un cartel con la palabra SOS y un título que corre de derecha a izquierda que dice: una vez pensando que había un zorro en la montaña salimos corriendo y un amigo se tiró desde arriba y quedo colgado		0,51 1,03
Imagen de un árbol con dos personas en sus ramas. Sigue corriendo el título: de un árbol		1,03 1,08
Imagen de un ordenador de sobremesa y el título: de mayor me gustaría ser programador porque me gustan los ordenadores y aprender sobre ellos		1,08 1,16

OBSERVACIONES: a pesar no grabar sonido, quizá por falta de material (el alumno no quiso aclararlo), posee amplios conocimientos de informática o tiene ayuda externa

T13_PA_E11(13)

Transcripción “Me presento” Alumna E11(13)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
Imagen de una portada de periódico que gira con el titular “Mi familia. Se venden bolis”		0 0,03
Imagen de un bebé en una silla		0,03 0,05
Transición a imagen en P.M. de la alumna	Esta soy yo de pequeña	0,05 0,08
Transición a imagen de sus padres en P.A.	Aquí me fui de vacaciones a mi país. Este es mi padre que se llama Walter y	0,08 0,14
Imagen en P.A. de un chico	Mi madre que se llama Leni	0,14 0,17
Imagen en P.M. de un chico y una chica	Este es mi hermano Walter	0,17 0,22
Imagen en P.M. de cinco mujeres	Este es mi hermano Roni y su novia Rosa	0,22 0,25
Imagen en P.C. de cinco personas sentadas en un sofá	esas son mis amigos::	0,25 0,28
Titulos en movimiento: ya se han vendido todos los bolis. Gracias por comprar. caribian	Esa es mi familia menos mi hermano Walter	0,28 0, 41

OBSERVACIONES: No se ajustan las imágenes con la voz en off porque al montar en sonido lo ha hecho sobre la segunda imagen.

T16_PA_E11(18)

Transcripción “Me presento” Alumno E11(18)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
Imagen de una viñeta en la que aparece una familia sentada en un sofá, formada por los padres y tres hijos. Aparece sobreimpresionado un título: Me llamo Javier Nistal, nací el 6 de diciembre de 1996, vivo en Castelldefels y estudio en el instituto Josep Lluís Sert. MI madre se llama Mari y mi padre Carlos. MI hermano se llama Carlos y padrastro se llama Teo	Música punk	0 0,10
Imagen del alumno saltando con un monopatín y sobreimpresionado un título: mido 1,54, tengo el pelo marrón y corto y los ojos marrones. El rasgo principal de mi carácter es que siempre me estoy riendo. En mi tiempo libre me gusta leer o hacer “Skate”. No soporto el “reggaeton”		0,10 0,20
Imagen de un cartel donde aparece la imagen de un toro y el texto: Red Bull batalla de los gallos. Sobreimpresionado el texto: uno de los momentos más importantes de mi infancia fue cuando fui a ver la batalla de los gallos (raperos contra raperos) 2008		0,20 0,31
Imagen del alumno saltando otra vez en monopatín. sobreimpresionado: en el futuro me gustaría ser futbolista o “skater”, aunque todavía tengo que aprender mucho. Mi afición es el “Skate”.		0,31 0,39

T17_PA_E11(120)

Transcripción “Me presento” Alumna E11(20)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
<p>No se atiene a lo solicitado para realizar el trabajo. No usa el editor de vídeo de la manera indicada. Procede a filmar con vídeo una serie de fotografías de ella y su familia mientras que va explicándolas y contestando al ejercicio de “Me presento”. El trabajo final, lógicamente, está editado.</p>		
<p>Da la sensación de que la han ayudado a filmar. El trabajo entregado técnicamente va más allá de lo solicitado.</p>		

T18_PA_E11(21)

Transcripción "Me presento" Alumno E11(21)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
Imagen del título "Me presento"	Hola me llamo Carlos Romero Benavides y	0 0,03
Imagen en P.C. de unos padres con sus dos hijos	Esta es mi familia	0,03 0,05
Imagen en P.P. del hermano del alumno	Este es mi hermano que es estudiante está estudiando ingeniería informática	0,05 0,10
Imagen en P.C. de jugadores de balonmano en pleno partido	Ahí lo veis que tiene afición jugar al balonmano	0,10 0,15
Imagen en P.P. de su padre	Este es mi padre que trabaja de empresario	0,15 0,19
Imagen en P.P. de su madre	Esta es mi madre que es ama de casa	0,19 0,26
Imagen en P.P. del alumno en una barca	Este soy yo cuando fuimos de vacaciones a ??	0,26 0,31
Imagen de una piscina con un bañista	Esta es la piscina de mi casa que tengo de afición nadar	0,31 0,36
Imagen en P.G. de Barcelona, con la estatua de Colón	Nací en Barcelona en la casa de la Maternitat	0,36 0,41
Imagen cenital de un plano de google maps, del litoral de Castelldefels	Actualmente vivo en Castelldefels Barcelona	0,41 0,45
Imagen del campo del Barça	Soy un fan del fútbol club barcelona	0,45 0,50
Imagen en P.G. de una ciudad con rascacielos	Unos relatos de los más importantes de mi vida fue cuando fui a Miami	0,50 0,55
Imagen de la portada de un periódico que gira con el titular: Hasta la próxima		0,55

T19_PA_E-11(22)

Transcripción “Me presento” Alumna E-11(22)

Título del montaje con fondo azulado : “Me presento”

IMÁGENES	VOZ EN OFF	Tiempo
Título del montaje con fondo azulado “Me Presento”	Me presento	0 0,05
Tres fotografías en PP , de una mujer en color, un hombre en b/n y un niño en color	me llamo Alba y vivo con mis padres y mi hermano en Castelldefels	0,05 0,10
Imagen de la fachada de un CEIP	he estudiado durante nueve años en el colegio Can Roca	0,10 0,14
Imagen en PM de una cantante con micrófono en mano	en mi tiempo libre me gusta estar con mis primas Jana	0,14 0,17
Imagen en PP de otra cantante con micrófono en mano	y Vanesa	0,17 0,22
Imagen de público de espaldas aplaudiendo de pie con un escenario al fondo, a lo lejos	uno de los recuerdos de mi infancia fue cuando fui al concierto	0,22 0,27
Imagen de un escenario al fondo, multitud de personas en la platea, y en primer plano unas manos que aplauden a la izquierda y una figura femenina a la derecha	de mi cantante favorito David Bisbal	0,27 0,31
Imagen un gato sentado sobre sus patas traseras	en el futuro quiero ser veterinaria porque me encantan	0,31 0,34
Imagen de un gatito	los animales y me gustaría mucho poder	0,34 0,37
Titulo final “Hasta la próxima”	Ayudarles Hasta la próxima	0,37 0,40

T20_PA_E11(23)

Transcripción "Me presento" Alumno E-11(23)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	Tiempo
Título "HOLA ME PRESENTO"		0 0,04
Imagen en PM del alumno con un fondo ajardinado de un parque	Hola me llamo Marcos Tejada de la Puebla	0,04 0,08
Imagen de Barcelona desde Montjuich, con el monumento de Colón en primer plano	nací el 28 de julio de 1996 en Barcelona	0,08 0,13
Imagen de la fachada de entrada del castillo de Castelldefels	vivo en Castelldefels	0,13 0,15
Imagen borrosa de la entrada de un CEIP	he estudiado en el colegio Margalló	0,15 0,17
Imagen de una señora con la torre Eiffel de París al fondo y abarcándola en su altura.	mi madre nació en Zumárraga	0,17 0,19
Imagen en PM de un señor con una estatua al fondo	mi padre nació en Barcelona	0,19 0,21
Imagen del alumno de pie en PM, sonriente, con una valla de obra al fondo	mido aproximadamente uno cincuenta y siete tengo el pelo castaño y ojos azules mi rasgo principal es que soy tímido	0,21 0,28
Imagen del alumno sentado junto a un ordenador en PM, sonriente	en mi tiempo libre me gusta jugar al ordenador	0,28 0,32
Imagen de dos gatos	no me gustan los gatos	0,32 0,35
Imagen de un niño pequeño sentado en una sillita	Esto es un hecho que ocurrió en navidad corrí en el pasillo de mi casa me trompecé en el escalón de mi comedor en el cual había un árbol de navidad grande el cual giró dos veces conmigo y cuando me solté me caí con estilo en el sofá que había al lado sin hacerme daño	0,35 0,54
Imagen de alumnado trabajando en un taller de informática	en un futuro me gustaría ser ingeniero de informática porque me gustan mucho los ordenadores	0,54 0,59
Título final "ADIOS HASTA OTRA"		0,59 1,03

T26_PA_E12(8)

Transcripción “Me presento” Alumna E12(8)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
Imagen en P.A. de tres chicas	Hola me llamo Karem nací en Perú y vivo en Castelldefels	0 0,05
Imagen en P.C. de la alumna subida a un león de hierro junto a su hermana	He estudiado en el colegio Can Roca mis padres son	0,05 0,10
Imagen en P.M. de sus padres	Helton Antonio y María victoria tengo una hermana que se llama Noelia	0,10 0,15
Imagen en PE. de su hermana	Y es mayor que yo @ mido aproximadamente uno cincuenta y siete	0,15 0,20
Imagen en P.M. de la alumna y su hermana	Tengo el pelo de color negro y mis ojos son de color marrón oscuro	0,20 0,25
Imagen en P.M. de la alumna y una amiga	Mi rasgo principal de mi carácter es que soy tímida amable y muy alegre	0,25 0,30
Imagen en P.C. de la alumna subida a un dragón junto a una compañera	En mi tiempo libre me gusta ir a pasear con la bici salir con mis amigas	0,30 0,35
Imagen en P.M. de la alumna	No soporto que me mientan ni que hablen mal de mí	0,35 0,40
Imagen en P.E. de la alumna con ángulo imposible	Uno de los recuerdos más importantes de mi infancia es un hecho que ocurrió en mis país	0,40 0,45
Imagen en P.A. de la alumna con su primo	Mi primo que es mayor que yo me enseñó a ir en bicicleta ese fue un día muy importante para mí	0,45 0,50
Imagen en P.M. de la alumna	En el futuro me gustaria estudiar medicina para poder ser una doctora	0,50 0,55
Imagen en P.M. de cinco chicas	Mi motivo son que me gustaba mucho jugar a médicos en mi casa y siempre me ha gustado	0,55 1,00
Imagen en P.M. de la alumna		1,00 1,05

T27_PA_E12(11)

Transcripción “Me presento” Alumn0 E12(11)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
Imagen en P.M. del alumno	Hola soy Guillermo Jiménez García	0 0,04
Imagen en P.M. del alumno con una rana en las manos	Nací en Barcelona	0,04 0,08
Imagen en P.M. del alumno	El año 1995 el ocho de julio	0,08
Imagen en P.C del alumno de espaldas en un paisaje nevado	Mis aficiones son normalmente el fútbol el ordenador también	0,08 0,16
Imagen en P.C. de un grupo de chicos en una piscina	Me gusta y tenis sobre todo tenis	0,16 0,19
Imagen en P.C. de un grupo de chicos en una piscina	Mira aquí me veis con unos amigos en unas colonias de	0,19 0,23
Imagen en P.C. de cinco chicos	Hace dos años en Port Aventura	0,23 0,26
Imagen en P.C. de cinco chicos	Aquí otra vez	0,26 0,31
Imagen en P:C. De un gran grupo de alumnos con su profesora	Soy bastante bromista gracioso	0,31 0,35
Imagen en P.A. del alumno con una sardina en la mano	Y:: mira aquí acababa de pescar	0,35 0,39
Imagen en P.M. del alumno con un amigo	Aquí me veis	0,39 0,42
Imagen del alumno saltando al agua en una piscina	Con mi amigo Tomás estas son las vacaciones en Caleta de Vélez en Málaga este año 2008 y bueno	0,42 0,46
magen del alumno saltando al agua en una piscina	Nada más que decir que os divirtais	0,46 0,58

T28_PA_E12(13)

Transcripción “Me presento” Alumno E12(13)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
Imagen en P.M. del alumno	Hola me llamo Pedro	0 0,04
Imagen en P.M. del alumno con su abuelo	Me gusta estar con mis abuelos	0,04 0,08
Imagen en P.C. de un coche deportivo	Me gustan los coches	0,08 0,12
Transición a imagen en P.C. de otro coche		0,12 0,17
Transición a imagen en P.C. de otro coche		0,17 0,19
Imagen en P.C. de una carrera de cars	Sobre todo conducirlos	0,19 0,23
Transición a imagen de carrera de cars	Me gusta adelantar	0,23 0,28
Transición a imagen de carrera de cars		0,28 0,29
Transición a imagen de bicicleta de montaña	Me gustan las bicis	0,29 0,35
Transición a imagen de bicicleta de montaña	Pero lo que más me gusta	0,35 0,38
Imagen en P.C. de una familia alrededor de la mesa	Es estar con mi familia	0,38 0,42

T30_PA_E12(16)

Transcripción “Me presento” Alumna E12(16)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
Imagen en P.P. de la alumna	Me llamo Marina Martínez Jiménez nació el 24 de julio de 1996 tengo 12 años y vivo en Castelldefels estoy estudiando en el Instituto Josep Lluís Sert mido aproximadamente 1,65 1,70 tengo el pelo castaño y los ojos marrones en mi tiempo libre me gusta estar con mi familia o con mis amigos o con mis animales no soporto que me digan que no a alguna cosa que me gusta o que deseo en ese momento mi carácter principal es muy caprichoso uno de los recuerdos preferidos de la infancia fue cuando nació mi primito Jose que ese día iba disfrazada de Blancanieves el 3 de marzo del 2000	0 1,11
Imagen en P.C. de su familia alrededor de la mesa	Esta es mi familia mi madre mi abuela yo mi abuelo mi primo mi tía y mi tío mis tíos y mi primo viven en Granada ojalá yo también me fuera a vivir a Granada dentro de poco es lo que más me gustaría en el mundo toda mi familia es de allí de andalucía yo creo que Andalucía es un sitio muy bonito	1,11 2
Imagen en P.E. de su madre tumbada	Esta es mi madre María José la quiero mucho siempre está ahí cuando la necesito y siempre me ayuda en lo que le pido y en todo es la madre perfecta	2 2,25
Imagen en P.P. de una mujer	Esta es la hermana de mi madre mi tía Manoli que como ya he dicho vive en Granada y es como si fuera mi hermana mayor la quiero mucho y también cuando vivía aquí me ayudaba en lo que fuera y siempre bueno es como si fuera mi hermana mayor porque siempre hacíamos todo juntas	2,25 2,55
Imagen en P.E. de un hombre en un sofá	Este es el marido de mi tita mi tío José Manuel bueno Manolo que también vive en Granada con mi tía y con mi	2,55 3,13

T32_PA_E12(20)

Transcripción “Me presento” Alumno E12(20)

IMÁGENES	VOZ EN OFF	TIEMPO
Imagen en P.P. del alumno	Me llamo Jesús y nací en Barcelona	0 0,03
Imagen en P.G. de Barcelona	Y nací en Barcelona	0,03 0,05
Imagen aérea en P.G. de Castelldefels	Vivo en Castelldefels	0,05 0,06
Imagen en P.C. del edificio de un colegio	He estudiado en el CEIP Can Roca de Castelldefels	0,06 0,10
Imagen en P.P. de su madre	Mis padres son de aquí	0,10 0,13
Transición a imagen en P.P. de una chica	Tengo dos hermanas un hermano y un hamster mido aproximadamente	0,13 0,18
Imagen en P.P. del alumno	Uno sesenta y cinco metros tengo el pelo marrón	0,18 0,23
Imagen en P.P. del alumno	Y los ojos marrones	0,23 0,28
Imagen en P.M. del alumno	El rasgo principal de mi carácter es introvertido	0,28 0,33
Imagen en P.M. del alumno con raqueta de tenis	En mi tiempo libre me gusta jugar al tenis	0,33 0,35
Transición a imagen en P.P. de una caricatura con la boca muy abierta	No soporto que me griten	0,35 0,39
Transición a imagen de una pintura abstracta	Uno de los recuerdos más importantes de mi infancia es un hecho que ocurrió hace	0,39 0,43
Transición a imagen en P.A. del Papa Noel	Más de 9 años cuando	0,43 0,45
Transición a imagen en P.C. del alumno con una bicicleta al lado	Papa Noel me trajo una bicicleta y mi tío me enseñó a montarla	0,45 0,48
Transición a imagen en P.D. del mazo de un juez	En el futuro me gustaría ser abogado	0,48 0,52
Transición a imagen en P.C. de una sala de juicios	Mis motivos son que me gusta	0,52 0,55
Transición a imagen de un mazo de juez sobre libros	Desde que soy pequeño y además se gana mucho dinero	0,55 1,00
Transición a imagen de los títulos de crédito que ascienden por la pantalla y desaparecen: mi presentacio. Te a gustado? Creado por: Jesús ruiz. E-12		1,00 1,08

T108_ C1 a T133_ C1: Respuestas cuestionario primer trimestre

T108_C1_E11(2)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-11

Cervera,

Paula

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

Soy

Paula

Cervera

Ruiz

,

Grupo

:

E-11.

En el montaje audiovisual, se ven las imágenes mientras vas diciendo las características que tiene cada imagen, en cambio, en el "Me presento" es diferente, hemos descrito cada una de nuestras características principales por escrito, sin faltas de ortografía. Es verdad que una persona que no sabe castellano, entiende mejor el montaje audiovisual que el "Me presento" por escrito.

T109_C1_E11(4)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.
Alumna E-11 Cronin, Lasrian

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

a)En el lenguaje cinematográfico no ocurre lo mismo por que en vez de las palabras, las imagenes son los signos. A mi me parece se entiende un poco mas el lenguaje cinematográfico que el lenguaje verbal, por que sin palabras las imagenes aun nos dan mucha informacion.Como es sobre nosotros si que salimos nosotros i nuestros familiares que salen en el video, por que son gente importante en nuestro vida.

b)Yo creo que si porque muchas de mis familiares no ablan castellano y cuando les he enseñado el video han entendido mas o menos lo que decía.

Lasrian Cronin O'hannigan

T110_C1_E11(5)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.
Alumna E-11Curiá, Rogeer

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

PARTE a)

1. ¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo? No, son formas de lenguaje distintas.
2. ¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es? Si, porque son una fuente de expresión muy visual, y la percibimos muy bien.
3. ¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*? Todos (ocurre en mi video) Porque damos mas características, nos sirve para dar más información a quien lo está viendo.

PARTE b)

4. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo? Si, porque es el lenguaje moderno, el que mas se utilizará en el futuro. Es un lenguaje que creo que todo el mundo entiende.

Nombre: Roger Curià Castellnou, Curso: E-11

T111_C1_E11(6)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.
Alumna E-11 Chambers, Alxa

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

La diferencia entre el lenguaje audiovisual y el escrito es que en el audiovisual se enseñan las cosas exactamente como son o como se las imagina la persona que lo narra por medio de vídeos o imágenes y en el escrito tomas tu propia decisión de cómo son las cosas utilizando tu imaginación.

De Aixa Chambers Hale

T112_C1_E11(8)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.
Alumna E-11 García, Xenia

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

DIFERENCIA ENTE LENGUAJE ESCRITO Y AUDIOVISUAL

La diferencia entre el lenguaje escrito y el audiovisual es que en el escrito lo redactamos tal y como lo hemos vivido o sentido lo redactamos desde algún punto de vista.

En cambio el audiovisual hablamos mediante unas imágenes, las imágenes serían el texto. Son diferentes maneras de lenguaje pero no intentan decir lo mismo.

Espero tu respuesta adiós

T113_C1_E11(9)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.
Alumna E-11(García, Federico)

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

**a) Si, por que en el escrito te resulta pesado y mas difícil de entender algo, pero en el audiovisual las imagenes es el texto resumido.
Si por que las imagenes te ven tal y como eres pero en el texto te tienes que imaginar como eres y en el puedes mentir y no ser tu mismo.**

b) Si que puede ser un lenguaje universal el audiovisual ja que si una persona que no entiende nuestro idioma puede deducir de lo que estamos hablando en el audiovisual y en el texto, primero tendrá que entender el castellano y después deducir lo que dice en el.

Federico Gracia Kelland E-11, Castelldefels 10-2-09

T114_C1_E11(12)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.
Alumno E-11(22)

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

1.No, el lenguaje cinematográfico se entiede mejor que el lenguaje verbal.

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

2.Si, porque se ve y es mas facil entenderlo si lo ves que si lo lees

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

3.Salimos nosotros y también nuestros familiares.

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

4.Si, porque todos vemos igual, pero no todos hablamos el mismo idioma.

1.No, el lenguaje cinematográfico se entiede mejor que el lenguaje verbal.

2.Si, porque se ve y es mas facil entenderlo si lo ves que si lo lees.

3.Salimos nosotros y también nuestros familiares.

4.Si, porque todos vemos igual, pero no todos hablamos el mismo idioma.

5.Si, porque mirando las imágenes entendemos el mensaje.

Christopher Thomas Khan

T115_C1_E11(132)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-11

Macías,

Karibian

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

Weno creo que en el me presento escrito es muy diferente al me presento audiovisual porque en el me presento escrito solo es escribir tus datos personale y ya esta ,no le puedes ni poner una canción de fondo ni nada y no es tan divertido en cambió en el me presento audiovisual puedes ponerle una canción de fondo,puedes cambiar los datos y a la horo de acerlo es muy divertido.

esa

es

mi

opinion

Karibian Macias

T116_C1_E11(16)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-11

Mompó,

Eva

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie*

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

La diferencia que hay entre el lenguaje audiovisual y el escrito es que en uno són las imágenes quienes hablan en cambio en el escrito tu explicas un hecho.

El audiovisual es aquel que con las imágenes nosotros nos formamos nuestra historia y cada uno puede verlo de diferente, manera en cambio el escrito es el que hay un texto y todos “vemos” la misma situación o parecida.

T117_C1_E11(17)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-11

Moral,

Ane

del

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

25

Yo creo que más o menos el video (me presento) y el escrito, se asemejan entre si. La diferencia es que si quieres darle a saber a una persona extranjera, los hechos que narras, se le hara más fácil entender el video que el texto escrito, ya que las imagenes son las mismas en ambos idiomas, en cambio las palabras barían. Por otra parte cuando cuentas algo por escrito sueles dar más información, porqué a la persona a la que te diriges necesita acercarse a la idea de lo que le intentas dar a entender. Por ejemplo cuando cuentas como eres físicamente, en el vídeo no entras en detalles, ya que al ver las imágenes te haces una idea global más clara y precisa.

Att: Ane Del Moral E-11

T118_C1_E11(18)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-11

Nistal,

Javier

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

Comparación: Lenguaje escrito y lenguaje audiovisual

Javier Nistal

Yo creo que la diferencia entre un lenguaje audiovisual y un lenguaje escrito es que el lenguaje escrito solo tiene letras y si alguien que no sabe castellano no lo entendería y es mucho más aburrido el leer un lenguaje escrito, en cambio, el lenguaje audiovisual si lo ve alguien que no entiende castellano entiende más que con el lenguaje escrito porque las señas son mundiales y porque además es mucho mas divertido y no es tan aburrido ver un lenguaje audiovisual que leer un lenguaje escrito.

T119_C1_E11(20)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-11

Rodas,

Clara

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie*

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

María Clara Rodas Pulgarín

Yo creo que la diferencia que hay entre el texto escrito y el audiovisual es que en el escrito te imaginas a la persona , y en el audio visual la ves. También que en el audiovisual escucha la voz de la persona y puedes decir maso menos como es.Es lo mismo que leer un libro y después ver la película,el libro te parecerá mas largo y con mas detalles que la

T120_C1_E11(22)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-11(22)

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

En el lenguaje audiovisual interpreto con palabras las fotos que salen en el lenguaje cinematográfico.

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

Las imágenes no nos dicen la verdadera realidad, porque en el montaje no salen ni mis familiares ni yo.

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

El lenguaje cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo, al contrario que el lenguaje audiovisual, que no todo el mundo puede entender, ya que esta en una lengua que muchos no entienden.

Alba Ruz Pérez E-11

T121_C1_E11(23)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.
Alumno E-11(23) Tejada de la Puebla, Marcos

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

1.si,porque si les hablamos una lengua que no entienden no nos entenderan pero si tu transmites unas imagenes entenderan mejor quien eres y otras cosas que pueda deducir la gente.

MARCOS TEJADA DE LA PUEBLA

T122_C1_E11(21)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-11

Romero,

Carlos

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie*

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

Hola soy Carlos Romero de la E-11,

Si.

A) No. Si. Si

B) Si, porque son unas imágenes y todo el mundo sabe lo que es una imagen así puede diferenciar una persona de otra.

Un saludo

T123_C1_E12(1)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-12

Aceña,

Laura

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie*

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

La mayor diferencia, al menos la que yo creo que es la mayor, es que no hace falta saber el idioma del audio del video ya que al ver las imágenes puedes estimar sobre qué trata y de quién trata. Otra diferencia es que en el lenguaje escrito te dan la descripción y después tú imaginas cómo puede ser y en el lenguaje audiovisual no, la imagen te muestra a través de sus colores, formas, ambientaciones... como es la cosa, la persona... es decir en el lenguaje escrito tienes la oportunidad de imaginar cómo es el objeto, el animal, la persona... mientras que en el lenguaje audiovisual ya ves cómo es, cómo está... Otra diferencia es que si estás ciego no puedes entender el texto escrito (exceptuando si el texto está en braille), pero, en cambio en el lenguaje audiovisual puedes saber de qué trata el tema viendo el video, aunque si eres sordo es lo mismo en el lenguaje escrito que en audiovisual en el audiovisual ves las imágenes y en el escrito lees el texto. En el lenguaje audiovisual el audio está en lugar del texto del lenguaje audiovisual (lenguaje audiovisual-audio e imagen= a los signos de este lenguaje, lenguaje escrito-texto= el signo de este lenguaje).

Att:Laura Aceña Milán

T124_C1_E12(2)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-1w2

Alonso,

Florencia

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie*

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

Hola soy Florencia Alonso de la E-12.

Diferencias entre me presento audiovisual i me presento escrito

En el me presento audiovisual es como si los signos fueran las palabra escritas, que se cambian por palabras que decimos, en el audiovisual con las imàgenes tu ves como es la persona pero en el escrito tienes que hacer la descripción para saber como es uno, además la gente lo entenderá mejor en el audiovisual que en el escrito al ver las imàgenes.

T125_C1_E12(4)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumn0

E-12

Barrull,

Roger

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie*

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

Soy Roger Barrull Pérez del E-12, quería decirte que creo que la diferencia entre el lenguaje verbal y el cinematográfico es que en el verbal puede haber reacción, es decir, una respuesta de la otra persona y por lo tanto un diálogo o una comunicación, en cambio en el lenguaje cinematográfico no hay comunicación.

T126_C1_E12(6)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-12

Company,

Sonia

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie*

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

En el language audiovisual podemos ver komo son las kosas realmente lo que canvia en el language escrito porque al leer pues se puede experimentar, imaginar komo son las kosas ya sean reales o ireales. En el language escrito abeces al no hacer bien la pronunciacion no sabemos identificar el estado de esa persona en canvio en el audiovisual si porque escuchamos komo abla una voz y sabemos si estan tristes o no ya sea por escuchar o ver las imagenes.

Company Sonia

.....

T127_C1_E12(7)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.
Alumna E-12 ()

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie*

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

Daniel Delgado

El lenguaje audiovisual como el verbal son medios de comunicación, pero el audiovisual a diferencia del verbal utiliza imágenes y sonidos. Además tiene la gran ventaja de que facilita mucho la comunicación (*vale más una imagen que 1.000 palabras*), resultan motivadores y aproximan la realidad a las personas, en cambio el verbal solo utiliza sonidos y palabras.

Una ventaja del lenguaje verbal podría ser que cuando no se tienen medios audiovisuales como fotos, ordenadores, enciclopedias... este lenguaje tiene la cualidad de que te puedes comunicar mediante palabras. Por eso es muy importante aprender bien el lenguaje verbal.

Mi opinión es que para explicar mejor se tiene que utilizar los dos lenguajes.

T128_C1_E11(8)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-12

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie*

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

Hoola Mi nombre es Karem Morelia Garcia Jimenez Grupo: E-12 Curso: 1ºEso

Las diferencias que encuentro entre el lenguaje escrito y el montaje cinematográfico, es que en el lenguaje cinemagrátografico, vemos lo que algunas personas que no entienden nuestra lengua puede guiarse mas por el lenguaje cinematográfico que con el escrito ,en cambio el escrito hay algunas personas que no entienden palabras o sencillamente no sabem nuestra lengua y les cuesta un poco captarlo el lenguaje cinematográfico nos da señas de lo que esta ocurriendo.

También creo que hay una gran diferencia que en el lenguaje escrito nos imaginamos las personas como son pero el lenguaje cinematográfico nos dicen como son en la realidad y no como son en nuetsra imaginacion

T129_C1_E12(11)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-12

Jiménez,

Guillermo

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).
¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

Guille Elamo

bueno el trabajo de las diferencias aqui te lo dejo:

La diferencia entre lenguaje audiovisual y lenguaje verbal es que el audiovisual te lo dicen con sonidos y el verbal no. El verbal lo bueno que tiene es que se sabe como se escriben las palabras correctamente, por ejemplo almohada que se pronuncia almoada. Aparte el audiovisual es mas fácil de comunicarte con un extranjero por los signos ,etc. El verbal marca todos los accents, comas , puntos, parentesis, todo. El audiovisual es cara a cara y el escrito no. Además es mejor comunicarte con una persona, estando ella presente, no con un texto.

T130_C1_E12(13)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.
Alumna E-12 Lopez, Pedro

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

Pedro López E-12

-Un lenguaje verbal es la comunicacion que hacemos

los seres humanos a la hora de hablar con otra persona.

Un lenguaje audiovisual es la comunicacion que hacemos

los seres humanos a la hora de ver los signos o señales

que hace la otra persona que te emite.

Lenguaje verbal: es la capacidad que tenemos los seres humanos para comunicarnos.

Lenguaje audiovisual: es la capacidad que tienen los seres humanos para comunicarse mediante el sentido de la vista.

T131_C1_E12(15)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-12

Manero,

Leila

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

Si, porque en el audio visual podemos ver imágenes que puede ser una historia escrita qué la están representando.

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

Ahí algunas cosas que si son verdad pero otras no

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

Mis familiares y yo también porque ellos me representan a mi.

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

Yo creo que todo el mundo entiende las imágenes, que es una manera de comunicarse

T132_C1_E12(20)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-12

Ruiz,

Jesús

a) Os acordaréis de una definición de signo que hicimos en clase: *algo en lugar de algo*. En el lenguaje verbal, el que has utilizado en el texto, las palabras son signos (algo) que están en lugar de las realidades a las que se refieren (el otro algo).

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

JESUS,

RUIZ

DOMINGUEZ

E-12

Hola, yo creo que la diferencia entre el trabajo del lenguaje audiovisual con el Movie Maker y el escrito es que el audiovisuales diferente al escrito porque el audiovisual se ve tal y como es en cambio en el escrito te lo puedes imaginar diferente kiero decir que por ejemplo: en la foto lo ves tal y como es pero en cambio escrito no te quedas con el ultimo de talle eso es lo que kiero decir. Tu tienes razon con lo que dices de que una persona que no sepa castellano entiende mejor el lenguaje audiovisual que el escrito

T133_C1_E12(22)

Respuesta al cuestionario de la 1ª Evaluación.

Alumna

E-11

Scala,

Laia

¿En el lenguaje audiovisual o cinematográfico ocurre lo mismo?

¿No parece que las imágenes nos trasladan la realidad tal y como es?

¿Somos nosotros o nuestros familiares quienes aparecemos en nuestro montaje con el *Movie Maker*?

b) Parece evidente que una persona que no sepa castellano entenderá mejor lo que decimos en el montaje audiovisual que en texto escrito. ¿Podemos deducir de ello que el lenguaje audiovisual o cinematográfico es como una lengua universal que puede entender todo el mundo?

DIFERENCIA ENTRE EL ME PRESENTO Y EL AUDIOVISUAL

El audiovisual es como si fuese un idioma universal por que no usamos el sentido de el oido

si no el de la vista, tambien otra diferencia es que en el texo escrito tu te imaginas como es

la persona y en el audiovisual lo ves como es en realidad a mi me gusta mas el audiovisual por que si quieres saber como es alguien lo mejor es verlo por que si te lo imaginas puede ser que la persona sea totalmente diferente a lo que habias pensado.

Laia Scala

D35 a D79: Diarios de clase Primer Trimestre

Los diarios de clase están manuscritos y para incluirlos en los anexos se presentan escaneados en los correspondiente ficheros informáticos. La capacidad de memoria que ocupan, por su gran número, hace imposible su presencia textual en este apartado. No obstante presentamos a modo de ejemplo alguno.

D38_E-11(4)

Diario de clase

Lasrían

El movie maker era fácil de usar. Me ha gustado mucho, por que podias poner de muchas formas las fotos, por ejemplo: que se ve lejos, que se ve cerca, al reves, en blanco y negro etc. lo más difioil para mi era gravar la voz, por que no podias moverte nada porque se oia despues, eso era lo que me ha tardado mas, mi padrastro tambien me ha dicho que le gustara mucho por que era fácil de usar, y el havia trabajado con muchas programas de imagenes.

D38_E11(4)

Diario De Clase:

El proceso que nos ha traído hacer todo este trabajo se verá reflejado en el futuro, porque es lo que piden ahora casi todas las empresas es el "nuevo lenguaje".

A mí me ha parecido muy bien trabajar de esta manera porque te diviertes, mientras aprendes. Aunque hacerlos es complicado si no tienes unas pautas que te guíen.

Movie Maker es un programa de audiovisual fácil de usar, aunque tiene algunos problemas.

Yo creo que el blog es fácil de usar, divertido, e interesante.

Xenia

18-12-08

DIARIO DE CLASSE

A mi lo del blog me gusto hacer, era unas clases más dinámicas donde también aprendíamos a trabajar con el ordenador. No me costó demasiado hacer "fue fácil".

Pero lo del Movie Maker ya no me gusto tanto, lo teníamos que hacer en casa o en la biblioteca, yo en mi casa no lo tengo..

Al final lo conseguí hacer pero no del todo, me saltaba lo último de trabajar con el ordenador no me gusta demasiado, lo encuentro innecesario teniendo hojas i bolígrafos. Pero si que es verdad que es necesario. También tuvimos problemas para instalarlo ya que estaba en inglés y no lo sabíamos hacer.

D41_E11(8)

8.2.3. Transcripciones Segundo Trimestre

T35_F3: Filmación de vídeo del trabajo de grupos planificación 2ºT (E-11)

Transcripción de la filmación vídeo del trabajo de grupos para planificar pequeña historia
Desde el minuto 0 hasta el 1,01
Filmación del grupo de Roger

El profesor se acerca al grupo filmando, con la cámara en mano, y atiende sus preguntas

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,11	La cámara se acerca al grupo de Roger y recoge a sus integrantes Fede, Carlos, Marcos, Mohamed y Roger. Sobre las mesas aparecen sus estuches y las hojas en las que deben anotar los tipos de planos y ángulos de filmación. Fede hace una pregunta y la cámara lo enfoca a él y a Carlos que está enfrente, en un PM cercano. Mohamed acerca su cara a la cámara, de broma. Fede, mientras pregunta, hace gestos con las manos.	1 2 3 4 5 6	Profesor: dime. Fede: ¿cómo es un ángulo cerrado de estos? Profesor: ¿cerrado? Fede: sí, el recto :: Profesor: no distinguíamos el ángulo frontal normal ¿vale?
0,11 0,22	Tras la respuesta del profesor, Fede y Carlos se llevan la mano a la frente reconociendo un error y anotan algo en el papel. Mientras interviene Fede hace movimientos con las manos subrayando sus palabras	7 8 9 10 11	Roger: te lo he dicho Fede Profesor: y luego desde abajo hacia arriba Fede y desde arriba hacia abajo son los tres que hay de arriba hacia abajo [Fede: de abajo hacia arriba y recto] sí.
0,22 0,30	Fede sigue subrayando con sus manos lo que dice, en un PM cercano en el que sólo aparece él. Tras la aclaración del profesor se ve a Fede y a las manos de Carlos hacer anotaciones en la hoja.	12 13 14 15 16 17	Sigue el profesor : de arriba hacia abajo lo llamamos picado [vale vale] como cuando cae un avión en picado ¿sabes? brrr Fede: plano de detalle sería un plano frontal también. Profesor: claro
0,30 0,45	Se abre el plano y aparecen los cuatro integrantes del grupo haciendo	18 19 20	Mohamed: entonces ¿qué ponemos? Fede: frontal Mohamed: frontal

	anotaciones en sus hojas	21 22 23 24	Profesor: ajá a ver ¿sabéis qué? yo sólo indicaría ehh variación del ángulo cuando no sea el frontal porque lo normal viene siendo el frontal
0,45 0,61	Fede lee en la hoja, ayudándose con el bolígrafo. La cámara se va alejando en busca de otros grupos	25 26 27 28	Fede: dentro de la clase o cualquier habitación de una casa un pequeño grupo de personas, de tres a cinco. Sonido ininteligible

Transcripción de la filmación vídeo del trabajo de grupos para planificar pequeña historia
Desde el minuto 1,00 hasta el 2,18
Filmación del grupo de Joel

El profesor se acerca al grupo filmando, con la cámara en mano, y atiende sus preguntas

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
1,01 2,16	La cámara se acerca al grupo de Joel y recoge a sus integrantes Joel, Daniel, Rubén, y Sobre las mesas aparecen sus estuches y las hojas en las que deben anotar los tipos de planos y ángulos de filmación. La cámara enfoca las mesas y los estuches y las hojas y hasta la segunda pregunta de Joel no enfoca a éste en P.P., posteriormente sigue con el mismo enfoque debido a la estrechez que dificulta el encuadre.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	Profesor: ¿Qué tal? sí decidme Joel: Todo esto ((señala con el bolígrafo a la hoja de planificación))es como si fuera una película Profesor: Esta es la película despiezada en sus partes la película un corto muy corto eh y entonces vamos a pensar cada una de las partes cada una de las frases pensemos en los planos que vamos a utilizar el ángulo de filmación porque luego cuando vayáis a filmar que sepáis que lo vais a hacer así en el momento de filmar no tenéis que pensar ¿ y ahora cómo lo hacemos? no no eso ya está pensado Joel: vale profe pero [Profe: en este momento lo pensáis] esto ((señala las frases de la planificación)) está como:: como trozos Profesor: son trozos Daniel:sí y tu de ahí tienes que pillar una frase [Profesor: la] tienes que imaginarte una frase Profesor : la frase no la tienes que decir que está escrita Daniel: Ah tienes que decir esta frase aquí Profesor: claro qué plano dice anota:: lee ahí Daniel qué dice Joel: tienes que poner plano y entonces es como por ejemplo si hay que [Daniel: Ah vale ya lo entí tú tienes que decir esta frase y un tipo de plano] Profesor: con qué tipo de plano vas a filmar eso [Daniel: Ah vale vale] porque luego vosotros uno de vosotros tiene que ser esa persona que

		32 33 34 35 36	pasa por ahí que no se \ conoce ¿vale de acuerdo? Y todo lo tenéis que ir grabando ahí ¿n0 lo habéis grabado? venga grabadlo todo lo que digáis ahí en medio

Transcripción de la filmación vídeo del trabajo de grupos para planificar pequeña historia
Desde el minuto 2,18 hasta el 3,17
Filmación del grupo de Alba

El profesor se acerca al grupo filmando, con la cámara en mano, y atiende sus preguntas

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
2,18 2,39	La cámara se acerca al grupo de Alba y enfoca a Amber y Lasrian que tienen sobre sus mesas la hoja de planificación y les pregunta el profesor	1 2 3 4 5 6	Profesor: Me veo me veo ¿ qué tal cómo va eso se entiende qué hacer [alumna: sí] si lo de los ángulos también? Sin problema no hace falta:: no pero si no entendéis me lo decís lo más normal es el ángulo frontal es el que se suele usar por ejemplo ahora
2,39 3,15	La cámara enfoca a Ane y a Alba, quienes atienden con atención.	7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18	Profesor: pero si en un momento dado quiero un picado o un contrapicado pues entonces lo indico [Ane: para::] en los demás casos no hace falta indicarlo y suponemos que es el ángulo normal Ane: ¿si quieres poner ahí una cosa pequeña? Profesor: A ver enfocar una cosa pequeña es un plano de detalle el ángulo ahí poco importa porque el picado y el contrapicado me sirve para enfatizar la figura humana o para aplastarla, para hundirla pero eso es un detallito ¿!Eh , vale? ((Lasrian tose)) ¡Ala Lasrian con la tos!

Transcripción de la filmación vídeo del trabajo de grupos para planificar pequeña historia
Desde el minuto 3,17 hasta el 3,42
Filmación del grupo de Clara

El profesor se acerca al grupo filmando, con la cámara en mano, y atiende sus preguntas

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
3,17 3,30	La cámara se acerca al grupo de Clara, enfoca a Caribbean y se mueve hasta enfocar a Clara y Jennifer,	1 2 3 4	Profesor: ¿Qué cómo lo lleváis? [alumna: sí] sí entendéis? Clara: sí una cosa ¿con esta cámara se puede grabar no ?

	quienes tienen sobre sus mesas la hoja de planificación. Clara pregunta al profesor enseñándole una cámara digital	5 6 7 8 9 10	Profesor: ¿cómo? Clara: ¿ con está cámara también su puede [Profesor: también se puede grabar y tanto debe bueno casi todas ahora me la dejarás ver pero casi todas tienen una posición para grabar imagen
3,31 3,42	La cámara se acerca y enfoca la cámara digital por la que pregunta Clara. La alumna va señalando partes de la cámara mientras en voz inaudible comenta algo	11 12 13 14	Clara: ((inaudible, pero se entiende que pregunta por la botonadura de la cámara) Profesor: sí sí sí foto vídeo y luego para verlas sí luego lo miro.

Transcripción de la filmación vídeo del trabajo de grupos para planificar pequeña historia
Desde el minuto 3,42 hasta el 4,30
Filmación del grupo de Mompó

El profesor se acerca al grupo filmando, con la cámara en mano, y atiende sus preguntas

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
3,43 4,30	La cámara se acerca al grupo de Mompó, la enfoca junto a Xenia y posteriormente a Paula y a Aixa, de quien el profesor comenta algo sobre su editor de vídeo particular. La estrechez del lugar no posibilita enfocar con precisión a las alumnas y la cámara se mueve registrando sobre todo la mesa, los papeles y las manos de las alumnas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	Profesor: ¿qué tal cómo lo lleváis bien no tenéis problemas sabéis lo que hay que hacer ? aquí la señorita tiene además un editor de vídeo en su casa diferente ¿ y tienes cámara y todo? Bien bien bien Alumna: ((dicen algo inaudible)) Profesor: Bueno pues nada no si a ver lo que nos interesa hoy es que grabéis ¿estaréis grabando? Xenia: sí Profesor: Ah vale ¿de acuerdo? fijaos lo que nos va a interesar y muy muy mucho el resultado final la peliculita que hagamos y todo el proceso que hay detrás de cómo hacer eso ¿vale? Incluso ahora que estamos haciendo esto y luego cuando vayáis a filmar alguien tendrá que filmar a quien está filmando y el que está filmando esta filmando a los:: que podéis dejar la cámara quieta y que vaya registrando ¿sí?

.....

T36_F4: Filmación de vídeo del trabajo de grupos planificación 2º T (E-12)

Transcripción de la filmación vídeo del trabajo de grupos para planificar pequeña historia

Desde el minuto 0 hasta el 2,25

Filmación de los diferentes grupos de trabajo del E-12

El profesor se acerca al grupo filmando, con la cámara en mano, y atiende sus preguntas

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,34	La cámara se acerca al grupo de Pedro y capta a los tres componentes, Pedro, Dani y Guillermo con el oído pegado a un teléfono móvil, donde han grabado el audio de la sesión de trabajo. Sobre las mesas, las hojas de planificación. Dani los alerta de que los graban en vídeo, siguen escuchando y al momento finalizan	1 2 3 4 5 6 7 8	Dani: Eh Eh! nos están grabando Profesor: ¿graba bien el sonido? Guillermo: espera espera ((siguen escuchando la grabación)) Profesor: ¿graba bien o no? Guillermo : un minuto profe ((dejan de escuchar)) ya tenemos la grabación Profesor : bien, bien.
0,34 0,59	La cámara se mueve en dirección al grupo de Daniel y capta a Lucia, Brenda, Sonia y Daniel, con sus hojas de planificación sobre la mesa y Brenda mirando a través de una cámara graba lo que hacen y dicen sus compañeros. Daniel lee de la hoja de planificación mientras Sonia le señala una línea	9 10 11	Daniel: plano 1 americano ((mientras señalan algo a la vez sobre el papel Sonia y Lucia y comentan algo))
0,59 1,31	La cámara se mueve en dirección al grupo de Jesús. Piero y Dimitry saludan con la mano y esperan sonrientes, Jesús con el móvil en la mano grabando, lee o simula leer en la hoja de planificación, hasta que vuelve la cabeza y mira a cámara	12 13 14 15 16 17 18	Piero: venga sigue ((se nota el disimulo)) Jesús: Ah vale Jesús: (algo ininteligible) G.P.G. el dos alguien duerme la siesta apaciblemente plano corto frase tres en ese lugar sigue durmiendo (la a cámara se aleja y deja de oírse lo que lee el alumno)
1,31 2,03	La cámara se mueve en dirección del grupo de Leila y la enfoca junto con Mateo	19 20 21	Karem: primer plano y ángulo picado Mateo: nos podríamos subir a un árbol y grabar cuando pasa (no se entiende la palabra) en la

	y Karem. Sobre la mesa tienen la hoja de planificación y discuten los planos a colocar.	22 23 24 25 26	segunda toma para ver si pasa el perro te toma una imagen (con la mano hace ademán de sostener una cámara en alto) Leila: (le responde a Mateo, pero no se entiende)
2,03 2,25	La cámara se acerca al grupo de Alonso y capta cómo ésta escribe en la hoja de planificación con el asentimiento de sus compañeras, Paula y Damaris.	27 28	Alumnas: (hablan entre ellas en relación a la hoja de planificación, pero no se capta el sonido)

T37_GA1: Grabación de audio del trabajo de planificación del grupo Roger

Grabación de Audio del grupo de Roger.

Ejercicio de planificación realizado en clase. Planificación 1ª historia.

15 minutos de grabación.

Transcripción:

Fede : yo ya tengo pensado uno (??) un plano general | un plano general || primer plano general | así hacemos.

Carlos: (??) y al atardecer que seguramente será (??)

Roger : sí hombre al atardecer y cómo lo vas a contratar | { (DC) dame un euro atardecer }

Fede: bueno, | pues en la primera (??) irá plano general | ¿no?

Roger: sí

Mohamed: sí

? : (??)

Mohamed: qué ponemos

Carlos: qué ponemos en el primero

Fede: primer plano general || segunda frase | a la cerradura de una puerta, | ¿ah? || el ángulo

Carlos: noventa,

Fede: un ángulo :: [? : tú eres tonto o te pican.]

Roger: no | se tiene que decir el ||

Fede: es un ángulo ::

Carlos: Moja déjame ya

Fede: hacemos !!

Carlos: un ángulo de 150 grados [(??)] tiene que ser desde el cien hasta la cabeza

Fede: hacemos 120 grados | 180

Roger: pero que no hay que poner los grados | hay que poner [(??)] plano general y punto.

Carlos: ¡ah! | un ángulo | obtuso

Fede: obtuso

Mohamed: ¿éste es el segundo o el primero?

Carlos: el primero

Fede: el segundo | a la cerradura de una puerta se acerca una mano que que introduce una llave y la abre (??)

Roger: primer plano corto

Marcos: un ángulo obtuso

Roger: primer plano corto

Fede: anda solamente que será con la cerradura con la mano

Carlos: corto [??]

Marcos: eh | plan detalle

Fede: Plano detalle, no plan detalle [??]

?? : ¿ Qué quieres, no tengo?

Fede: plan detalle, plano detalle,

Marcos: ese que se ve los ojos así, pues ves solo la cerradura [??]

Carlos: sí, como ahora veíamos [??]

Fede: (??)

Carlos: plano detalle

Fede: plano de detalle, solamente la mano abriendo la cerradura

Roger: el plano que más bien se vea ?? porque será una mano que toca ??

Fede: (??) de detalle

Varios a la vez: (??)

Mohamed: plano de detalle | en el segundo

Carlos: ángulo (??)

Marcos ángulo detalle

Fede: no el ángulo hacemos...

Marcos: plano de detalle (??)]

Carlos: angulo plano ¿no?

Fede: obtuso | recto || y ::

Carlos: pues ponemos va recta

Fede: no

Carlos: ponemos, eh ::

Fede: Miguel | por favor

Roger: Miguel | Miguel

Profesor: dime.

Fede: ¿cómo es un ángulo cerrado de estos?

Profesor: ¿cerrado?

Fede: sí | el recto ::

Profesor: no | distinguíamos el ángulo frontal | normal | ¿vale?

Roger: te lo he dicho | Fede.

Profesor: y luego desde abajo hacia arriba | Fede | y desde arriba hacia abajo | son los tres que hay || de arriba hacia abajo [de abajo hacia arriba y recto] sí || de arriba hacia abajo lo llamamos picado [vale | vale] como cuando cae un avión en picado |¿sabes? |brrr|

Fede: plano de detalle sería un plano frontal | también.

Profesor: claro

Mohamed: entonces ¿qué ponemos?

Fede: frontal

Mohamed: frontal

Profesor: ajá | a ver | ¿sabéis qué? | yo sólo indicaría |ehh| :: variación del ángulo cuando no sea el frontal | porque lo normal viene siendo el frontal

Fede: dentro de la clase o cualquier habitación de una casa un pequeño grupo de personas | de tres a cinco | habla alrededor de una mesa sin que sepamos qué hay en ella || ¿qué hacemos?

Carlos: |ehh|

Fede: vamos a hacer un ángulo contrapicado

Carlos: vamos a hacer que se vea [que se vea solamente las personas desde arriba] || claro como | has visto la película del Rey Arturo | por ejemplo | que salen todos en la mesa redonda y salen [y salen un contrapicado]

Varios(4,43 – 4,45): (???)

Roger: ¿cómo te vas a subir tú a la lámpara de arriba a grabar desde arriba?

Fede: con una escalera | (??) de un armario

Mohamed: de un armario

Roger: llevamos armario (??)

Carlos: eso | nos subimos encima del Marcos | nos subimos encima del Marcos

Marcos: pero cómo lo vamos a hacer

Mohamed: como Marcos no tiene fuerza

Varios (5,14 – 5,24) : (???)

Fede: también podemos hacer (??) de estas cinco personas | ir grabando una persona por persona | así (??) | girando | (??) las personas con un ángulo ::

Carlos: ¿qué ángulos salían?

Marcos: el de arriba para abajo, el medio [el picado (??)]

Roger: gran plano general ::

Carlos: podemos hacer ::

Mohamed: el de arriba para abajo

Marcos: plano corto | plano medio

Carlos: plano general porque mira todo

Roger: ¿plano medio?

Carlos: eh | yo tengo aquí la hoja

Fede: yo la estoy buscando

Marcos: yo la tengo aquí (??)

Mohamed: ¡eh! || no haces

Carlos: ya está | ya está.

Fede: a ver | esto es gran plano general | plano general | plano de conjunto que serían dos personas [o mas] | o mas | es el que podríamos hacer en la mesa, | plano americano que solamente se vería la parte de aquí [plano medio] plano entero [que era el mismo también ::] plano medio | primer plano y plano de detalle || aquí lo que podríamos hacer es plano de conjunto | plano de conjunto

Carlos: plano de conjunto y ángulo contrapicado

Fede: ¿ángulo?

Marcos : picado

Fede: ¿picado o contrapicado?

Mohamed: ¿picado o contrapicado?

Fede: de arriba a abajo o de abajo a arriba

Carlos: de arriba a abajo

Roger: pero como lo vamos a grabar [¿cómo lo vamos a grabar?] contra | hay | picado | es que claro si decimos todo así y después no pensamos cómo [las dos primeras están bien (??)] es que si no lo hacemos todo saldrá mal [una escalera] pero tráela tú [??] y entonces ya está

Fede: la traerás tú la escalera

Mohamed: va | la traigo yo que la tengo en casa, una escalera

Fede: porque podemos hacer un contrapicado pero con la escalera

Mohamed; por eso yo tengo una escalera [pero es pequeñita] dura de aquí hasta allí

Carlos : la mía medía me parece [(??)] como dos metros

Fede: esa de dos metros o por ahí || pues entonces plano de conjunto contrapicado (??)

Marcos: ángulo contrapicado

Fede: ángulo contrapicado | cuatro [**Roger:** ¿una cosa | no sería picado?] no | es contrapicado y picado | creo

Roger: no | no | es picado

Marcos: picado es el de que se ve así

Carlos: picado es así

Roger: por eso

Carlos: Ah

Mohamed: (??)

Carlos: picado desde arriba

Fede: (??) desde arriba para abajo [(??)]

Mohamed: de abajo para arriba y de arriba para abajo

Fede: picado || una de las personas que está sentada alrededor de la mesa sonrío y gira la cabeza al oír que alguien entra [ángulo picado] | el americano | o si no espera | [**Roger:** a ver], el plano americano | el plano medio [**Roger:** pero sería el mismo] es que ellos están sentados en la mesa y sólo se le vería esta parte [**Roger:** el medio] [**Carlos:** el medio] plano medio

Carlos: plano medio | ¿no?

Fede: y frontal

Roger: ¡eh! | ángulo frontal

Carlos: ángulo frontal ¿no?

Mohamed: ángulo frontal [¿dónde?] en el cuatro

Fede: frase cinco || la persona que entra echa un vistazo por toda la sala en busca de una silla y cuando la localiza se dirige hacia ella y la coge || esa es la que dice el profe que se grababa así | grabando lo que ella miraba [**Carlos:** (??) sólo no] | primer plano ::

Roger: profe, profe, Miguel, cómo era la que se grababa el primer :: [**Fede:** lo que el veía | lo que el veía]

Profesor: 'ah! | la cámara subjetiva

Carlos: ¿cómo?

Profesor: cámara subjetiva

Fede: cámara sub [**profe:** subjetiva] cámara subjetiva

Mohamed: (??) otra vez

Marcos: ángulo frontal

Mohamed: es de broma | Federico
Fede: ángulo lo que mira él
Carlos: ¿ángulo...?
Fede: mira para abajo no mira para arriba
Carlos: ¿ángulo?
Roger: no hay ángulo
Marcos: indefinido
Fede: indi..- | indefi..-
Marcos: indefinido
Varios: Indefinido
Roger: seis | con la silla en la mano se acerca a sus compañeros y se sienta .
Fede: eso es un plano general también
Carlos: gran plano general
Fede: o plano general
Roger : más pequeñito
Fede: plano general
Mohamed: prano ::
Fede: no |plano || esto sería también un picado [**Mohamed:** general] este se coge casi con la silla
[**Roger:** un picado sí] [**Mohamed:** plano general] también se podría hacer | ¿eh? || hacemos
está el tío grabando así | así y entonces hacemos que el tío se acerque con la silla [**Roger:** ¿pero
qué queremos hacer que (??)]
Mohamed: y cómo(??) la silla | con la (??)
Marcos: el picado es para ::
Roger: el picado es [**Fede:** cuando tú estás grabando (??)] el picado es para hacer pequeño,
como a una persona [**Carlos:** o contrapicado, estamos grabando tumbaos, estamos grabando
(??) lo vamos grabando (??)]
Fede: o si no podemos hacer ese el ángulo que no se sabe que es así [es el plano al revés]
hacemos la cámara esa que se graba que está | hacemos el tío [(??)]
Roger: ¿para qué | para que se caiga?
Fede: espera, | ¿cómo se llamaba?
Roger: sí | pero para qué| no vas a (??)
Fede: se llamaba plano :: el plano que no se puede hacer que es muy difícil de hacer | la cámara
está así | girada
Carlos: entonces si es muy difícil de hacer y no se puede hacer [**Fede:** se dice que es un plano
que no se hace mucho]
Roger: que no se usa | para | solo se usa para cuando hay destabilidad
Fede: pues plano general y :: qué ángulo
Carlos: Indfi..-
Roger: no sí | en este sí | plano | ángulo frontal
Marcos: ¿ángulo cuál?
Varios: frontal
Fede: y siete | una mano coge un cubilete del parchís | lanza un dado y comienza la partida.
Carlos: americano
Mohamed: americano:
Marcos: o medio
Roger: tendría que ser de todos| eh este | porque se ve que coge ::
Varios: Conjunto
Fede: un conjunto desde arriba
Marcos: plano de conjunto...
Fede que se vea todo [(??)]
Carlos: no | pero que sólo se ve una mano que coge un cubilete | no unas manos [**Marcos:** Ah,
entonces detalle] solo se ve una mano
Fede: detalle
Carlos: eso es detalle
Roger: podemos hacer aquí como dos tomas | una para ver el resto [(??)] y otra para empezar

la partida

Fede: dos (??) hacemos | el plano detalle y otro plano que se vea que comienza la partida | dos planos

Mohamed: el plano de detalle | ¿no? | primero

Fede: plano

Marcos: detalle

Fede: primero y segundo ::

Roger: aquí ponemos plano ::

Fede: ¡1h! | es como (??) una gran plano general

Mohamed: gran plano general

Roger: y aquí plano de detalle | ¿no? || para el segundo

Marcos: a ver | plano detalle ::

Mohamed: primero | plano detalle (??)

Fede: o de conjunto

Varios: (??)

Roger: no | plano general que así miran a todas las personas (??)

Fede: en esta | lo que podríamos hacer en la mesa | antes de que (??) las personas por atrás que hablen un poco las personas y grabamos (??) [**Carlos:** medio] no el gran plano pero que se [

Roger: no, no, med, sólo plano general porque si no se ve muy grande [**Carlos:** general]

[**Mohamed:** general]] (??) ángulos | frontales | no

Fede: el primero frontal :: [**Roger:** ha dicho el profe que el ángulo no tiene que variar mucho :: porque si no se ven muchos cambios] y es verdad (??) frontal | frontal | picado | frontal | indefinido | frontal y frontal [**Carlos:** ¿y el segundo?] frontal

Marcos: frontal

Roger: si | porque si no ya ::

Mohamed: a ver | que no pillo nada | plano general | ángulo (??)

Fede: y en la observación qué hay que poner

Marcos: las obser...- las observaciones del trabajo

Carlos: ¿ cuánto queda ?

Mohamed: ¿cuánto va :: ? catorce ya (??) ¿catorce aún quedan?

Fede: y quince

Sonidos variados no relacionados con el trabajo. FIN (15:34)

T38_GA2: Grabación de audio del trabajo planificación del grupo Alba

Grabación de Audio del grupo de Alba

Ejercicio de planificación realizado en clase. Planificación 1ª historia.

10,40 minutos de grabación.

Transcripción:

Alba : La uno si es en el Centro lo podemos hacer por el patio

Lasrian: y que uno pasa por ahí y sale por ahí y ya está

Alba: entonces sería plano general [**Lasrian**: y ahí]

Ane: esto puede ser la clase | cogemos una llave ¿sabes?

Lasrian: con gafas

Alba: pero al ser el patio (algo ininteligible) al ser el patio::

Lasrian: ¿qué haces Amber?

Alba: estamos haciendo esto [**Lasrian**: ya | ya] al ser el patio tendrá que ser un lugar grande

Ane: y tiene que estar vacío [**Alba**: claro podemos hacerlo en el patio] a esta hora | a esta hora
(se solapan varias intervenciones cortas)

Lasrian: pero en el patio en qué puerta lo haríamos

Alba: entre el Sert y las Marinas

Profesor: ¿qué tal | cómo va eso | bien | se entiende qué hacer?

Alumnas a la vez: sí

Profesor: ¿lo de los ángulos también? Sin problema

Alba: no tanto

Profesor: no hace falta:: bueno si no entendéis me lo decís | lo más normal es el ángulo frontal | es el que se suele usar | por ejemplo ahora | pero si en un momento dado quiero un picado o un contrapicado | pues entonces lo indico | [**Ane**: para::] en los demás casos no hace falta indicarlo y suponemos que es el ángulo normal

Ane: ¿si quieres poner ahí una cosa pequeña?

Profesor: A ver | enfocar una cosa pequeña es un plano de detalle | el ángulo ahí poco importa | porque el picado y el contrapicado me sirve para enfatizar la figura humana o para aplastarla, para hundirla | pero eso es un detallito ¿!Eh], vale? ((Lasrian tose)) ¡Ala | Lasrian con la tos!

Ane: ¿qué ponemos aquí?

Lasrian: plano de::

Alba: entonces el ángulo del patio

Lasrian: plano de qué

Ane: frontal, ¿no? el ángulo frontal

Alba: en el dos que sería el de la mano | sería plano de detalle y ángulo no hace falta

Ane: Dentro de la clase [**Alba**: vale | el tres] dentro de la clase o de cualquier habitación || |Ah| pues puede ser que

Alba: podemos hacerlo aquí en la clase | juntamos las mesas [**Ane**: y podemos] un plano ¿cómo se dice? solo de los que están

Ane: O puede ser de abajo a arriba | ¿sabes? | como que se les ve más grandes y que no se ve lo que hay en la mesa [**Alba**: ¿cómo?] den picado no | al revés porque si tu ahora pasas porque no hay que ver lo que hay en la mesa ni nada ¿no? | y se les ve ahí hablando al grupo de personas | ¿sabes? | como [**Alba**: o slo de cintura para arriba] si | si | por eso

Alba : yo decía así || estamos nosotras aquí en una mesa que se vea desde ahí una cámara que se vea solo nosotras y una mesa | |Ah| no que entonces no tiene que verse el cubilete || contrapicado

Ane: o que están | por ejemplo | aquí las tres personas y se les ve que están ahí hablando y se les ve desde detrás

Alba: o así o de contrapicado que entonces no se ve lo que hay en la mesa [**Ane** :a menos que]

Lasrian: ¿qué es contrapicado?

Alba : así

Ane :sí asi es lo que decia que se les ve solo ahí ahi

Alba: ¿cuál ponemos? ||

Ane: o podemos [**Alba:** es el ángulo contrapicado ¿no?] o si | o | si || y qué ángulo va con aquel]

Lasrian: pero esto la tercera o la segunda

Alba: la tercera

Lasrian: y la tercera de plano qué ponemos

Ane: ponemos || americano así que solo se les vea la cintura para arriba

Alba: ¿ era este el americano?

Ane: ¡yo qué sé! Es que yo me acuerdo del plano americano | creo de la cintura para arriba

Lasrian: ¡Ah! vale | vale

Ane: le hacemos solo un plan o de la cara | así como que se le ve

Alba: : cuándo

Ane: a este de:: una de las personas que se han sentado || la niña del exorcista [**Alba:** ponemos una barbie ahí que baje la cabeza]

Lasrian: no que se da la vuelta entera a la cabeza

Alba: |Eh| vale

Ane: ¿hacemos solo lo de la cara o mejor de enteros esos?

Lasrian: no que entra así

Alba: ¿ en cuál estamos | en la cuatro ? De la cara | ¿no? | de la cara | plano de detalle

Ane: de la cara si

Alba: ¿y ángulo?

Lasrian: ¿ quién va a hacer eso de la cara que gira?

Ane: sí:: || la persona que entra (lee) echa un vistazo por toda (inaudible) (risas)
| cogemos |eh| general | que se le ve entero | que busca una silla | que la coge

Alba: yo digo el cuatro | nos falta el ángulo

Ane: Ah es verdad | no pero el tres de detalle dice que el ángulo [**Alba:** entonces no lo ponemos] no

Alba: ¿el cinco?

Ane: frontal ¿no? | o sea general | que se vea

Alba: si que se vea toda la sala (murmullos) y el ángulo entonces tiene que ser [**Ane:** frontal] frontal

Alba: el seis

Ane: de cuerpo entero era de ese | solo

Alba: cómo se llamaba

Ane: americano | tres cuartos

Alba: bueno pues en vez de hacer de aquí hacemos de aquí (hablan a la vez y no se entiende)

Lasrian: ¡Ah! pero eso | lo del americano es aquí | cuando:: cuando están así sentados [**Alba:** entonces]

Ane: de cuerpo entero es | cómo era [**Alba:** sería::] se le ve solo a él | pero con el cuerpo entero

Lasrian: ya se ve que::

Alba: será entero | entonces || sería plano::

Ane: de cuerpo entero (alguna de ellas solicita la atención del profesor)

Profesor: dime | dime

Alba: es que en el seis no estamos seguras | que pone con la silla en la mano se acerca a los compañeros y se sienta y queremos hacer de cuerpo entero | ¿cómo se llama?

Profesor: Plano entero (risas) plano entero o plano americano

Ane: |uy| de cintura para arriba

Profesor: plano medio | claro puede ser un plano medio más largo | más corto | pero plano medio

Lasrian: o sea que aquí ponemos::

Profesor: mira | toda la figura humana | plano entero | desde aquí para arriba | plano americano o tres cuartos | desde aquí | plano medio | el plano medio puede ser más o menos medio | ¿dónde acaba el plano medio? | en el primer plano | que es éste | primer plano | ¿vale? | luego ya son planos de detalle | la nariz | los ojos | el cabello | la sortija | la mano

Lasrian: o sea aquí po...-

Alba: vale entonces aquí ponemos plano medio | plano ente...- [**Lasrian:** medio]

Ane: cuál el cuatro

Alba: este | que habíamos puesto plano de detalle | era plano:: plano entero (risas)

Lasrian: aquí ponemos plano medio porque::

Ane: si | en el americano plano medio ¿no?

Alba: O a ver cual era

Lasrian: que se ve solo desde aquí

Alba: aunque si es contrapicado se ve todo el cuerpo

Ane bueno podemos hacer en vez de que sea desde abajo todo el cuerpo podemos hacer que se vea solo eso

Alba: Vale (momento de silencio en el grupo y murmullo de otros grupos)

Alba : primer plano

Ane: eso es (risas)

Alba: enronces en el que hemos puesto plano de detalle | en la cuatro que es la de la cara seria

[**Ane:** primer plano] primer plano || porque había dicho que el plano de detalle era mas:: [**Ane:** si como los ojos solo]

Alba: no lo apuntas

Ane: es que no vine cuando dio || en la cuatro qué ponemos

Alba: ¿en la cuatro? Primer plano | en el seis hemos puesto plano entero

Ane: pues frontal

Alba: ángulo frontal || (murmullo de otros grupos) una mano coge el cubilete del parchís | lanza un dado y comienza la partida | ese sería plano de detalle

Ane: cuál es

Alba: el siete | que la mano coge

Ane sí de detalle

Alba: qué divertida ahí la historia

Lasrian: lo de ahí de (ininteligible) y después

Ane: ¿estamos grabando la voz? (sonidos ininteligibles)

Lasrian: y después el cuatro allí

Alba: sigue grabando

Ane: planos de detalle nada | entonces

Alba: el cuatro era primer plano ¿no?

Ane: si

Lasrian : el cuatro era plano de:: [Alba: primer plano]

Alba: ¿y el tres? Plano::[Lasrian: medio] medio ¿no? || ya está

Lasrian: ¿ y el ángulo del se

T39_PA a T46_PA: Producciones audiovisuales de grupos – historia 2º T**T39_PA_G_Roger**

Transcripción producción audiovisual historia 2º trimestre – grupo de Roger - E-11
Adaptación libre de la historia propuesta.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Periódico titulado Hollywood, con un titular: El gran estreno triunfal !! (recurso del editor de vídeo)	
	Título del montaje: Una foto de un desconocido	
1 – P.C.	Una persona, con paso decidido, cruza por un jardín con césped, frente a los balcones de un bloque de pisos. La persona va encapuchada.	Sonido ambiental
2- P.D.	Aparece el brazo de alguien que abre una puerta	Sonido de la puerta abriéndose
3 – P.M.	Fundido a P.M. de una puerta se abre y queda entornada	Voz en off: que está afectando a muchas personas voz en off 2: y a muchas familias
4 – P.M.	Fundido a P.M. de un chico dentro de una portería	Sonido ambiente
5 – P.C.	La cámara se mueve hasta captar a otros dos chicos, de pie, que parecen esperar al anterior. Travelling de acercamiento hasta P.P.	Sonido ambiente

6 – P.C.	Fundido hasta P.C., en ángulo picado desde las escaleras, del primer chico que entra en la portería. Se dirige a los primeros peldaños, donde están sentados los otros dos chicos. La cámara se mueve hasta captar a los tres.	Voz en off: si es ese sonido de pasos acercándose a sus compañeros
7 – P.D.	Transición hasta un P.D. de una cámara de fotografiar digital. La coge una mano	Sonido ambiental
8 – P.M.	Plano medio, instantáneo, del primer chico en toma por la espalda	Sonido ambiental
9 – P.C.	El segundo chico está tomando fotos desde la escalera	Sonido ambiental
	Fundido a títulos de crédito que aparecen de abajo hacia arriba: Créditos. Actores: Protagonista: Marcos Tejada de la Puebla. Actor secundario 1.- Carlos romero Benavides. Actor secundario 2.- Federico García Kelland. Actor secundario 3.- Borger Curià Castellnou. CÁMARA : Cámara principal: Roger Curià Castellnou. Cámara seundaria: Carlos Romero Benavides (móvil)	Banda sonora de la guerra de las galaxias

T40_PA_G_Alba

Transcripción de la producción audiovisual E11, Grupo Alba

Grupo formado por : Alba, Ane, Lasrian, Amber,

PLANOS	IMAGEN	SONIDO
	Título sobre fondo azul : El juego	
P.G.	De espaldas una chica desconocida (CHD) que avanza alejándose en una zona ajardinada con el mar al fondo	Sonido ambiental
P.C.	Alrededor de dos mesas de un aula, tres chicas están sentadas comentando la situación. Una de ellas CH1 da la cara a la cámara y las otras dos CH2 y CH3 están de costado	CH1: ¿pero esto no es ilegal? CH 2: no esto lo hemos hecho desde hace mucho tiempo. CH3: yo no sé si puedo seguir con esto. CH1: nos estamos arriesgando mucho. CH2: pero las normas son las normas si entras ya lo sabes CH1: yo no me arriesgaría
P.D.	Una mano se acerca a una cerradura, introduce una llave y abre la puerta	Sonido de la llave al ser introducida y la puerta al abrirse
P.M.	La Chica 2 estira el cuello para mirar intrigada hacia un lado	Sonido de la puerta al cerrarse
P.C.	Puerta cerrada en el interior de un aula, junto a la puerta dos mesas. Entra la chica desconocida. Travelling de acompañamiento con la pizarra en segundo plano hasta un PM. que nos permite ver a CHD levantar una silla y llevársela.	Sonido de la puerta al abrirse y cerrarse. Sonido de la silla al ser levantada
P.C.	Imagen del aula con las mesas vacías y la puerta por donde ha entrado CHD, quien se acerca con la silla en la mano y con algo de prisa a la mesa donde la esperan CH1 y CH3. Se sienta en su silla, coge un cubilete, lo agita y saca un dado. Sus compañeras miran expectantes qué va a salir y cuando el dado está sobre la mesa levantan la vista con semblante de contrariadas.	Sonido de la silla al ser arrastrada Sonido del cubilete al ser agitado Sonido del dado al caer
	Títulos de crédito: Hecho por Alba, Ane, Amber, Lasrian	

T43_PA_G_Alonso

Transcripción producción audiovisual historia 2ª trimestre E12 Grupo Alonso

La producción audiovisual del grupo se inicia en el minuto 1,-

Grupo formado por :

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: El landrón oculto	
1 – P.C.	Un jardín con pinos. La cámara se mueve de izquierda a derecha recorriendo el jardín hasta que aparece un banco con alguien durmiendo en él. La cámara se acerca	Sonido ambiental
2 – P.C.	Plano más cercano que permite ver que se trata de una chica durmiendo en el banco	Sonido ambiental
3 – P.P.	La chica, que sigue durmiendo, se despierta, se levanta y mira sorprendida alrededor. La imagen, queda en un P.M. La cámara realiza una panorámica hacia la izquierda y en un P.C. descubre a un hombre con la cara oculta que corre hacia la puerta de salida hasta desaparecer.	Sonido ambiental
	Títulos de crédito: Hecho por Paula Arnao Acuña, Damaris Teoc, Florencia Evelin Alonso, Brenda Río. Colaboración con: Pablo Alonso	

T44_PA_G_Dani

Transcripción producción audiovisual historia 2ª trimestre E12 Grupo Dani

Grupo formado por : Dani, Laura, Lucia, Sonia

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Titulo: Lenguaje cinematográfico. Ejercicio N° 2 - B	
P.C.	La cámara muestra la pared de una habitación en la que aparece una estantería con muchas fotos y debajo dos cuadros que adornan la sala. Con una panorámica vertical descendente aparece una lampara de mesa y un teléfono sobre una mesita que está junto a un sofá. En él duerme estirada una muchacha	Música con voces femeninas que se asemejan al canto gregoriano e induce al misterio (Ennya).
P.E.	Tras un fundido del plano anterior se ve a la chica durmiendo plácidamente en el sofá. Travelling de acercamiento hasta ver con más detalle su semblante plácido	Misma música que en el plano anterior
P.A.	Cambio de plano para ver a la misma chica en la misma posición	Música alegre proveniente de rasgado de un arpa
P.C.	Tras un fundido con el plano anterior, la chica sigue durmiendo en el sofa. Una corta panorámica horizontal nos presenta la puerta de la habitación que se abre despacio y tras la que aparece una figura vestida de negro, con sombrero negro y con la cara tapada también con un pañuelo del mismo color. Entra en la habitación con sigilo. En ese momento se oye un desgarrador chillido y la figura negra se agacha y se esconde tras el sofá. La durmiente se mueve en su lecho. La figura negra comprueba que no se ha despertado, sale de su escondite intentando no hacer ruido, pero no puede reprimir un estornudo que despierta a la chica del sofá, quien con un cojín en la mano golpea a la figura de negro que del susto ha caído al suelo refugiándose de los golpes que recibe.	--Inicio de una suave música de fondo misteriosa. --Chirrido de una puerta al abrirse --Grito desgarrador --Musica de misterio con sonido increscendo (Ennya) --Estornudo - Grito de durmiente Figura negra: déjame tía { (F)Sonia para }. Durmiente: { (F)fuera de aquí }.
P.C.	Tras un fundido sigue otro plano de conjunto en el que la durmiente sigue golpeando a la intrusa con saña. Por fin, la durmiente reconoce a su compañera, discuten y la figura de negro sale de la habitación	F. negra: venía a avisarte para el trabajo de castellano ¡vale! ¡uff! la próxima vez lo harás tú solaç { (F) a ti te vas a avisar tú misma o tu despertador } Durmiente: claro el interno. F. negra: {(F) uhm } Durmiente: { (F) Mmm }.
P.M.	Desde el plano anterior con el zoom se acerca hasta un plano medio de la durmiente sentada en el sofá con las piernas recogidas sobre sí y con cara de enfado.	
	Títulos de crédito: Créditos, Personajes, Sònia Company, Laura Aceña, Cámara, Lucia Mugnaini, Making off, Dani Delgado, Edición, Lucia Mugnaini, Sergio Mugnaini, Música, Amon Hen, Ennya , Realizado 29 de marzo 2009	

T46_PA_G_Pedro

Transcripción producción audiovisual historia 2ª trimestre E12 Grupo Pedro

Grupo formado por :

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: Filmax Pictures presenta...	
1 -P.G.	Aparecen unos edificios al fondo y en primer plano un césped con un lago. La cámara realiza una panorámica hacia la izquierda	Sonido ambiental
2 - P.E.	Un chico aparece tumbado en el césped, durmiendo	Se oye trinar de pájaros
3 - P.E.	El chico sigue durmiendo en el césped. La toma es desde el otro lado	Sonido del agua
4 - P.M.	El chico sigue durmiendo. Se despierta con el ruido, se incorpora hasta quedar sentado y mira alrededor	Se oye el sonido de una especie de timbre
5 – P.C.	El chico sigue sentado en el césped, mirando alrededor, se levanta y parece haberse dado cuenta de lo que pasa por el ademán que hace.	Sonido de patos
6 – P.P.	Un gato en la hierba	Sonido ambiental
	Título: Tomas falsas (a continuación una serie de tomas que han salido mal por diferentes motivos) Trabajo de castellano realizado por: Roger Barrull, Dani González, Guillermo Giménez, Pedro López	

T47_F5_G y T48_F6_G: Filmaciones de cómo se hizo T39_PA_G y T40_PA_G**T47_F5_G_Roger**

Transcripción de cómo se hizo Grupo E11 (Roger)

	IMAGEN	SONIDO
T1 – 0,07	Plano General de Roger con la cámara enfocando y Fede con el Guión realizado en clase. Están el jardín de una Comunidad de vecinos. La cámara enfoca a Marcos que avanza por el jardín con capucha. La cámara enfoca ahora a los tres, en P.G. Fede indica a Marcos que ya ha finalizado y Roger sigue con la cámara.	Fede: ya.
T2- 0,05	Plano de Conjunto en el que aparecen en primer término Marcos, al fondo Fede con el guión en la mano y Roger con la cámara enfocando la cerradura de una puerta que está cerrada. Fede indica con la mano a Marcos que abra, Marcos avanza y acciona la manilla, Roger sigue grabando y Fede, por último toca en el brazo a Marcos para señalarle que termina la grabación.	
T3 - 0,012	Plano de Conjunto en el que aparecen Carlos sentado en una escalera, como protagonista de la filmación, Roger con la cámara filmando y Marcos, tras la baranda de la escalera avisa, con la mano a Carlos cuándo debe actuar y terminar de hacerlo. Carlos inicia su actuación cogiendo una cámara fotográfica y acercándosela a la vista.	
T4 - 0,06	P.C. Con Carlos actuando, sentado en la escalera, fotografiando a Marcos, que está a dos metros, más menos, de espaldas a la filmación. Detrás de él Roger filma a Carlos. Al finalizar comentan algo	Carlos: ¿ y ahora? Marcos: ahora cambio de escena Roger: tengo una idea y si ::
T5 – 0,025	P.C. Con Carlos actuando, de pie en la escalera, esperando para fotografiar a Marcos, que está a dos metros, más menos, de espaldas a la filmación. Detrás de él, a un lado, Roger con la cámara en la mano da indicaciones a Carlos de cuándo actuar y se coloca detrás de Marcos. Le hace indicaciones con la mano a Carlos y empieza a filmar. Carlos hace la foto, Roger baja su cámara y mira hacia la otra cámara sonriente.	Roger: tú espérate Carlos no hagas la foto que yo te avisaré

T134_F35_G: Filmación de cómo se hizo T45_PA_G
T134_F35_G_Leila

Transcripción de cómo se hizo E12 Grupo Leila

PLANOS	IMAGEN	SONIDO
1 - P.M.	Mateo, sentado en la cama de la filmación, explica a la cámara el contenido de la película	Mateo: hola mi nombre es Mateo mis compañeros y yo estamos protagonizando una mini película para castellano la historia consiste en un chico que está durmiendo y escucha un ruido y se despierta con miedo mirá para todos lados pero no veía a nadie luego se dio cuenta que era su compañera que estaba buscando sus bamas bueno ahora os voy a presentar a mis compañeros los que me ayudaron a grabar todo esto en primer lugar, Leila
2 - P.M.	Aparece Leila y habla de quiénes han participado en la película. Presentan un balanceo nervioso mientras habla	Leila: bueno yo yo fui la que grabó la película y con la ayuda de María que ahora es la que está grabando y Karem
3 - P.M.	Aparece Karem junto a Leila y comenta también nerviosa su labor en la película	Karem: hola soy Karem ehh :: ayudé a Leila a hacer los ángulos y planos y María también ayudó mucho.

T49_PA_G y T50_PA_G: Producciones de cómo se hizo T44_PA_G y T46_PA_G

T49_PA_G_Dani

Producción de cómo se hizo Grupo E12 Dani

El visionado de esta producción se realiza desde el minuto 2,30 de 49_PA_G_Dani.mpg

No realizan el ejercicio como estaba previsto: en lugar de presentar la filmación de la filmación, sin más, **editan** todo el trabajo realizado, con una música de fondo. Aparecen las imágenes de la producción 44_PA_G_Dani con el añadido del cámara que realiza las tomas.

	IMAGEN	SONIDO

T50_PA_G_Pedro

Producción de cómo se hizo Grupo E12 Pedro. Desde el minuto 0,- al minuto 1,22.

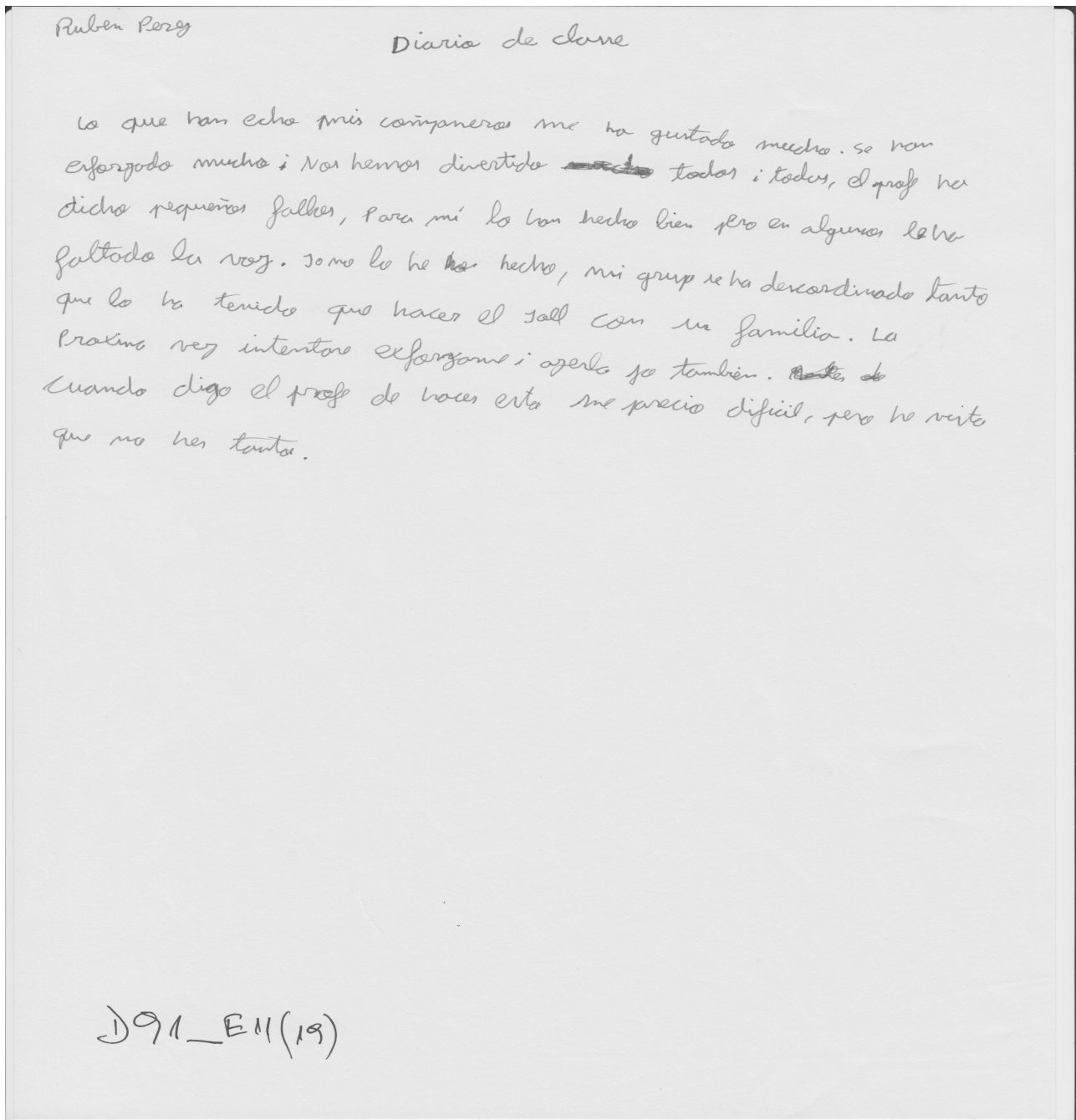
No realizan el ejercicio como estaba previsto: en lugar de presentar la filmación de la filmación, sin más, **editan** todo el trabajo realizado. No obstante una voz en off va comentando lo sucedido y dando detalles, plano a plano.

	IMAGEN	SONIDO
	Título: Toston Pictures presenta..	Voz en off : Tostón pictures presenta
	Cómo se rodo... El gato que asustó a un niño. Domingo 22 de marzo 2009. 11, 00 de la mañana	Voz en off: Cómo se rodo el gato que asustó a un niño domingo 22 de marzo de 2009 once de la mañana
1 - P.C.	En un paisaje con una pequeña charca, Edificios al fondo y zona llana con hierba en medio, Pedro enfoca con la cámara en la mano. Mueve la cámara en corta panorámica. Sobreimpresionado en pantalla: - vale	Voz en off: Aquí está Pedro grabando el paisaje en el cual rodamos muy bien grabado Gran plano General

2 - P.C.	En el mismo paisaje, desde otro ángulo y con otros elementos: camino, bicicleta tumbada, arboleda. Pedro enfoca a Dani que está tumbado Sobreimpresionado en pantalla: - vale, va	Voz en off: Aquí ya empezamos con la primera toma presentando al personaje como está durmiendo
3 - P.C.	Plano más alejado, desde el ángulo opuesto, como el plano 1.	Voz en off: Aquí de nuevo sigue durmiendo
4 – P.C.	Vuelve a cambiar el ángulo de filmación. Siguen apareciendo el cámara y el actor tumbado Sobreimpresionado en pantalla: vale, bien, bien	Voz en off: Esta es la escena en la que se levanta porque se ve que oye un ruido que lo despierta lo asusta
5 – P.C.	Vuelve a cambiar el ángulo de filmación. Siguen apareciendo el cámara y el actor sentado, que al poco se levanta, obsetva y se da cuenta de algo Sobreimpresionado en pantalla: muy bien, Dani	Voz en off: Aquí va observar, se gira y de pronto ve que es un gato un simple gato
6 – P.P:	Imagen de un gato entre la hierba	Voz en off: Aquí vemos al gato causante del ruido aunque se mueva un poco la cámara no pasa nada

D80 a D115: Diarios de clase Segundo Trimestre

Los diarios de clase están manuscritos y para incluirlos en los anexos se presentan escaneados en los correspondiente ficheros informáticos. La capacidad de memoria que ocupan, por su gran número, hace imposible su presencia textual en este apartado. No obstante presentamos a modo de ejemplo alguno.

D91_E-11(19)

8.2.4. Transcripciones Tercer Trimestre

T51_PA a T79_PA: Producciones audiovisuales de narración-descripción T - 3º

T51_PA_E11(2)

Transcripción producción audiovisual final narración – descripción 3ºT de Paula E-11

viernes 29 de mayo de 2009

DESCRIPCIÓN

viernes 12 de junio de 2009

Un día por la tarde, mi madre y yo decidimos salir a dar una vuelta en bicicleta cerca de casa. Mi madre pedalea más claro y rápido que yo, tiene una piernas más largas, le llegan más al suelo. Sus manos son más grandes que las mías, entonces se puede agarrar más fácilmente. Su curvatura de espalda es más pronunciada, yo la llevo más recta. Su color de pelo es claro, en cambio el mío es oscuro, lo mismo pasa con nuestros ojos. Después del paseo llegamos a casa y abrimos la puerta del garage para guardar las bicicletas.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.D.	Un trozo de césped, con un hoyo de golf con el palo indicador y una pelota. Título: Descripción. “Una tarde en bicicleta “	Sonido de una canción: Just Dance” by Lady Gaga
2 – P.G.	Una calle con coches aparcados a ambos lados. Unos ciclistas se acercan desde el fondo del plano. La cámara realiza un pequeño zoom y los acerca más hasta que se distinguen: una madre y su hija. Cruzan por delante de la cámara, la madre desaparece de plano y la cámara sigue a la hija hasta verse ésta de espaldas en un P.C.	Sonido de una canción: Just Dance” by Lady Gaga Voz en off: Un día por la tarde mi madre y yo decidimos salir en bicicleta a dar una vuelta cerca de casa
3. - P.D.	Cruza la imagen la madre y la hija. Se las ve, subidas en la bicicleta, desde la cintura hasta los tobillos, pedaleando. La imagen se abre hasta P.C. que registra a las dos de espaldas pedaleando.	Voz en off: Mi madre tiene un pedaleo más claro y rápido que yo tiene una piernas más largas que las mías le llegan más al suelo.

4 – P.D.	Vuelven a cruzar la imagen la madre y la hija. Se las ve, subidas en la bicicleta, desde la cintura hasta los tobillos, pedaleando	Voz en off: Tiene unas manos son más grandes que las mías entonces se puede agarrar más fácil.--
5 – P.D.	Vuelven a cruzar la imagen la madre y la hija. Se las ve en un plano medio, subidas en la bicicleta, pedaleando. La imagen se abre hasta P.C. que registra a las dos de espaldas pedaleando.	Voz en off: Su curvatura de espalda es más pronunciada yo la llevo más recta.
6 – P.C.	Vuelven a cruzar la imagen la madre y la hija, de derecha a izquierda. Se las ve pedalar en un plano de conjunto que se mueve a primer plano, para mostrar el cabello. La imagen acaba en un fundido.	Voz en off: Su color de pelo es claro en cambio el mío es oscuro lo mismo pasa con nuestros ojos
7 – P.G.	Una calle con coches aparcados a ambos lados. Unos ciclistas se acercan desde el fondo del plano, paran frente a una puerta que se abre y entran en el jardín. La cámara realiza una pequeña panorámica y las sigue hasta entrar en un garaje.	Voz en off: Después del paseo llegamos a casa abrimos la puerta del garage para guardar las bicicletas.
	Imagen de títulos de Crédito: Actores. Conchi Ruiz y Paula Cervera. Voz en off: Paula Cervera. Música: "Just Dance" by Lady Gaga. Cámara: Óscar Cervera. Dirección: Paula Cervera. Producción: Paula Cervera. Ayudante de Producción: Vicente Cervera	Sonido de una canción: "Just Dance" by Lady Gaga

T51.1_PA_E11(4)

Transcripción producción audiovisual final narración – descripción 3ºT de Lasrian E-11

Falta el texto de la descripción

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.C.	Una chica, en un jardín con césped, cruza por delante de la cámara. Parte del plano se vuelve a reproducir	Sonido ambiental
2 – P.P.	Primer plano de la chica que mira hacia arriba	Sonido ambiental
3 – P.C.	La chica, aparece de espaldas, sigue en el jardín y trepa a un árbol.	Sonido ambiental
4 – P.P.	La chica sentada en la rama del árbol.	Sonido ambiental
5 – P.M.	La chica sentada en la rama del árbol, le cuelgan las piernas	Sonido ambiental
6 – P.C.	La chica salta del árbol al suelo.	Sonido ambiental
7 – P.C.	La chica se agacha y coge una fruta del árbol	Sonido ambiental
8 – P.P.	La chica se lleva la fruta a la boca y la muerde	Sonido ambiental
9 – P.C.	Sigue en el jardín y se aleja en dirección a la puerta de salida. Toma lateral	Sonido ambiental
10 – P.C.	Sigue en el jardín se acerca a la puerta y sale. Toma desde atrás	Sonido ambiental

T52_PA_E11(5)

Transcripción producción final narración-descripción T3º de Roger E-11

viernes 29 de mayo de 2009

DESCRIPCIÓN

--29/5/09--

Juan se paseaba por la playa, paró a descansar porque su cuerpo lo necesitaba, estaba bastante gordo y le costaba un poco andar. A pesar de eso, Juan; tenía dos ojazos como platos: azules. Su pelo era moreno y normalmente se colocaba una gorra encima. Un señor pasó por el lado de Juan y el señor le saludó. Pero Juan como era tan tímido no respondió. Él pensaba en el qué comería a la noche. Se acercó para descubrir que se hallaba en el mar, y encontró una almeja. □ I pensó que era su día, y regresó para casa. Andaba muy lentamente y por eso no tenía amigos. Pero a él no le importaba. Cuando llegó a casa empezó a comerse la sopa que le prepararon.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: Descripción castellano. Paseo de Juan	
1 – P.G.	Plano General del Paseo Marítimo de Gavá. Juan avanza por el Paseo con aire de cansado, se lleva la mano a la barriga en señal de dolor y anda con la cabeza agachada. El plano se va cerrando hasta un P.C.	Música suave de un vocalista que canta en inglés
2 – P.G.	Parece ver un banco, gira a su derecha y se sienta en él, manifestando evidentes dolores corporales. (Al fondo, tras una palmera, se ve a la madre con el guión en la mano)	Misma música
3 – P.P.	Primerísimo primer plano del rostro de Juan, que se acerca hasta un plano de detalle de los ojos y de la gorra	Misma música
4 – P.C.	Toma lateral de Juan sentado en el banco. Un señor que pasea cruza por delante y lo saluda. Juan responde bajando la cabeza avergonzado	Señor: hola buenas tardes
5 – P.D.	Detalle de una piedra en la arena. El plano se abre hasta llegar a un P.A., mediante zoom que nos presenta a	La misma música

	Juan agachándose a coger la piedra y levantando un brazo en señal de victoria. Juan mira al mar y la cámara subjetiva nos lo presenta en un P.C	
6 . P.C.	Aparece otra parte del paseo. Juan, en toma desde atrás, camina por ella con un paso más animado que el de antes.	La misma música
7 – P.C.	Otra vista del Paseo, con las montañas al fondo. Mediante zoom se abre y se cierra hasta un P.G	La misma música
8 – P.C:	Juan sentado a la mesa, en la cocina, come un plato de sopa. Tras él está el frigorífico y sobre la mesa tiene un vaso de agua, una naranja y un centro de mesa. Se realiza un zoom de acercamiento hasta un plano de detalle del plato de sopa y finaliza en un P.M. de Juan bebiendo agua y alargando la mano para coger la naranja	La misma música
P.G.	Imagen fija de una puesta de sol, con el astro momentos antes de <i>tocar</i> el agua. Sobre ese fondo se lee <i>FIN</i> y <i>REALIZADO POR : Roger Curià Castellnou .</i>	La misma música.

T54_PA_E11(8)

Transcripción producción final narración-descripción T3º de Xenia E-11

DESCRIPCIÓN

Vi a una niña a lo lejos , iba con unas llaves en la mano derecha, llevaba unas zapatillas deportivas de color blanco, un pantalón azul cielo y una camiseta rosa, me fijé en su pelo , era moreno oscuro y le tapaba parte de la cara. Se dirigía hacia un cuarto viejo y mal pintado. Me acerqué y vi que desataba un candado (de bici), cogió su bicicleta rosa picante y forforito. Sin apenas cerrar la puerta, se fue con su bici a lo lejos. Yo me seguí fijando con el cuarto de las bicicletas , cuando de golpe escuche un pequeño grito de dolor, me acerqué rápidamente, observe que estaba tumbada en el suelo agarrando la rodilla, al llegar miré y solo vi algunos pequeños rasguños.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: La Caída	
1 - P.C.	En un garage, donde se ve aparcada una moto y un coche, una chica, de espaldas, se dirige andando hacia una puerta. La cámara la sigue hasta llegar a un cuarto donde hay aparcadas bicicletas. La chica se dispone a coger una de ellas. La cámara se sigue moviendo y nos presenta en detalle alguna bicicleta y nos brinda un P.M. de la chica, mientras sale del cuarto con la bici en la mano. Se acerca hasta un P.P. de la chica, quien monta en la bicicleta y se aleja. La cámara realiza una panorámica hasta volver a captar la puerta de entrada del cuarto de las bicicletas. En ese momento se oye un grito. La cámara se desplaza hasta el lugar donde aparece la chica en el suelo junto a la bicicleta tirada. Avanza hasta un plano de detalle de la herida y posteriormente retrocede la imagen hasta un P.C. de la chica en el suelo todavía.	Música de suspense voz en off: Ah Sonido que imita a los pasos de alguien, que se acercan al lugar y posteriormente se alejan.

T55_PA_E11(10)

Transcripción producción final narración-descripción T3º de Joel E-11

DESCRIPCIÓN

Un día normal fuimos al circo mis amigos y yo. Había mucha gente de público y en el escenario apareció un payaso, con esos zapatos tan largos que llevan. Tiraron una maza de madera que me dio en la cabeza y se me cayeron las patatas fritas en mi pantalón de color verde. Yo para ir bien arreglado me puse mi camiseta preferida de color rosa y era muy ancha. Mi cuello sudaba porque me puse muy nervioso y mi nariz chata también sudaba. La gente se reía de mí porque tenía las cejas pobladas y el pelo de color naranja.

OBSERVACIONES: El alumno no realiza ninguna producción audiovisual de esta narración-descripción. Vuelve a intentar realizar el ejercicio y presenta esta otra narración:

DESCRIPCION CINEMATOGRAFICA NUEVA

Yo dando vueltas por mi casa me di cuenta de que había mucho viento. Cojí mi gorra nueva y mire por la ventana haber si veía algo nuevo. Subí mi cortina verde pistacho y mi ventana vieja y sucia también la abrí. Cuando mire no había nada así que baje la cortina y cojí una hoja para leer.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Titular: Descripción cinematográfica. Joel Garrandés E11	Canción punk
1 – P.C.	El alumno entra en su habitación, en la que se ve una cama, una mesita de noche, un armario y la cortina de una ventana. Se pone la gorra, sube la cortina, la persiana y mira por la ventana. Posteriormente baja la apersiana y la cortina. Se tumba en la cama y lee.	Canción punk
	Títulos de crédito: Joel Garrandés. Lengua castellana	Canción punk

T56_PA_E11(12)

Transcripción producción final narración-descripción T3º de Christopher E-11

DESCRIPCIÓN

Se había acabado la guerra, en ese momento él creía estar muerto. Salió de la tienda de campaña, con los pies negros de suciedad, tenía las piernas tan débiles que apenas pudo caminar. Tumbado en el suelo, con la camisa rota a trozos, sin saber que hacer. Tenía la cara derretida, los ojos ennegrecidos por el humo y los labios sequísimos. Tenía el pelo despeinado, se quitó la camisa y pensó en su familia, pero ya no tenía. Miró al cielo se imaginó a su familia, cerró los ojos y nunca más los volvió a abrir.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.A.	En un jardín junto a un árbol aparece y desaparece un chico tambaleante y con la ropa hecha jirones.	Música suave
2 – P.D.	Imagen de los pies destrozados y parte de las piernas. El chico deambula tambaleándose	Música suave
3 – P.C.	El chico está de pie tambaleándose junto a una planta del jardín. Las piernas le tiemblan y cae al suelo. La cámara se acerca hasta un plano de detalle de parte de su cuerpo tumbado boca arriba.	Música suave
4 – P.D.	Detalle de los pies del chico tumbado. La cámara avanza hasta presentar el cuerpo tendido en su totalidad, pasa a mostrar detalles de su ropa destrozada y recorre su cuerpo en movimiento oscilatorio	Música suave
5 – P.M.	Desde un plano medio la cámara se acerca y gira presentándonos planos de detalle de su rostro magullado y posteriormente vemos el césped	Música suave
6 – P.M.	El chico sigue tumbado. La cámara se acerca hasta un primer plano, después avanza hasta un plano de	Música suave

	detalle de los ojos cerrados.	
7 – P.D.	La cámara presenta detalles del brazo izquierdo, los ojos, el cabello y oscila mostrándonos todo ello	Música suave
8 – P.M.	La cámara sigue girando y oscilando y acercándose y alejándose para presentarnos los esfuerzos que el chico realiza para quitarse, en posición de tumbado, la camiseta, hasta que por fin lo consigue	Música suave
9 – P.P.	El chico va cerrando los ojos lentamente. La cámara a continuación se mueve por el césped, sube por el tronco del árbol y nos presenta las copas de los árboles.	Música suave

T57_PA_E11(13)

Transcripción producción final narración-descripción T3° de Caribbean E-11

DESCRIPCIÓN

Clara es una chica muy estudiosa y un día por la tarde se puso a estudiar en el sofá . Después de uno minutos se cansó de estudiar y se puso a ver la televisión ella llevaba unas "bambas" muy bonitas que acababan de poerse en venta en las tiendas , unos vaque muy bonitos que su padre se los trajo de New York y una camiseta de rayas de color blanco y rosa . A ella le gustan mucho las pulseras y collares Clara se levantó del sofá . apagó la televisión y se fue a la habitación a jugar a la consola. Desués de jugar una partida decidio ir a buscar a sus amigos.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.C.	Aparece una chica en una sala de estar y se sienta con libro en las manos en el sofá. Se levanta, deja el libro y coge el mando a distancia de la televisión. Vuelve a sentarse y la cámara se acerca para mostrar su vestimenta. Se vuelve a levantar con el mando en las manos y se dirige a una habitación. La cámara se acerca hasta mostrarnos un P.M. de la chica que sostiene una maquina de juegos. La cámara se aleja y sigue a la chica cuando sale de la habitación, cruza el salón y se va.	Voz en off: Clara es una chica muy estudiosa y un día a la tarde se pone a estudiar pero como se cansó de estudiar enciende la tele ella llevaba unos zapatos muy chulos que acababan de ponerse en venta unos pantalones que su padre se los trajo de New York y una camiseta de rayas de color blanco y negro y unos collares muy chulos ella apaga la tele y se va a jugar a la consola ella tiene la piel muy tensa y de color morena tiene los ojos marrón fuerte y su pelo largo ondulado y de color marrón fuerte ella acaba la partida y se va a ver a sus amigos

T59_PA_E11(16)

Transcripción producción final narración-descripción T3° de Eva E-11

DESCRIPCIÓN

Un día por la mañana cuando me levanté y bajé a desayunar, escuché unos ruidos por el baño,

fui a mirar y después del susto que me dí , ví que era mi hermano que me quería asustar.Me fijé y empecé a observar me fijé en sus piernas.Tenía unas piernas atléticas,un cuerpo también atlético y muy flaco,tenía el pelo corto, moreno de cara,unos ojos grandes como naranjas y marrones.Me saludó con una voz clara y suave.Empezámos a jugar por el comedor al pilla-pilla se mostró bruto y cabezota.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: Descripción audiovisual	
1 – P.C.	El salón de una casa con unas escaleras por las que baja una chica que avanza hasta una puerta por la que sale un niño con una camiseta de color amarillo, como la de ella. El chico se adelanta.	
2 – P.E.	La cámara capta al niño, quien permanece estático, mientras con planos de detalle nos va enseñando las piernas y el resto del cuerpo de abajo hacia arriba hasta acabar en un P.P.	Música de una canción
3 -P.C.	La chica y el niño juegan al pilla-pilla alrededor del sofá del salón. Lo atrapa y forcejean un rato.	Música de una canción
	Título: Fin. Eva Mompó	Música de una canción

T60_PA_E11(17)

Transcripción producción final narración-descripción T3° de Ane E-11

DESCRIPCIÓN

Era un día soleado de primavera. Los pájaros piaban y, si se prestaba atención, se podía oler el aroma de las distintas flores silvestres. Una mujer de mediana estatura y pelo rizado caminaba por los verdes parques en busca de un confortable banco. De repente su bonita pamelita color rosa pastel salió volando al son del viento. Pero un apuesto hombre con el pelo alborotado lo cazó en un santiamén. Era como una película de amor, pensó la mujer, mientras cogía su sombrero de las grandes manos del señor y este se dio cuenta de que él tenía los ojos de color avellana. Como las de los mismísimos árboles. Y así fue como comenzó una bonita relación entre dos personas.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: amor a primera vista	
1 – P.P.	Una chica con sombrero y sonriente mueve con coquetería la cabeza, se toca el cabello y tira el sombrero al suelo. La cámara sigue la trayectoria del sombrero y capta a un hombre que se agacha, lo recoge y se lo entrega en un plano de detalle con el sombrero en medio, cogido en sus extremos por las manos de él y de ella. La cámara sigue al sombrero que ella se acerca al pecho y capta un P.D. de los ojos sonrientes de ella, que miran anhelantes. La cámara sigue el brazo de ella hasta llegar a su mano, que besa el hombre.	Música de una canción

T61_PA_E11(18)

Transcripción producción final narración-descripción T3º de Javier E-11

DESCRIPCIÓN

Un niño y su perra se levantaron del suelo y fueron hacia su casa. El muchacho tenía la cara alargada y la piel fina, tenía unos ojos marrones y brillantes y sus pestañas eran muy largas, el pelo de color marrón y corto, mientras caminaban sus pies grandes casi pisaban a la perra pequeña y blanca, con unas patas cortas que parecían muy frágiles. El muchacho no era muy alto, pero tampoco muy corto, tenía una camiseta, unos pantalones de color verde y unas chanclas grises y negras de estar por casa. Tenía una medalla de oro en el cuello. Tenía pinta de hacer deporte y las piernas estaban bien desarrolladas. El muchacho llevaba los pantalones caídos. Llegaron a su casa y entraron.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.C.	Un pasillo exterior de una vivienda. Al fondo un chico con un perro. El chico que está agachado se levanta y camina con su perro al lado. La cámara realiza un zoom hasta acabar en un P.P. del chico. Vuelve a realizar otro zoom de alejamiento y capta las piernas del chico mientras sube dos peldaños. Sigue por detrás al chico y vemos como va a entrar en casa.	Sonido de una canción.

T62_PA_E11(20)

Transcripción producción final narración-descripción T3° de Clara E-11

DESCRIPCIÓN

Caribian es una chica que un día fue al parque a jugar. Llevaba unas sandalias, unos vaqueros azules y una camiseta amarilla con un osito.

El parque estaba solo y casi no había nada que hacer. Ella se sentó en un banco a escuchar música. Caribian tiene el cabello rizado, los ojos de color marrón y es muy morena. Como no llegaba nadie a jugar al parque se fue a casa a llamarlos.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.C.	Una chica va a cruzar la calle para entrar en un parque infantil. Entra y la cámara la sigue manteniendo en P.C. hasta que ella se para y mira alrededor. La cámara sigue mostrándonos el resto del parque con una panorámica de ida y vuelta hasta captar otra vez a la chica, quien se dirige a un banco a sentarse. Permanece un rato sentada y se levanta. La cámara vuelve a captar en panorámica de seguimiento cómo la chica abandona el parque	Sonido ambiente

T63_PA_E11(21)

Transcripción producción final narración-descripción T3º de Carlos E-11

DESCRIPCIÓN

Martes 2 de junio de 2009

DESCRIPCIÓN

Iba por la calle y ví descansando a un chaval debajo de un árbol. Era un día soleado y evidentemente estaba agotado.

Era un chico bajito y un poco gordito. Tenía una cara grande y un poco alargada. Su pelo era marrón y corto. Sus cejas eran rectas y sus ojos marrones y pequeños. Su boca era pequeña de labios secos y delgados. Tenía un cuello fino y corto. Sus orejas eran pequeñas. Era un chico de piernas no muy largas y fuertes. Tenía pinta de ser una persona tranquila y un poco tímida. Iba vestido sencillo, simple y juvenil.

Después el chaval continuó andando y volvió otra vez al día soleado.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Descripción audiovisual. Por Carlos Romero Benavides	
1 – P.C.	Un chico avanza por el camino de un jardín, con un seto y pinos. Se acerca a un pino, se apoya en él y parece descansar. La cámara realiza un zoom de acercamiento hasta un P.M. El chico vuelve a moverse y sale del plano.	

T64_PA_E11(22)

Transcripción producción final narración-descripción T3º de Alba E-11

DESCRIPCIÓN

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: El niño con la pelota	
1 -P.C.	Salón de una casa, con sofá, televisión, alfombra, cortinas al fondo y un sillón. Aparece una chica que se sienta en el sofá y se dirige a su hermano que lleva un rato botando una pelota y no la deja ver la televisión.	<p>Chica: Alejandro ha dicho la mama que guardes ya la pelota</p> <p>Alejandro: estoy jugando</p> <p>Chica: no me dejas ver la tele</p> <p>Alejandro: que estoy jugando</p> <p>Chica: no me dejas ver la tele</p> <p>Alejandro : estoy jugando</p> <p>Chica: me ha dicho la mama que la guardes</p> <p>Alejandro: ¿pero si estoy jugando?</p>
	Título: Al cabo de un rato	
2 – P.C.	Mismo plano que antes. El niño sigue botando el balón frente a la hermana, que sigue tumbada en el sofá. El niño ahora lanza varias veces la pelota contra la pared y la recoge	<p>Chica: Alejandro quita que no veo</p> <p>Alejandro: vale ya me parto</p> <p>Chica: Alejandro al final vas a tirar el teléfono ¡ ¡ Alejandro que vas a tirar el teléfono !</p>
	Título: pero no fue el teléfono lo que tiró	
3 – P.C.	Mismo plano que antes. El niño sigue lanzando la pelota contra la pared y la recogéndola hasta que tira algo que no se ve, luego sigue botando la pelota.	<p>Chica: mira lo que has tirado</p> <p>Alejandro (rie)</p> <p>Chica: pues a mí no me hace gracia ya verás tu hermano esto no era tuyo al final me toca recogerlo a mí tendrás que ayudarme ¿no?</p> <p>Alejandro : no</p>

T66_PA_E11(24)

Transcripción producción final narración-descripción T3° de Jan E-11

DESCRIPCIÓN

martes 9 de junio de 2009

Me desperté porque había escuchado algo de abajo. Baje las escaleras poco a poco para ver quien había. Entre por la cocina, pero no había nadie. Me gire para volver a mi cama, pero cuando gire vi. a alguna figura rara. Me fijé bien y era la niña del pozo!! Tenia el pelo negra i larga que cubría los ojos. Creo q los golpes era ella golpeando la cabeza contra el Paret. Se veía un ojo de color verde como una piedra preciosa. Parecía que tenía un vestido tan larga de color blanca que parecía una camiseta XXXL. Tenia las piernas tan blancas que parecían muertas! ella estaba tan mojada que me parecía que venía de la babor. De repente se desapareció. y me desperté. Era un sueño!! Few!! De repente se escuchaba boom, boom!!

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.M.	Fragmento de la pared de una habitación. Tras un ruido aparece la cabeza de un chico que se acaba de despertar. Se levanta	Golpe.
2 – P.D.	El chico baja por unas escaleras, se ven sus piernas	Chico: Bajé las escaleras poco a poco me desperté porque había escuchado algo de abajo
3 - P. E:	El chico sigue bajando, toma por la espalda	
4 – P.M.	El chico avanza por la casa	Chico: entré a una habitación pero no había nadie volví para afuera
5 – P.C.	Parte de una habitación y la puerta abierta de otra. Hay una figura extraña que hace movientos con los brazos y desaparece	Chico: Me fije bien era la niña del poso
6 – P.M.	El chico sigue avanzando por la casa	
7 – P.D.	La extraña figura, su pelo	Chico: tenía el pelo larguísimo de color negro (ininteligible)
8 – P.C.	Parte de una habitación y la puerta abierta de otra. La figura extraña sigue haciendo movimientos raros	Chico: me parecía que tenía una camiseta XXL de color blanco también mojado tenía los pies con uñas asquerosas de color tan blanco que parecían muertos
9 – P.M.	En la cama se despierta, pensativo y vuelve a oír golpes.	Chico Ua:: era un sueño Uf Golpes Chico: no otra vez no otra vez no

T67_PA_E12(1)

Transcripción producción audiovisual de Laura Aceña E-12

Suspiro descriptivo

Empecé a correr, pues ya llegaba tarde. Había quedado con Karem, una compañera del colegio, en un parque, y ya llegaba algo tarde. Llegué al cabo de unos cinco minutos. Me estaba esperando de pie junto a un columpio. Su pelo negro, corto y voluminoso, se removía con el suave viento. Estaba sonriente y sus remarcados pómulos resaltaban aun más. Le miré y sus ojos color café claro se fijaron en mí y me saludó efusivamente. Siempre me sentía muy cómoda con ella. No estaba muy segura si era por su simpatía, su amabilidad, porque era muy divertida, o porque era tan rara como yo, pero me sentía muy cómoda en su compañía. Apreciaba su sentido del humor, su amabilidad, su simpatía, su alegría, su sinceridad y su lado extraño y alocado. Iba vestida de forma muy juvenil, con una diadema negra y ancha en el pelo. La miré detenidamente, algo me resultaba extraño. Al fin o descubrí, llevaba la camiseta del revés. Muy propio de ella, a veces no era consciente de sus actos.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: Suspiro descriptivo, por Laura Aceña	
1 – P.P.	Primer Plano de Karem que con travelling de alejamiento con zoom queda en un plano americano. Va vestida con camiseta de manga corta y pantalón. Está apoyada en una estructura de cuerdas de un parque con la mirada perdida.	Música suave de piano durante todo el plano
2 – P.P.	Tras un fundido zoom hasta PM	La misma música
3- P.M.	Karem está sentada en las cuerdas de la estructura de cuerdas del parque, con la mirada perdida. Zoom de alejamiento hasta P.C. Tras ella unos niños suben a la estructura.	La misma música Murmullo de los niños
4 – P.M.	Nuevo fundido con zoom de acercamiento hasta un P.M. Cercano. Karem sigue mirando	La misma música
5 – P.C.	En el parque aparece Laura corriendo	La misma música
6 - P.M.	Laura parece haber visto a su amiga, se baja de las cuerdas en las que está sentada y sonriente sale de allí comentando algo a la amiga	Kárem: Ya era hora, ¿no? La misma música
7 – P.M.	Tras un fundido con el plano anterior, Laura llega corriendo	La misma música
8 – P.G.	En el parque desde un primer término del plano las amigas se alejan juntas y, una vez en el fondo echan a correr, una detrás de la otra	La misma música sonido ambiental

9 – P.C.	Las dos amigas cruzan el plano, juntas en actitud de camaradería	La misma música
----------	--	-----------------

T69_PA_E12(4)

Transcripción producción audiovisual de Florencia E-12

Descripción

7 de junio de 2009

Descripción escrita

El muchacho venía agotado de tanto patinar. Patinaba con un monopatín un poco viejo y hecho polvo. Al llegar, se sentó en un banco y entonces se pudo apreciar como vestía. Sacó una botellita de agua de la cual se puso a beber. Después de beber agua, al chico le pareció ver un conocido suyo cuya camiseta era blanca y estaba apoyado en un muro también blanco. Entonces, saludó para comprobar si era el y entonces se dio cuenta de que no estaba equivocado. Aquel conocido llevaba puesta una camiseta de color blanco lo cual era difícil distinguirlo del muro, también tenía unos pantalones oscuros y bambas grises. Llevaba un balón que se lo pasó al muchacho para que le sorprendiera, el chico pasó de sorprenderle y se saludaron mutuamente. Más tarde el chico se tenía que ir, se despidieron con un adiós y se marchó.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.C.	Un edificio de una facultad, la cámara en movimiento de panorámica se mueve hasta enfocar a un patinador que se sienta en un banco	Música de fondo
2 – P.M.	El patinador está sentado en un banco, coge su mochila y saca de ella un botellín de agua, del que bebe	Música de fondo
3 – P.M.	Toma lateral mientras guarda el botellín de agua en la mochila. Se levanta y saluda a alguien. La cámara se mueve en panorámica hasta fijarse ante un edificio, hasta que aparece un compañero del patinador chutando un balón. Se saludan con un roce de manos y hablan entre ellos hasta que se despiden	Música de fondo
4 -P. C.	Se despiden. La cámara enfoca al patinador que se aleja subido en su monopatín	Uno de ellos: adèu

T70_PA_E12(6)

Transcripción producción audiovisual de Sonia E-12

Descripción

Domingo 7 de junio de 2009

Descripción

Había una chica que hacía sus deberes cuando notó que tenía sed. Al levantarse se le cayó un paquete de pañuelos al suelo. Lo recogió con sus manos rosadas de una manera muy delicada. Al levantarse su cara, su cabello castaño y rizado se echo atrás mostrando su bello rostro. Al acercarse a la mesa donde estaba el agua, sus pantalones blancos de ligeros cuadraditos negros rozaron suavemente la mesa donde estaba haciendo los deberes. Al coger la botella de agua se acordó de que necesitaba un vaso. Dejó la botella en la mesa y al darse la vuelta para coger el vaso, su camiseta de color negro con la parte del escote blanca rozó la esquina de un estante. Finalmente llenó el vaso de agua, se lo bebió y siguió haciendo su tarea.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: Descripción audiovisual	
1 – P.M.	En toma lateral, plano picado, una chica sentada haciendo sus deberes. La cámara avanza hasta captar plano de detalle de las hojas de trabajo, para luego alejarse y mostrar el plano medio. La chica se levanta	Música suave
2 – P.E.	La chica se levanta y mira a una cajita de golosinas que se ha caído. La toma es lateral y capta la mitad del cuerpo de ella y parte de la cocina.	Música suave
3 – P.A.	Tras fundido en toma por detras la chica se agacha a recoger la cajita	Música suave
4 – P.D.	La mano de la chica cogiendo la cajita	Música suave
5 – P.E.	La chica se levanta con la cajita en la mano	Música suave
6 – P.D.	Parte del brazo de la chica y la mesa. Dela sobre ella la cajita de golosinas	Música suave
7 – P.M.	La chica, de pie se acaricia el cabello y avanza	Música suave
8 – P.A.	La chica avanzando por la cocina	Música suave
9 – P.A.	Fundido de la chica dirigiéndose al	Música suave

	fondo de la cocina a coger una botella de agua	
10 – P.M.	Fundido a P.M. de la chica desplazándose hacia un armario y dejando la botella sobre la mesa	Música suave
11 – P.A.	Desde atrás se ve el ademán de abrir un armario	Música suave
12 – P.D.	Abre el armario	Música suave
13 – P.M.	Coge un vaso y se gira hacia la botella	Música suave
14 – P.M.	Deposita el vaso en la mesa	Música suave
15 – P.D.	Fundido hasta ver cómo coge el vaso y la botella para echar agua	Música suave
16 – P.D.	Echa agua en el vaso	Música suave
17 – P.M.	Tapa la botella	Música suave
18 – P.M.	Bebe agua	Música suave
19 – P.M.	Toma lateral bebiendo agua	Música suave
20 – P.A.	Fundido. Deja la botella en su sitio	Música suave
21- P.C.	Se dirige a la mesa de trabajo	Música suave
22 – P.M.	Se sienta en la mesa. La cámara realiza un travelling de acercamiento hasta un plano de detalle qued nos deja ver las hojas de trabajo.	Música suave
	Títulos: Créditos : Personajes Laura Aceña Millán Dirección Sonia Company Mumbrú Edición Sonia Company Mumbru	Música suave

T71_PA_E12(7)

Transcripción producción audiovisual de Dani E-12

PROCEDIMIENTO:

- Primero escojo una escena con sus personajes.
- Después voy describiendo el personaje y su entorno.

Un chico entra en su habitación cansado de estar todo el día en el colegio. Vestía como si acabara de venir de la calle y después, tira su mochila pesada con desprecio al suelo. Rapidamente coje su pequeño móvil que estaba sobre la mesa y se pone a mirar si hay mensajes... hace una pequeña sonrisa... tal vez no era ese el mensaje que quería...mmmm.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título Descripción Castellano Direct by Dani Delgado	Música de fondo
1 – P.M.	Se abre una puerta y aparece un chico que deja la mochila sobre algo y se sienta con el móvil en las manos. La cámara avanza hasta un P.P. y se aleja	Música de fondo

T72_PA_E12(8)

Transcripción producción audiovisual narración-descripción T3° de Karem E-12

Martes 2 de junio de 2009

Descripción

En el alto de las montañas, una chica emprende su camino hacía su casa. En el camino se paro a mirar al paisaje que había detrás de su espalda. Vio con sus ojos de color azul el paisaje lleno de árboles, pero no se entretuvo mucho porque tenía que llegar a casa cuanto antes. El suave viento despeinó su pelo rubio. Cuando llegó a su casa vio a su padre cortando leña para la casa y con su delicada voz clara y potente le dijo a su padre si ella también podría ayudar. Su padre le dio el hacha , pero no pudo. Su padre le dijo que mejor fuera a ayudar a su madre. La chica hizo caso a su padre y fue a ayudar a su madre, pero cortando los tomates la chica resbaló y sus débiles piernas sufrieron un golpe con mucho dolor.

Con poca fuerza se fue sentando en el sofá. Ella era muy agradable y amable tenía mucha voluntad para hacer las cosas. Cuando le pasó el dolor fue a la Iglesia con un vestido bonito que era discreto y que tenía un suave olor a montaña.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.C.	Una pineda. La cámara realiza panorámica horizontal hasta visionar un camino por el que camina una chica que se acerca hasta quedar en un P.P. La cámara, quieta, capta como se aleja	Música de fondo
2 – P.C.	En toma frontal la chica avanza por el camino, tropieza, se hace daño y se sienta en el suelo. La cámara toma un plano de detalle de su rodilla herida. La chica se levanta y en P.M. la cámara la sigue hasta que se apoya en un árbol a descansar. Mira entonces el reloj y se aleja	Música de fondo
3 – P.C.	Parte de la fachada de piedra de una casa y arboleda. La chica sigue andando.	Música de fondo
4 – P.C.	En el pueblo la chica se acerca a una iglesia y entra	Música de fondo
5 – P.C-	La chica sigue andando por la calle y la cámara la sigue hasta que se acerca a una porteria y pulsa un timbre	Música de fondo

T74_PA_E12(13)

Transcripción producción audiovisual narración-descripción T3° de Pedro E-12

El hombre venía de hacer fútbol. Se le veía agotado después de hacer tanto esfuerzo. El hombre era alto, delgado y joven. Llevaba unas bambas de color blanco que ya estaban un poco rotas de haber jugado tanto. Las piernas eran largas y finas. Los pantalones eran de deporte, de color azul y blanco. En bolsillo se podía ver perfectamente como sobresalían unos guantes de portero. Tenía una camiseta del equipo donde juega. Estaba empapada de sudor. La cara era delgada y la tenía de color roja de lo cansado que estaba. Tenía el pelo castaño y no tan mojado de sudor. Del agotamiento casi no podía moverse así que tuvo que irse a la cama a descansar.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: Descripción audiovisual	
1 – P.C.	Salón de una casa, sofás y cortinas al fondo. Entra un muchacho en el plano, va junto a las cortinas, con movimientos de preocupación, se frota la cara y se acerca hasta desaparecer del plano	Música de fondo
2 – P.D.	Trozo de suelo. Al poco aparece el chico al que solo se le ve desde las rodillas a los pies y al poco desaparece del plano	Música de fondo
3 – P.D.	Del suelo del salón junto a las cortinas. El chico realiza los mismos movimientos que en el plano anterior, pero se le ve desde la cintura para abajo	Música de fondo
4 – P.D.	Del comedor. Esta vez el chico aparece y se le ve desde el cuello a las rodillas. Luego desaparece	Música de fondo
5 – P.D.	De las cortinas y esquina del sofa. Aparece el chico en plano medio, se frota la cara y desaparece	Música de fondo

T75_PA_E12(15)

Transcripción producción audiovisual narración-descripción T3º de Leila E-12

Jueves 11 de junio de 2009

Descripción

Mi madre se despierta todos los días a las 6:00 horas de la mañana, muy despeinada y muy dormida. Se dirige al baño para higienizarse y comienza un nuevo día llevando a nuestra perra a pasear. Luego alimenta a Los conejos, a los peces y como dije antes a la perra. La perra tiene 6 años, es una "cocker", de color canela y cuando ve a mi madre con la correa se pone como a bailar. Los conejos son dos, la hembra es negra y el macho es blanco y cada uno tiene su jaula. Están bien gorditos, pero son un poco ariscos. Los pececitos son tres. Cuando ven que alguien se acerca a la pecera se apoyan con la boca abierta en el vidrio, como si estuvieran pidiendo comida. Después mi madre se va a trabajar a barcelona.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: Mi madre y sus animales	Música de fondo
1 – P.C.	La madre en la cama, tapada con sábanas se está despertando, coge el móvil y lo mira	Música de fondo
2 – P.P.	La madre bosteza	Música de fondo
3 – P.M.	La madre se lava la cabeza en el lavabo	Música de fondo
4 – P.C.	Salón de la casa. La madre saca al perro	Música de fondo
	Título: Dando de comer a los animales	Música de fondo
5 - P.C.	El perro come en un rincón, junto a unas jaulas donde se ven dos conejos	Música de fondo
6 -P.C.	La madre da de comer a los conejos, se acerca al grifo y les echa agua	Música de fondo
7 – P.P.	La madre da de comer a los peces de una pecera.	Música de fondo
	Título: Describiendo a los animales	Música de fondo
8 -P.M.	El perro de pie apoyado en las piernas de la madre	Música de fondo
9 - P. C.	El conejo en su jaula mueve el hocico	Música de fondo
10 – P.C.	Los pexces se mueven en la pecera	Música de fondo
	Titulos: Película. Directora Leila Manero Actriz Mónica Virini Conejos Blanco y Negro Perra Yuka Con la colaboración de 3 pecesitos FIN	Música de fondo

T76_PA_E12(16)

Transcripción producción audiovisual narración-descripción T3º de Marina E-12

No realiza el ejercicio solicitado. Se limita a realizar el mismo ejercicio que en primer trimestre, describiendo a su primo con fotografías

PLANO	IMAGEN	SONIDO

T77_PA_E12(18)

Transcripción producción audiovisual narración-descripción T3° de Brenda E-12

Era la hora de cenar, yo estaba en el ordenador haciendo unos trabajos mire con mis ojos marrones y mi cara tranquila el reloj y me di cuenta que tenia que comenzar a poner la mesa.

Me levante con mis piernas largas, iba vestida con ropa cómoda, unos pantalones negros y una remera vieja, me dirigí hacia la cocina. Cogí con mis manos suaves un plato redondo de color blanco, un vaso de vidrio y un par de cubiertos de metal.

Fui hasta una mesa grande que hay en mi comedor la cual tiene un mantel que tiene dibujadas unas golosinas y coloque todas las cosas que había cogido .Me dirigí hacia la nevera para poner la en la mesa la bebida y luego buscaría el pan y fiambre porque comería bocatas.. Me senté en la silla de madera y me arme un bocata con mis manos grandes, le di un bocado con mis dientes blancos y me serví en el vaso Fanta limón y la bebí despacio.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: Mi descripción. Hecho por Brenda Río y con ayuda de Emmanuel Río	Música de fondo
1 – P.M.	Un chico sentado en su escritorio, escribe. Toma de espaldas	Música de fondo
2 – P.P.	El chico parece pensar	Música de fondo
3 – P.C.	El chico mira hacia el techo. Toma de espaldas	Música de fondo
4 – P.M.	Se levanta, recoge un peluche del suelo y lo deja sobre la cama	Música de fondo
5 – P.M.	Recoge el pijama que tiene sobre la cama y lo dobla y lo guarda bajo la almohada	Música de fondo
6 - P.D.	Coge al peluche y lo echa sobre la almohada	Música de fondo
7 – P.D.	Coge un peine de la mesita y se peina.	Música de fondo
8 – P.P.	El chico está peinándose.	Música de fondo
9 – P.M.	Deja el peine en la mesita	Música de fondo
10 – P.M.	El chico hace la cama	Música de fondo
11 – P.M.	Se acerca a la mesa, coge un libro y se tumba en la cama	Música de fondo
12 – P.C.	Lee tumbado en la cama	Música de fondo
	Título: trabajo de castellano . Música Love Story – Taylor Swift	Música de fondo

T78_PA_E12(20)

Transcripción producción audiovisual narración-descripción T3° de Jesús E-12

Había una vez un niño llamado Juan. Acababa de llegar de la granja. Justamente acababa de ordeñar a un rebaño de vacas y llegaba con el cabello suelto y húmedo por culpa de una vaca que no paraba de moverse. Traía una cara pálida de tanto trabajar. Vestía, camiseta de cuadros muy antigua toda manchada de sudor y leche. Juan cuando estaba llegando, a su pequeño cortijo se trompezó con una piedra por culpa de los pantalones que estaban mojados y no le dejaban andar bien, con esas piernas tan grandes que tenía. Al llegar gritó: "Mama ya estoy aquí!", con una voz potente y clara.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: Descripción audiovisual	
1 – P.C.	Un bosquecillo. Aparece un chico con andar cansado	Sonido de fondo
2 – P.M.	Puerta de una caseta. Aparece el chico y tropieza	Sonido de fondo
3 – P.D.	El chico, caído, se apoya para levantarse	Sonido de fondo
4 – P.M.	Y vuelve a golpearse. Por fin se levanta	Sonido de fondo
5 – P.C.	Matorral alto, al que se acerca el chico llevándose las manos a la boca para decir algo	Sonido de fondo
	Título. Jesús Ruiz – E.12	Sonido de fondo

T79_PA_E12(23)

Transcripción producción audiovisual narración-descripción T3° de Damaris E-12

No entrega la narración-descripción.

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.C.	Panorámica de un parque. Desde el fondo se acerca una chica hasta quedar en P.M.	
2 – P.M.	Travelling de acompañamiento lateral de la chica mientras anda y se sienta en un banco	
3 – P.M.	La chica sentada en un banco. La cámara se acerca hasta un P.P. y sigue en panorámica horizontal enseñándonos las ramas de los árboles y baja hasta presentarnos otro P.P. de la chica.	

T80_F7 a T107_F34: Filmaciones cuestionario de cine – Ejercicio de expresión oral**T80_F7_E11(2)**

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumna Paula

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,15		1 2 3 4	Diferencia entre el lenguaje verbal y audiovisual es que en el audiovisual se expresa con imágenes musica y voz y el verbal sólo con la voz hay varios tipos de planos como el general
0,15 0,32		5 6 7 8 9	que sirve para enfocar el decorado y la persona el objeto o el animal que te estás refiriendo y por ejemplo el de detalle que es cuando te estás refiriendo a los ojos de una persona entonces en ese momento
0,32 0,48		10 11 12 13	enfocarías a los ojos eh:: para los vídeos de la descripción que hice utilicé varias veces el plano general y el de detalle cuando me estaba:: refiriendo al pedaleo a la curvatura de
0,48 1,05		14 15 16 17	espalda eh:: el <i>movie maker</i> que es el que nos ha ayudado para hacer todos los trabajos es muy útil porque se puede poner música la voz en off de fondo y mientras que ves el vídeo

T81_F8_E11(4)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumna Lasrian

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,36		1 2 3 4 5 6	- <i>¿ Conozco la diferencia entre el lenguaje audiovisual y el verbal, conozco todos los tipos de planos y para qué sirven, conozco los ángulos de filmación y para qué sirven?</i> – Bueno la verdad es que al principio no sabía lo que era el lenguaje audiovisual pero ahora ya sé la diferencia entre el audiovisual y el verbal todos los planos no los sé de memoria pero bastantes sí y sé para qué sirven los ángulos de filmación
0,36 1,04		7 8 9	-- <i>¿ He utilizado en mis producciones audiovisuales todo lo que conozco sobre planos y ángulos de filmación? ¿Por qué sí o por qué no?</i> – Si:: bueno en algunos casos no pero he intentao a veces no he podido utilizar los planos porque no iban bien en el vídeo
1,04 1,32		10 11 12	-- <i>¿Qué cambiaría en mis producciones para que su resultado fuera de mi agrado si ahora no lo es?</i> – Bueno en algunos casos los haría un poco más largos y pondría una música para que vaya bien con el tipo de vídeo que haya hecho
1,32 1,55		13 14 15 16	-- <i>¿Tengo un conocimiento claro y suficiente del editor de vídeo Movie Maker?</i> – sí el <i>movie maker</i> es fácil de utilizar eh:: cuando lo hemos hecho para la primera vez eh:: me han tenido que ayudar un poco porque no lo entendía muy bien pero ahora ya sé
1,55 2,26		17	- <i>¿ Has llegado a pensar, con lo que ahora sabes, cómo realizarán ese programa, serie de televisión o película que últimamente has visto, te fijas en los tipos de plano?</i> – Bueno depende de qué película es que a

		18 19	veces no me fijo porque es interesante la película y me:: no me fijo
2,26 2,48		19 20 21 22	-- <i>Cualquier reflexión que se te ocurra...</i> – que me ha gustao mucho lo mejor era hacer la descripción audiovisual porque eran mis ideas propias y los he inventao yo y lo he tenido que grabar yo también

T82_F9_E11(5)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumno Roger

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,22		1 2 3 4 5	Conozco todos los tipos de plano y para qué sirven conozco los ángulos de filmación y para qué sirven sí que los conozco porque son fáciles de ver de utilizar y sirven muy bien para poner cualquier tipo de de:: filmación
0,22 0,44		6 7 8 9 10 11	He utilizado en mis producciones audiovisuales todo lo que conozco sobre los planos y ángulos de filmación ¿por qué sí o por qué no? porque en todos los vídeos que he hecho o fotomontajes he utilizado planos ángulos de filmación etcétera
0,44 1,00		12 13 14 15 16	Respuesta de la pregunta tres ¿ qué cambiaría para que mis producciones fueran de mi agrado si ahora no lo es? Um:: lo único que ahora cambiaría de mis producciones es un trípode que me falta por lo demás todo bien
1,00 1,23		17 18 19 20 21 22	Respuesta a la pregunta cuatro ¿tengo un conocimiento claro y suficiente del editor de vídeo <i>movie maker</i> ? sí lo tengo porque es un programa que ya sabía utilizar pero el profesor nos ha enseñado a utilizarlo a la perfección y es de muy fácil utilización
1,23 1,56		23 24 25 26 27 28 29 30 31 32	Respuesta a la pregunta seis ¿has llegado a pensar con lo ahora sabes cómo realizan ese programa serie de televisión o película que últimamente has visto te fijas en los tipos de plano ? Sí sí que me fijo y ahora que sé como se utilizan los planos con máquinas para elevar las cámaras etcétera pueden llega a todos los planos ángulos de filmación que se conozcan y quieran utilizarlos por eso pueden llegar a hacer series o fotomontajes muy largos

T83_F10_E11(8)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumno Xenia

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,25			Eh:: conozco la diferencia entre el lenguaje audiovisual y el verbal ya que el lenguaje audiovisual es el que ponemos en imágenes y el lenguaje verbal es el que lo escribimos eh los diferentes ángulos son el de conjunto el general el plano entero el plano medio
0,25 0,55			el plano tres cuartos el primer plano (se ríe) y plano de detalle Eh:: los ángulos serán desde arriba eh:: picao contrapicao frontal Eh:: En las producciones he utilizado todo lo que sabía desde ángulos hasta los planos y:: si cambiaría algo sería quitar el volu.-- quitar el sonido
0,55 1,13			De fondo a los diferentes a los diferentes producciones y cortar algunas partes que no han salido del todo bien Eh:: creo que he entendido bien cómo se utiliza el <i>movie maker</i>
1,13 1,28			Como:: como se:: hace para que nos salgan bien los vídeos y:: y a veces cuando veo la televisión o estoy en diferentes partes me fijo más en los planos y los ángulos que tienen

T84_F11_E11(9)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumno Federico

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

OBSERVACIONES: En este ejercicio se nota muchísimo que el alumno lee, por lo tanto, desde el punto de vista de la expresión oral su nota sería negativa.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0,11 0,30		1 2 3 4 5 6	El lenguaje audiovisual es una forma de resumir el lenguaje verbal en imágenes plano detalle sirve para dar una zona específica de un lugar o objeto o persona los ángulos de filmación el picado sirve para hacer una persona por ejemplo más pequeña un \ contrapicado
0,35 0,44		7 8 9	Sí porque si no lo hubiera utilizado sería una producción siempre igual tendría que mover la cámara sin cortar y empezar otra \ vez
0,47 0,50		10 11	Cambiaría o pondría (ininteligible) cambiar los planos y ángulos
0,55 1,01		12 13 14	Sí porque para hacer un proyecto con unas fotos que hago de la familia siempre utilicé un editor de vídeo
1,06 1,20		15 16 17 18 19	Sí sería muy complicado porque al hacer los planos tardaría más de lo normal nosotros para hacer un vídeo audiovisual tardamos dos semanas y para hacer una película tardaríamos años

T85_F12_E11(12)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumno Cristopher

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,16		1 2 3 4 5	A mí me ha gustado este:: el lenguaje cinematográfico porque ha tenido que ver con trabajo en grupo y ha sido una cosa nueva que nunca hemos hecho ninguno de nosotros supongo y:: también tuvimos que hacer la
0,16 0,30		6 7 8 9	mayoría del trabajo en ordenador con un programa que llama <i>movie maker</i> y algunos lo hemos hecho con programas diferentes pero todo tiene su parte negativa o lado negativo y
0,30 0,51		10 11 12 13 14	eso es que nos costó bastante reunirnos el mismo día y decidirnos con qué hacer siguiente y quien haria parte del trabajo y:: eso pero al final ha acabado siendo bastante divertido y me ha gustado

T86_F13_E11(13)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumno Caribbean

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,15			Sí que conozco la diferencia entre lenguaje audiovisual y lenguaje verbal el lenguaje audiovisual tu lo describes como es y el lenguaje verbal tú te lo imaginas y lo describes como tú quieras sí que uso los planos pero unos más
0,15 0,26			y otros menos cambiaría de mis producciones alguna gente de mi grupo porque no se coge el trabajo mucho si conozco el <i>movie maker</i> porque el profesor de castellano nos manda deberes que tenemos que hacer con el <i>movie</i>
0,26 0,44			<i>maker</i> y también para hacer vídeos y otras cosas más sí.-- no me fijo mucho en los planos bueno estoy viendo la televisión porque más me consento en lo que estoy viendo que en los planos y todo eso y:: una reflexión que me gustaría haber conocido otros sistemas

T88_F15_E11(16)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumna Eva

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,21			Yo conozco la diferencia entre el lenguaje audiovisual y el lenguaje verbal porque el lenguaje audiovisual es el que se representa mediante vídeos e imágenes y el lenguaje verbal es el que se representa mediante palabras
0,21 0,51			Eh:: ya:: conozco muchos tipos de plano y:: de ángulos el plano general el plano de conjunto el plano de tres cuartos el plano medio el plano ge:: el plano:: de detalle y ángulos el contrapicado y el picado el de perfil y el ángulo recto
0,51 1,12			En mis producciones he utilizado muchos planos no todos porque el algunos no hacía falta no hacía falta ponerlos porque era una narración más pequeñita y que no hacía falta poner mucho detalle
1,12 1,28			En:: en mis grabaciones cambiaría el:: la voz de fondo y pondría una música y cortaría algunas partes que no tenían sentido o que no hacía falta que salieran
1,28 1,41			Eh:: yo creo que si que conozco bien el <i>movie maker</i> y que sé como hacer una película o un vídeo y más cosas
1,41 1,51			ahora cuando veo la tele pienso más en los planos y ángulos que hay y los recuerdo
1,51 2,07			creo que esto nos ha servido para aprender cómo funciona y cómo se hacen películas anuncios y cómo graba la genta y para aprender lenguaje cinematográfico.

T89_F16_E11(17)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumna Ane

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,11		1 2 3 4	Analizando los vídeos que hemos ido haciendo de <i>movie maker</i> creo que vamos mejorando más pero todavía hace falta pulir cosas como por ejemplo entre escena y escena podemos poner
0,11 0,27		5 6 7 8	transiciones o efectos directamente y:: cuando veo vídeos en la tele me doy cuenta de los fallos tan grandes que tenemos pero ellos eh:: tienen medios muy especiales para hacerlos y que les
0,27 0,43		9 10 11 12 13	ayudan mucho y igual empezaron con estos programas así simples y gracias a esto me doy cuenta de la gran diferencia que hay entre un entre el lenguaje audiovisual y el escrito pero para algunos casos es mejor uno que otro

T91_F18_E11(20)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumna Clara

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,18		1 2 3 4 5	Esas son las diferencias entre el lenguaje audiovisual y el lenguaje verbal en el lenguaje audiovisual tu ves ala persona como es y en el verbal tú te la imaginas o la creas así como:: bueno así luego eh:: sí que bueno algunos
0,18 0,40		6 7 8 9 10 11	planos los utilizo más y en otros bueno no tanto porque no me los sé muy bien y de mi grupo cambiaría un poco de algunas personas porque no se concentraban ellas y si no se concentran ellas no nos concentramos nosotros El <i>movie maker</i> y sí que lo conozco porque como lo
0,40 1,02		12 13 14 15 16 17 18	aparte de utilizarlo para los deberes de castellano y otras cosas también lo utilizo para mis cosas y:: no fijo mucho en los planos de las series y todo esto porque me concentro más en las series no en los planos y alguna reflexión es que me hubiera gustado hacer más trabajos de ci:: cinematográficos

T93_F20_E11(23)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumno Marcos

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,22			Respecto a la primera pregunta sí conozco la diferencia entre audiovisual y verbal la diferencia es que audiovisual se ve como un vídeo y verbal es hablado o sea que un extranjero entendería mejor un vídeo lo vería mejor lo entendería y hablado no entendería
0,22 0,44			nada porque es otro idioma Eh:: Eh:: conozco todos los planos sería primer plano que sería de una imagen coger lo que te interesa eh:: también estaría el plano detalle que sería los ojos el plano medio que sería de pecho para arriba el plano general que sería
0,44 1,14			toda la imagen el plano americano y:: bueno los ángulos que conozco son el picado que sería desde grabar desde arriba hacia abajo el contrapicado desde abajo hacia arriba el frontal que sería recto el:: vista pájaro sería grabar desde una altura considerable grabar hacia
1,14 1,56			abajo eh:: respecto a la segunda pregunta no estoy de acuerdo porque no siempre necesitas todos los planos en la tercer pregunta lo que cambiaría sería las imágenes la grabación @ bueno en fin lo que no me gustaría Eh:: la cuatro sí porque sé exactamente todo lo que puede hacer el <i>windows movie maker</i> y en la cinco sí porque yo creo que lo que sabes te fijas en ello

T95_F22_E12(1)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumna Laura

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,15			He revisado mi <i>presento</i> y mi producción audiovisual y considero que conozco la diferencia entre el lenguaje audiovisual y el lenguaje escrito conozco los planos de filmación cuándo y cómo he de colocarlos y también los ángulos de filmación cuándo y
0,15 0,36			cómo colocarlos aunque yo no los he usado mucho en mis producciones En:: en estas las he intentado hacer lo mejor posible y eso incluye colocar todos mis conocimientos sobre planos y ángulos de filmación antes de entregar estos trabajos yo los reviso mil veces y intento que queden lo mejor posible y por eso no hay nada
0,36 1,01			que quiera cambiar el tema del <i>movie maker</i> yo al principio me parecía algo muy difícil ya que no lo había trabajado nunca y menos en el área de castellano y pues al principio me pareció difícil y algo extraño pero al trabajarlo un par de veces ya he considerado que conozco todas sus opciones lo llevo bien o sé manejar y es
1,01 1,21			bastante más sencillo de lo que creía sólo tienes que ponerte y mirarlo una reflexión que yo tengo es que al principio parecía algo extraño esto de trabajar los audiovisuales en:: en lengua castellna ya que normalmente cuando tu piensas en lengua castellana piensas en una asignatura
1,21 1,47			que casi todo se basa en lo escrito y en lo que es más la parte de léxico gramática y todo esto no en cosas audiovisuales y a:: la verdad es que al principio me parecía algo extraño pero me ha gustado la experiencia he aprendido a trabajar con el <i>movie maker</i> y ha estado bien aunque sigue pareciéndome algo extraño ha estado bien

T97_F24_E12(4)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumna Roger

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,22			Hola soy Roger Barrull y os voy a hacer una crítica de los vídeos que he hecho de castellano comencemos ¿conozco las diferencias entre el lengua verbal y el audiovisual? si se podría decir que sí pero ahora se me ha ido de la cabeza ya hace tiempo de eso ¿conozco
0,22 0,52			todos los ángulos de filmación y para qué sirven? sí, sí, conozco el plano de detalle el plano primer.-- prime plano plano medio plano tres cuartos o americano y todo es plano general y luego más lejos es gran plano general también picado que es visto desde arriba el otro es visto desde abajo y ya no me
0,52 1,26			acuerdo ya ¿ he utilizado en mis producciones todo lo que conozco sobre ángulos de filmación? en el <i>me presento</i> claro que no porque era haciendo fotos luego en el en el vídeo la película si hicimos bastante en grupo hicimos picado plano general algo de detalle primer plano ¿qué cambiaría en mis vídeos para que
1,26 1,52			fueran mejores? mira en el <i>me presento</i> cambiaría mi voz porque no puse mi voz puse la de un profesor ahora que sé ponerla pues ya la puedo poner ¿conozco el <i>windows movie maker</i> ? sí sí claro claro el profesor me ha hecho perfeccionar todos mis
1,52 2,30			conocimientos y ahora ya lo conozco mejor !! ¿ ahora sabes cómo hacen montajes en televisión? bueno saber exactamente no me hago una idea más que nada me hago una idea porque tampoco creo que usen el <i>movie maker</i> porque ese un programa sencillo y:: tal no creo que usen este programa usarán uno más mejor bueno que cierro venga.

T99_F26_E12(7)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumna Daniel

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0,21 2,37		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36	La diferencia entre el lenguaje audiovisual y el lenguaje verbal es que en el lenguaje audiovisual se utilizan imágenes y sonido y en el lenguaje verbal se utilizan simplemente las palabras en el lenguaje audiovisual hay muchos de diferentes de apartados por ejemplo uno de ellos son los planos en los planos hay el plano general que consiste en mos.-- o sea muestra un escenario amplio en el que se muestra el personaje después el plano medio que consiste en sacar al personaje de la cintura para arriba después el plano entero que consiste en sacar ala personaje de cabeza a pies después hay el primer plano que consiste en sacar de clavículas hacia arriba después hay el plano de detalle que consiste en:: en enfocar un objeto de cerca después el plano americano que consiste en sacar al personaje de rodillas para arriba un personaje @ lo llamaron plano americano los americanos porque lo utilizaban normalmente en sus películas necesitaban que sacaran los revólveres en las películas claro en el lenguaje audiovisual también hay un apartado llamado.-- (corte de la filmación y empalme) ángulos en los ángulos hay muchos y diferentes por ejemplo el normal que consiste en esto que es que esté la cámara paralela al suelo el picado que consiste en que esté la cámara como ahora por encima del personaje después el contrapicado que es todo lo contrario que la cámara se sitúe por debajo del personaje como ahora mismo después hay el supercontrapicado que consiste en esto grabar por debajo del personaje la cámara perpendicularmente
2,42 3,14		37 38 39	Para enriquecer más mis producciones audiovisuales podría haber utilizado por ejemplo una cámara más sofisticada con

T100_F27_E12(8)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumna Karem

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,24		1 2 3 4 5 6 7 8	Hola soy Karem del grupo E-13 y esta es mi expresión oral eh:: la diferencia que hay entre el lenguaje audiovisual y el lenguaje verbal es que el lenguaje audiovisual se puede ver a través de vídeos o imágenes y escuchar mientras que el lenguaje verbal no se puede hacer eso los diferentes tipos de planos son muchos por ejemplo el primer plano que
0,24 0,56		9 10 11 12 13 14 15	es sobre la cara el plano detallado es sobre una sobre un:: detalle de la cara los ojos la boca eh:: eh:: el plano medio que es desde la barriga hasta la cabeza el plano americano que es por la rodilla hasta la cabeza el plano general que es toda una imagen por ejemplo unas montañas o un bosque y:: los diferentes
0,56 1,33		16 17 18 19 20 21 22	ángulos que hay son el ángulo picado que es desde arriba el ángulo contrapicado que es desde abajo después está el ángulo medio el normal que:: un normal eh:: lo que:: creo que los planos y ángulos que he hecho no podía sólo grababa y los mejoraría lo que mejoraría de mis producciones sería que pusieras más
1,33 2,22		22 23 24 25 26 27 28 29 30	música y que tuviera más efecto lo que hago con el <i>movie maker</i> se editan vídeos se pueden poner música vídeos audios imágenes etcétera y efectos especiales y en algunas series por ejemplo también ponen planos ángu.-- se ponen más planos americanos y medios aunque son los que mas:: hay aunque los ngulo.-- planos eh:: detallados y primer planos no hay muchos y:: ah:: aquí está todo

T104_F31_E12(17)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumna Lucia

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

OBSERVACIONES: No se atiende a lo solicitado y realiza un montaje y no una filmación simple. Sirve el ejercicio para nuestros propósitos sólo en cuanto al contenido de las respuestas.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,44		1 2 3 4 5 6 7 8 9	El lenguaje audiovisual está integrado por un conjunto de símbolos y normas de utilización que nos permiten a las personas comunicarnos con otras sus características principales son es un sistema de comunicación multisensorial -- sensorio -- sensorial visual y auditivo los elementos que percibe el receptor son procesados globalmente la comunicación verbal está formada puede realizarse de dos
0,44 1,28		10 11 12 13 14 15 16 17 18 19	formas oral y escrita la oral a través de signos orales y palabras habladas la escrita por medio de representaciones gráficas de signos (corte en la filmación) plano de conjunto em:: son las escenas en que salen dos personajes o más y normalmente se utiliza para para conversaciones (nuevo corte) portan los personajes de cintura para arriba se utiliza normalmente para las entrevistas (nuevo corte) primer plano se recortan a los personajes de
1,28 2,10		20 21 22 23 24 25 26 27 28 29	hombros para arriba sirve para mostrar la confianza e intimidad del personaje (nuevo corte) cámara ah:: el normal ángulo de la cámara (nuevo corte) el ángulo normal es el ángulo es el ángulo paralelo al suelo es el ángulo de la cámara paralelo al suelo (nuevo corte) el ángulo picado es el ángulo que se sitúa por encima del objeto de manera que se ve por encima el ángulo contrapicado es el opuesto del picado el contrapicado perfecto es el que se
2,10 2,40		30 31 32 33 34 35 36	sitúa por debajo del personaje de forma perpendicular al suelo (nuevo corte) ángulo picado perfecto se sitúa por encima del personaje de forma que es perpendicular a él mismo (nuevo corte) sí claro porque he sabido dónde colocar diferentes planos y a qué altura y a qué
2,40 3,03		37 38	distancia determinada del personaje (nuevo corte) en este último trabajo eh:: en el trabajo

		39 40 41 42	anterior hemos observado que ha habido temblores en la cámara por el:: por no haber tenido trípode que no es caso de ahora que por ejemplo estamos utilizando uno
3,03 4,10		43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56	(nuevo corte) plano y plano y medio intentamos hacer el movimiento de la cámara de derecha a izquierda llamado travelling en la que se puede ver observar que no nos que teníamos falta de recursos técnicos este movimiento se tendría que realizar sobre raíles en el tercer plano no hemos sabido representar la transición desde la relajación hasta el sueño profundo sí los utilizo lo único que utilizado el <i>Ulead vídeo Studio</i> porque es más fácil y más profesional que el <i>movie maker</i> (nuevo corte) no porque yo me fijo más en lo que quieren decir traspasar o transmitirte los personajes de lo que sea de esa serie o película

T106_F33_E12(20)

Transcripción de la filmación de vídeo – cuestionario de cine – Ejercicio expresión oral. Trim. 3º
Alumna Jesús

En todas las filmaciones para este ejercicio de expresión oral, el alumno aparece en P.M. mirando a la cámara.

Tiempo	IMAGEN	LÍNEA	SONIDO
0 0,46			Hola me llamo Jesús Ruiz Domínguez voy al E-12 y os voy a hacer mi expresión oral bueno primero hablemos del punto número uno pues sí mira conozco todas las diferencias entre el lenguaje audiovisual y el verbal por ejemplo el lenguaje audiovisual es todo aquello que se puede ver desde una pantalla un vídeo fotos:: eso sería luego el verbal ya sería escrito y también conozco los tipos de plano y para qué sirven por ejemplo enfocando un campo y una casa en medio y un personaje pues por ejemplo al principio de la película haría un plano general se podría ver todo luego ya
0,46 1,16			pasaría para saber si el personaje hace alguna opción acción pues yo le pondría un plano detalle o un plano primero un plano detallado un plano americano bueno también sé los ángulos de filmación eso lo sé un poquito menos pero algo sé por ejemplo que si yo tengo que enfocar saber si tengo que enfocar desde abajo para que salga más grande o de frente de lado hacia arriba hacia abajo
1,16 1,53			serían son ángulos de filmación ahora pasamos al punto dos si he intentado usar todos los:: todos los.. todos los.. eh:: lo del lenguaje audiovisl.-- en las producciones en los ángulos todos los ángulos he intentado hacer todos los planos de desto que siempre al hacerlo solo cuesta un poquillo más haciendo pruebas y esto entonces luego pasamos al punto tres que:: pues yo cambiaría lo que hecho e intentaría hacerlo mejor con
1,53 3,02			animaciones le pondría música otros fondos lo podría mejorar eso sería para que quedara ya bien del todo usar los planos correspondientes porque tú cuando haces la película no te das cuenta pero luego al verlo en la pantalla es otra cosa eh:: sí bueno yo bueno pasamos al punto cuatro sí en el <i>movie maker</i> sí me ha

			<p>quedado claro más o menos lo que es todo cómo se utiliza para cortar lo que más me ha costado es que no sabía cómo dividir el vídeo pero una vez ya entenderlo y todo me va perfecto que es lo del vídeo le das a dividir clip y eso es fácil el movie maker esa fácil luego ya podemos pasar al Studio 11 ya serían más complicado más funciones más herramientas y todo bueno en el punto cuatro el punto cinco bueno pues ahora últimamente cuando veo los programas de televisión pues me doy cuenta de los planos que usan si son generales:: más o menos a veces hay series y todo que se equivocan pero claro </p>
3,02 3,32			<p>normalmente son profesionales y lo hacen bien usan los planos todo lo hacen todo bien claro bueno pasamos al punto seis bueno el punto seis al final me ha gustado mucho esto de hacer vídeos y todo eso me estoy y todo replanteando para hacer y todo la carrera para audiovisual y sonido y eso porque me parece bastante bien es un buen trabajo y al final me</p>
3,32 4,08			<p>ha gustado todo esto de hacer películas y todo es demasiad.-- es divertido y aparte de ser divertido hacer una película y poderla:: ahora por ejemplo, si cojo las fotos no pongo las fotos y ya está hay que mirar una por una me hago mi vídeo mi música me ha parecido bastante bien he aprendido mucho y bueno antes no sabía nada ahora ya es una pasa ya bueno adiós</p>

D116 a D 157: Diarios de clase Tercer trimestre

Los diarios de clase están manuscritos y para incluirlos en los anexos se presentan escaneados en los correspondiente ficheros informáticos. La capacidad de memoria que ocupan, por su gran número, hace imposible su presencia textual en este apartado. No obstante presentamos a modo de ejemplo alguno.

I.E.S. J.L. SERT
 LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA

1º E.S.O.

DIARIO DE CLASE

FECHA. 11-6-09 GRUPO. E-11..... Marros Fejada

Una vez terminado el curso, tenemos una visión completa de esas clases de Lengua en las que, inusualmente, se ha introducido el lenguaje cinematográfico...

Pues a mí me parece bien porque he aprendido a hacer un blog colgar en el blog cosas etc... También he aprendido algo más sobre el route maker gracias a que tentamos que hacer trabajos sobre audiovisual.

La verdad es que está muy bien esto de el lenguaje cinematográfico, la verdad es que no me esperaba este tipo de clase de castellano pero también hay que decir que ya mismo en los colegios en vez de libros serán ordenadores a sí que yo creo que está bien porque esto es el futuro, y entonces nos está preparando, y de paso se aprende algo, y gracias a esto las clases se hacen más divertidas.

D130

8.3. SEGUNDO DE E.S.O.

8.3.1: Producciones audiovisuales

T1_PA_G_Alba

Curso 2009/2010

Transcripción producción audiovisual basada en suspiro narrativo T1° de G_Alba E-21

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: Hace mucho calor	
1-G.P.G.	Vista panorámica desde una terraza de un pueblo	Voz en off: Es un día de verano y hace mucho calor
2 – P.C.	Alrededor de una mesa redonda en un salón tres jóvenes estudiantes trabajan	Voz en off: Estamos en casa estudiando y tenemos las ventanas cerradas porque si las abrimos
3 – P.D.	Ventana cerrada con la persiana bajada	Voz en off: entra el polvo de la calle ya que están de obras y también hace mucho ruido
4- P.C.	Obras en una calle del pueblo	Ruidos propios de una obra
5 – P.C.	Transición al salon, alrededor de una mesa redonda tres jóvenes estudiantes trabajan. Uno de ellos se levanta y sale de plano	Voz en off: Así es imposible concentrarse
6 -P.C.	Transición al mismo lugar. La estudiante que se levantó vuelve a sentarse en el mismo sitio, los compañeros se abanicán con las hojas.	Voz en off: Por eso decidimos conectar el aire acondicionado para poder estudiar tranquilos y sobre todo sin calor Estudiante 1: Qué calor Estudiante 2: Sí
7 – P.D.	Una mano acciona el mando a distancia de un aparato de refrigeración. Ángulo contrapicado	
8 – P.D.	En ángulo contrapicado aparato de refrigeración. Transición a títulos	
	Títulos: Actores. Alba Ruz. Luigi Salvador. Ane del Moral	Voz en off: ahora se está mucho mejor.

T2_PA_G_Aixa

Curso 2009/2010

Transcripción producción audiovisual basada en suspiro narrativo T1° de G_Aixa E-21

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.C.	Cuatro chicas en un salón, dos en primer plano con micrófono en la mano cantan siguiendo lo que parece una pantalla de karaoke, otras dos, detrás sentadas en un sofá hablan entre ellas en animada charla. Al poco salen de escena	-Música de un canción de karaoke -Murmullo de la charla entre las chicas Chica 1: Caribbean Chica 2: Hace mucho calor por qué no vamos al jardín Caribbean: Vale
2 – P.C.	Rellano de una escalera de vecinos. Salen tres chicas	Chica 1: venga chicas, salid ya Chica 2: Vale, ya Chica 3: venga, Aix
3 – P.C.	Mismo rellano de una escalera de vecinos. Sale la cuarta chica. Movimiento de la cámara siguiendo a la 4ª chica y a las demás	Aixa: Ahora voy Chica 3: Venga, Aix
3-P.C.	Jardín con césped y pinos. Llegan las chicas, extienden las toallas y se tumban en ellas	Música de fondo Chica 1: Qué calor Chica 2: Ya ves Chica 3: Bueno
4- P.C	Las cuatro chicas sentadas en el césped hablan animadamente de sus cosas	Música de fondo -murmullo de animada charla Chica 1: qué calor que hace Chica 2: mirad, hace poco viento
5-P.D.	Copa de los árboles	

6-P.C.	Las cuatro chicas sentadas en el césped hablan animadamente de sus cosas. La chica 1 se levanta y lanza una pelota. Las otras lo discuten entre ellas y se van también	- Música de fondo Chica 1: Es verdad por qué no nos tiramos a la piscina - murmullo de las otras chicas discutiendo si van a la piscina
7-P.C.	La esquina de una piscina en una zona ajardinada al aire libre. Llegan las cuatro amigas, una se mete en el agua y las otras la dejan sola, vuelven con pistolas de agua y juegan con ellas. Al final salen del agua	Chica 1: Qué fría está el agua Chica 2: Hace mucho frío Chica 3: Oye, Clara. Música de fondo
8-P.C.	Las cuatro amigas, de pie junto a la piscina. Deciden irse, salen de escena	Chica 1: Oye, qué frío Chica 2: Espérame yo me voy contigo música de fondo
	Fin. Actrices. Aixa Chambers Hale. Lasrian Cronin O'Hanningan. Clara Rodas. Caribbean Macias	Música de fondo

T3_PA_G_Tejada

Curso 2009/2010

Transcripción producción audiovisual basada en suspiro narrativo T1° de G_Tejada E-21

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: Hace mucho calor	Música de fondo
1- P.M.	Un chico sentado frente a su ordenador teclea algo. Toma lateral	Voz en off: era un día muy soleado y estaba muy aburrido para entretenerme jugaba con el ordenador me conectaba al messenger
2-P.M.	El chico mira a través de la ventana	- Trinar de un pájaro Voz en off: cuando de pronto oí a un pájaro silbar y como no tenía otra cosa que hacer mire por la ventana para ver al pajarito
3-P.D.	Ramas de un árbol	- trinar del pájaro voz en off: lamentablemente el pajarito no se veía
3-P.M.	El chico que estaba sentado frente al ordenador se levanta y se desplaza a otro lugar de la vivienda. La cámara lo sigue	Voz en off: y me fui a la terraza
4-P.M.	El chico en la terraza. Se desplaza y vuelve a entrar en la vivieda. La cámara lo sigue	Voz en off: lo primero que dije fue Chico: hace mucha calor voz en off: y me fui adentro
5-P.M.	Una puerta de una vivienda por dentro	Voz en off: cuando de pronto llamaron al timbre - sonido del timbre
6-P.D.	Vista a través de la mirilla de la puerta	Música de misterio
7 – P.P.	Un chico encapuchado	Música de misterio
7-P.P	El mismo chico. La cámara recorre su cuerpo y queda en un P.D. de un	Chico: Encapuchado y con el calor que hacía ese tío estaba loco y encima con cuchillo.

	cuchillo en la cintura	
8 – P.M.	El chico dentro de casa junto a la puerta sin abrir	Chico encapuchado: puedo utilizar el teléfono Chico: no ni de broma sonido de una trompeta de 7º de caballería
9-P.M.	La puerta cerrada	sonido de una trompeta de 7º de caballería
10-P.A.	El chico acaba de cerrar la puerta y se vuelve al interior de la casa. La cámara lo sigue hasta su habitación, con el ordenador	Voz en off: Me volví a la habitación como si nada hubiera pasado música de fondo
	Créditos. Cámara y encapuchado. Alejandro Fernández. 2º cámara y Marcos. Marcos Tejada. Guinistas. Lucas Giosa. Con la colaboración de pajarito.	Música de fondo

T4_PA_G_Roger

Curso 2009/2010

Transcripción producción audiovisual basada en suspiro narrativo T1° de G_Roger E-21

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Cortometraje	
1 – P.C.	Esquina de una calle, junto a un portal. Aparecen tres chicos que se dirigen al portal. La cámara en panorámica de P.M. los sigue hasta que llama uno de ellos al timbre	Sonido ambiental de la calle Sonido del timbre al ser pulsado
2-P.D.	El timbre y un dedo que lo pulsa	Sonido del timbre
3-P.C.	Los chicos entran en la portería. Plano picado. Avanzan y encuentran en el suelo algo de ropa, se la ponen y van a subir las escaleras	Chico 2 :¿Cerramos? Chico 3: Si cierra porque así:: Chico 1 : con el calor que hace Chico 3: aquí dentro hace mucho calor Chico 2 : Ya ves Chico 3 ¿qué es esto? Chico 1: ¿Unos chalecos? Chico 2: unos chalecos Chico 3 : qué guay Chico 1: ponte tú este Chico 2: anda si por aquí hay unas gorras Chico 3: pues vamos tirando. Aquí qué se verá. ¿Qué piso era?

4-P.M.	Entran en un ascensor. Llevan chalecos reflectantes puestos. Cuando se está cerrando la puerta aparece fugazmente un figura humana	Chico 1: Entra Ro Chillido animal y risas inquietantes
5 -P.M.	En en interior del ascensor, una de las paredes. Se abre la puerta y salen corriendo, La cámara los sigue escaleras arriba, con la luz que proporciona una linterna	Chico 1: ¿Has visto has visto? Chico 2 : ¿Qué era eso qué era eso? Chico 3: Vamos a ver qué era eso Chico 1: vamos a investigar Chico 3: Eh esperadme esperadme
6- P.M.	Han llegado a un rellano, vista de parte de una puerta. Siguen deprisa escaleras arriba con la luz de las linternas.	Chico 2: voy corriendo ¿vale? Chico 3: Espera Chico 1: cuidado, cuidao – Chillido animal Chico 2: No, no, qué ha sido eso – Chillido animal Chico 3: Espera, espera Chico 1: Fede, Fede
7- P.M.	Llegan a un rellano y se encuentran el chaleco de Fede y restos de sangre que siguen escaleras arriba. Llegan al siguiente rellano y está en el suelo el chaleco de Fede	Chico 3: qué es esto Chico 1: el chaleco de Fede Chico 3: dios no ! Fede Chico 1: Ehi, Ehi hay sanfre mira Chico 3: Fedo no Fede sigue está sigue Fede, está aquí , corre ven, Fede, Fede Chico 1 : ¿qué le ha pasado? Chico 3: no sé no sé
8- P.C.	La luz de la linterna enfoca una pared y avanza hasta ver la figura del ascensor en la portería. La figura sube las escaleras con pasmosa rapidez	Chico 1: dios esta casa da miedo, vámonos, vámonos - Chillidos de miedo
9 _ P.M.	Los dos chicos suben las escaleras nuevamente. La cámara nos muestra el interior de la escalera y una luz en un rellano superior. Deshace el camino bajando por las escaleras con rapidez	Chico 1 : Esto es muy largo ¿llegamos hasta el final? Chico 3: Vamos al ascensor corre está ahí Chico 1: no lo veo – Chillido animal Chico 3: está aquí corre Chico 1: que baja que baja Chico 3: hacia el ascensor hacia el ascensor
10- P.M.	Puerta del ascensor que se abre y	Chico 3: corre corre vamos antes de que nos

	<p>entran. La cámara se mueve mostrándonos con movimientos rápidos la botonadura y partes de las paredes, alumbrado por la linterna. Salen del ascensor y la cámara los sigue. Al frente se ve una figura humana de espaldas vestida con las ropas de Fede. El chico 3 le toca la espalda y se vuelve: se trata de un monstruo que se abalanza sobre el chico 3. La cámara se mueve alocadamente subrayando el ataque</p>	<p>pille Chico 1 : esto tarda mucho en cerrarse, este piso es muy viejo, corre – sonido del ascensor llegando al piso de abajo Chico 3: Ya estamos aquí. Espero que al final no hay nada Chico 1: Eh un señor, nos puede ayudar Chico 3: Es el Fede, Chico 1: Es el Fede – Sonido de una fiera atacando y gritos</p>
11- P.M.	<p>Baja el último tramo de la escalera el chico que queda, salta y se cae al suelo. La cámara sigue los movimientos y queda en un primer plano del chico. La fiera salta sobre él y le muerde el cuello.</p>	<p>Chico 3: Este no era el Fede Sonido de la fiera y ruidos</p>
	<p>Créditos. Actores principales (reales) . Carlos Romero Benavides. Roger Curiá Castellnou. Federico García Kelland – Joel Garrandés García-Vaquero</p>	

T7_PA_G_Barrull

Curso 2009/2010

Transcripción producción audiovisual basada en suspiro narrativo T1° de G_Barrull E-22

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Inicio humorístico de la productora 20 Century Fox	
1-P.C.	Un chico pasea por el Pº Marítimo y empieza a llover	Sonido de tormenta y de la lluvia
2- P.C.	El chico echa a correr en dirección a un chiringuito donde lo esperan dos chicos. La cámara lo sigue	Sonido de tormenta y de la lluvia
3- P.A.	Los chicos le venden un paraguas al que llegó corriendo.	Sonido ambiental
4- P.C.	El chico abre el paraguas y sigue por el paseo	Sonido ambiental
5- P.E.	El chico llega junto a una casa de madera y cierra el paraguas mientras mira al cielo	Sonido ambiental y de pájaros.
	Siguen tomas falsas	
	La lluvia caía insistentemente Cámara: Pedro López Reparto – Vendedores Jesús Ruiz y Daniel González Cliente Roger Barrull Efectos de sonido Trueno – Lluvia - Pájaros	

T8_PA_G_Leila

Curso 2009/2010

Transcripción producción audiovisual basada en suspiro narrativo T1° de G_Leila E-22

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	<p>El miedo corre por tus venas</p> <p>Mientras que una chica solitaria camina por la calle</p>	
1- P.C.	<p>De noche, chicas pasean por una plaza. Una de ellas camina sola y parece que la sigue alguien. La cámara sigue a la chica hasta que se acerca a un coche y hace la intención de abrirlo. En ese momento la asalta por la espalda un encapuchado que sale corriendo tras llevarse algo. La cámara capta toda la acción</p>	<p>Chica 1: Holas chicas</p> <p>Chica 2: Qué tal</p> <p>Sonido de forcejeo</p>
	<p>La chica logró escapar</p> <p>Colaboradores</p> <p>Arif - Joaquín - Sandra</p> <p>Trabajo castellano</p> <p>Autores:</p> <p>Leila Manero – grabadora</p> <p>Maria Castillo – protagonista</p> <p>Brenda Rio – Alludante grabadora</p> <p>Mateo Longone – 1. ladron prinsipal</p> <p>Dioni – 2. ladron</p> <p>Analia – gente que caminaba</p> <p>Olga Ferrer – gente que caminaba</p>	

8.4. TERCERO DE E.S.O.

8.4.1. Primer trimestre

T1_GA_G a T7_GA_G: Grabaciones de audio – estimulación del recuerdo

T1_GA_G

Curso 2010/2011

3º ESO

Activación del recuerdo

Grabación de Audio del grupo de Arnao

1,38 minutos de grabación.

Transcripción:

Profesor: Bueno muchachas | empezamos | tú eres Paula Arnao y tú:: Julieta Prieto |Eh| Prieto es un apellido muy majo [**Julieta** : ¿Eh?] es un apellido muy majo | me trae muy buenos recuerdos | mi madre también se apellidaba Prieto | bueno pues eso | independientemente de eso | vamos al trabajo ¿eh? | que ésta bien | vais a tener una nota positiva | |Eh::| veámoslo | ¿quien ha montado estas letras |

Julieta: yo

Profesor: ¿cómo lo has hecho?

Julieta: con el movie maker

Profesor: ¿sabes hacerlo?

Julieta: sí

Profesor: a mí nunca me salen de color blanco | siempre me salen rojas o azules

Julieta: puedes cambiarla [**Paula:** puedes cambiarle el color] cuando lo pones arriba hay una cosa que pone “A” una “A” | una fuente y le das y (ininteligible)

Profesor: vale | ¿en la fuente? [**Julieta** : si me parece que es azul | depende de la versión que tengas] [**Paula:** si porque hay muchas versiones] tengo una antigua | tengo muy antigua [**Julieta:** es que ella tenía una que no lo pillaba y yo tenía una que me parece más nueva] vale debe ser | pero entonces tú ya sabías como funcionaba lo del movie maker [**Julieta:** no] y ¿enton.- [**Julieta:** porque pruebo] has ido probando | o sea que tú eres una experta en informática | ¿a qué sí¿ hoy que bien (risa) qué raro ¿eh? [**Paula:** es que en mi casa no se podía editar y | o sea | cuando lo quise poner en el ordenador mío y en el de mi padre | pero es que teníamos el mismo y no se podía no se enganchaba no sé] y ella lo arregló || pues aquí ¿veis el fallo cuál es? | hay un fallo ¿eh? | bueno la voz sale mal | pero es igual | ¿veis el fallo cuál es?

Julieta: el plano [**Paula:** el plano]

Profesor: el plano ¿eh?| a ver si lo que tratábamos era ver qué tal presentabais algo | en este caso una compañera se os tiene que ver | tanto a la compañera como a vosotros | acercar más el plano | ¿qué plano os iría bien ahora ahí?

Paula: plano de ca.-- [**Julieta:** de la cara]

Profesor: de la cara o:: [**Paula:** medio] [**Julieta:** plano medio] medio | lo que llamábamos un plano medio || por lo demás yo lo veo bien | ya habéis | por lo que he visto después tenéis | ¿cómo se dice?

Paula: Make in off [**Julieta:** make in off]

Profesor: el make in off | que no hacía falta | pero es igual | ahí teníamos el problemita con el trípode que si se movía que si no (risas) | es lo normal | estas cosas estas cosas las podemos hacer porque hay un desarrollo tecnológico muy importante y claro romper una camarita ¿eh? [

Julieta: es que estaba encima | habíamos puesto un montón de libros para que quedara más

arriba y grabase la a otra cámara porque así teníamos dos tipos | entonces cuando me fui mi cara ¿has visto que se mueve mucho? [**Paula:** encima también la primera vez cuando lo grabamos se nos había quedado sin pilas | entonces tuve que coger la de mi madre y]

Profesor: problema de índole,práctica | bueno | pues para ser la primera vez | muy bien y la compañera | ya sabía cómo iba también muy bien || aparte de eso del plano || y que la presentación pudo haber sido más larga:: | eso es aparte | la primera vez que lo hacéis | me parece muy bien

T2_GA_G

Curso 2010/2011
3º ESO
Activación del recuerdo

Grabación de Audio del grupo de Claudia

3,20 minutos de grabación.

Transcripción:

Profesor: Bueno | vamos a ver | decíamos que erais | tú te llamas

Elisa: Elisa

Profesor: Elisa | y de apellido

Elisa: Rodríguez

Profesor: Rodríguez | hola || ¿y tú?

Claudia: Claudia Cisneros

Profesor: Claudia Cisneros | |Eh| vamos a ver | un momento | vamos a seguir | |Eh| como veis | no tengo el trabajo hecho | lo cual quiere decir que está pendiente de hacer | sin embargo sí que lo vi que lo tenías hecho y eso consta | El trabajo está hecho | pero no se adecuaba a lo dicho | se trataba de:: | ¿de qué se trataba? [**Elisa:** de aprender] porque tenéis que volver a hacerlo | ¿y::? [**Elisa:** de expresar el texto] de expresarlo | era aun ejercicio de expresión oral | no de leer el texto | supongo que leer sabéis está claro | luego vamos a hacerlo bien || lo que es la primera parte del ejercicio que es trabajar con el lenguaje audiovisual lo habéis hecho bien | eso está bien | positivo | pero lo otro | que es la finalidad | eso no | así que antes de que tenga que por poner las notas | ahora para primero de diciembre me lo entregáis | lo que sí que vi es que lo habías hecho | lo habías grabado | lo habías montado | ¿quién cogía el papel para leer?

Elisa: pero qué papel

Profesor: el que estabais leyendo

Elisa: no nos lo aprendimos de memoria

Profesor: no yo ahí vi que estabas leyendo

Elisa: es que grabamos muchas y al principio si que (ininteligible)

Profesor: yo lo que vi | lo que me presentasteis es que estabais leyendo | eso es inequívoco, leyendo, leyendo

Claudia: teníamos el libro abajo pero no lo leíamos | esta mirando a ella para ver si nos equivocábamos

Profesor: ¿qué estabais | las cuatro? [**Elisa:** Si] ¿os ayudaron ellas? ¿quien os ayudo a editar? [

Elisa: cómo que] a editar | ¿sabéis lo que es editar? ¿ tú eres la que dominas el movie maker?

[**Elisa:** si] si:: | ¿ y quién te lo enseñó, por qué sabes tu:: ? [**Elisa:** mi madre] | ¿alguna vez cuando eras pequeña?

Elisa: no | porque hace muchos videos con el movie maker [**profesor:** ¿desde cuando] no sé hace muchos años

Profesor: o sea que no has tenido ningún problema para montar | ¿ y tú lo sabes?

Claudia: yo no

Profesor: tendrás que aprenderlo porque el siguiente trabajo va a ser individualmente cada uno algo | ya os diré

Claudia: No sé | pero:: de algún trabajo que he estado | pero saber saber mucho no |

Profesor: ¿sabes entrar en él?

Claudia : sí

Profesor: ¿ y qué más?

Claudia: es que ya no me acuerdo como se hacia | pero yo he hecho movie maker | pero se me olvida [**profesor:** se te olvida] si | me enseñó Julieta [**profesor:** ¿Julieta ?] se ve que sabe

bastante] sí me enseñó ella

Profesor: bueno | ¿nos queda claro entonces? | no tengo nada | pero sé que lo habéis hecho y eso:: | lo otro | la segunda parte [**Elisa:** la semana que viene se lo entregamos] tampoco hay prisa | antes que las notas tengan que estar puestas | ¿de acuerdo?**T3_GA_G**

Curso 2010/2011

3º ESO

Activación del recuerdo

Grabación de Audio del grupo de Laura

4,20 minutos de grabación.

Transcripción:

Profesor: Bueno, | vamos a ver| empecemos | Lasrian | Flor y tú como te llamas que ya no me acuerdo niña

Laura: no lo se::

Profesor: no lo sabe [**Laura:** me llamo no lo sé | mucho gusto] me ha gustado | me ha gustado porque:: el trabajo final | que era la expresión oral | conseguida de sobra | porque hacéis más de lo que pudiera pedir os ¿eh? Porque habéis trabajado mucho tal y cual | le hacéis discursos largos | tú | por ejemplo | bastantes largos | por la dificultad que pudieras tener del idioma | que ya no la tienes o apenas la tienes | se te nota mucho menos | o sea que lo veo eso bien | bien conseguido | y me parece que incluso la parte técnica ligada con el lenguaje audiovisual | ahí habéis hecho algo bastante | bastante bueno | en relación a lo que supuestamente no sabíais cuando empezasteis:: | qué me decís | venga

Laura: supuestamente | nosotros el año pasado ya lo hacíamos | nosotras tres el año pasado | bueno los anteriores ya te teníamos | estábamos más o menos (ininteligible) lo que era esto del audiovisual

Profesor: ¡Ah! porque en primero os acordáis de lo que habíamos hecho [**Laura:** no mucho] hicimos cuatro tonterías | [**Laura :** no una] ¿qué hicimos en primero?

Lasrian: una presentación de sí mismo con el (ininteligible) | la segunda no me acuerdo | pero la tercera era como una grabación | pero no teníamos que hablar | sólo que teníamos que grabar algo

Profesor: era narrar y describir a la vez [(ininteligible)] que había una muchacha en un sofá durmiendo y tú entrabas y | claro que lo hicisteis [**Laura :** sí | la Sonia] me acuerdo que lo hicisteis [**Laura:** a cojinazo limpio | sí | sí] y en este caso yo sólo os pedía que me hicierais una presentación del compañero | pero habéis hecho mucho más | qué es lo que me habéis hecho [**Laura:** lo hemos editado | hemos puesto una historia] aquí | por ejemplo | por qué está la cámara así al revés

Laura: por estética

Profesor: habéis buscado entonces estilo | ¿un estilo habéis buscado? [**Flor:** sí] porque esta frase no me gusta así | la cambio | eso es lo que me parecido a mí ¿si o no? | y quien ha decidido eso | ¿tú | Lasrian ? [**Laura:** yo | porque grabo yo] (discusión entre Lasrian y Laura sobre grabación y edición, se solapan continuamente) ¿Al final quién ha editado? ¿y por qué tú y no las demás ? [**Laura:** Porque (ininteligible)] porque sabéis editar [**Lasrian:** sí]

Laura: además a mi me gusta editar a mi las cosas porque me gusta echar el último vistazo siempre | por ejemplo el año pasado Lucia era la que tenia que entregar el trabajo y el trabajo no se entregó [**Profesor:** ya me acuerdo] y a mí eso pues como quería editarlo yo y mi madre no me dejaría editarlos juntas pues lo hice yo [**Lasrian:** y tambien (ininteligible)] [**Profesor:** es que cuesta, sobre todo no por la dificultad | sino por quedar | poner de acuerdo en horario a a tres personas | a dos || bueno pero muy bien | me ronda a mí el nueve por la cabeza, no sé no sé]

T4_GA_G

Curso 2010/2011

3º ESO

Activación del recuerdo

Grabación de Audio del grupo de Curiá

3,17 minutos de grabación.

Transcripción:

Profesor: estoy grabando | estoy grabando | bueno muchachos vamos a ver si esto | parece que sí empieza a grabar | Carlos | Roger | Federico | lo digo para que queden grabados vuestros nombres || me habéis hecho algo que yo [**Federico:** raro] no lo entiendo | sabiendo hacer las cosas como supuestamente las sabéis hacer || (visionan el trabajo audiovisual a comentar) qué pasa aquí que no sale [**Roger:** ahora | ahora] |pom| cambio | |pom| cambio | |pom| cambio | vamos a ver | el objetivo cuál era | el final | trabajo de [**Roger** : exponer] de expresión oral | estoy exponiendo realmente | en este caso la presentación de un compañero | sus cualidades | lo que nos inventáramos | muy bien | estabais inventando que si nacido en Bosnia | que si nacido en la Polinesia | vale de acuerdo muy divertido | pero por qué habéis hecho esto | qué intención teníais **Roger:** pensábamos que así sería más | no sé | como [**Federico:** práctico] claro | no sé no haría falta preguntar tantas veces por al como al ser tres | el grupo es de tres | sería muy repetitivo [**Federico:** y a más duraría un poco más ya que:: (ininteligible)]

Profesor: A mí me ha dado la sensación de que era:: vamos a llamarlo una voluntad de estilo || como cuando estáis escribiendo y no os gusta la frase y pues lo hago de otra manera | me ha parecido ¿o no?

Roger: sí [**Federico:** si | para cambiar un poco que no sea todo igual] como en la otra que todo el mundo lo hizo así como [**Profesor:** ¿ cuál es la otra?] en pri.-- en segundo o en primero | no me acuerdo

Profesor: se nota que ya sabéis de lo que va | ya queréis darle un:: | aunque el ejercicio este mal hecho en su objetivo final | me ha gustado por eso | porque habéis querido hacer algo nuevo | lo cual quiere decir que ya empezáis a dominar la técnica para decir las cosas de otra manera | eso sí que me ha gustado | pero lo otro no | sinvergüenzas | que sois unos sinvergüenzas (risas del profesor) || ¿ como | como | como le pongo yo una calificación a esto? sí | no | vale || ya lo arreglaremos de alguna manera

Roger: ¿ podemos ver el final | que no lo vi yo [**Profesor:** no lo visteis el final] como Fede es el de las tomas falsas [**Profesor:** mira | ahí | Josep Lluís:: (risas del profesor)] no digo las tomas falsas [**Federico:** las tomas falsas están bien ¿no?]

Profesor: ¿sabes lo que podemos hacer con lo del final | déjame un pendrive de esos | ahora no que ahora hay trabajo.

T5_GA_G

Curso 2010/2011

3º ESO

Activación del recuerdo

Grabación de Audio del grupo de Alba

3, 39 minutos de grabación.

Transcripción:

Profesor: vamos a ver | Alba | ¿eh que sí ? Te llamas Alba | Aixa | a mí nunca me sale la pronunciación | y Ane | para que quede grabado | ya nos conocemos || me ha gustado mucho | se nota que tenéis estilo | bien hecho | está bien hecho | de los que me han presentado el que | para mi gusto | el que tiene mayor perfección formal | aparte de que luego hagáis la presentación de la compañera de una forma u otra | pero en conjunto me ha gustado || ¿os acordáis de lo que hacíais en primero? [**Alba:** sí] ¿ qué diferencias veis con esto | ahora | y estáis utilizando me parece que los mismos materiales | igual la misma cámara el mismo movie maker

Ane : sí | pero como hemos más ahora sabemos hacerlo mejor

Profesor: sí | ya está

Ane: corregimos lo que hacíamos mal antes

Profesor: o sea es cómo cuando escribís una frase y no os gusta | ¿cuando escribes una frase y no te gusta qué haces?

Alba: la borras y la vuelves a hacer | y aquí también

Profesor: aquí también | sí ya lo estáis haciendo | al principio si yo | cuando miraba las de primero (ininteligible) y ahora:: [**Ane:** sí | se nota la diferencia] ¿eh que sí? | pero hay más cosas todavía | hay más cosas [**Alba:** solapamiento ininteligible] sigue | sigue | que lo quiero oír (ininteligible) | ¿quién ha editado? | lo sabéis hacer | ya sé que lo sabéis hacer | la edición también está bastante bien | no hay apenas:: | en las transiciones yo tengo problemas | con las transiciones | siempre | no sé cómo lo has hecho niña | pero quedan suaves (ininteligible) sus toques graciosos también están muy bien || ¡Ah! Y el objetivo final | que es el de la expresión oral (ininteligible) lo que pasa que tiene más valor | me parece a mí | todo el montaje que la expresión oral | ¿o no? Habéis trabajado más | qué habéis trabajado más

Alba: (ininteligible) montaje

Profesor: muy bien | a mí me ronda | me ronda a mí un nueve por la cabeza | que no sé yo | no sé yo | un nueve | más otro nueve de:: un ocho y medio | tú también tienes un nueve [**Alba:** en cuál] en la expresión escrita [**Ane:** en el suspiro] en el suspiro | en la expresión escrita | un ocho| por alguna falta de ortografía | bueno | ¿ y tú qué tienes | otro ocho también? A pesar de entregarlo tarde | o sea que va bien la cosa| va bien la cosa | a trabajar | mañana hay examen a ver si:: muy bien muchachas

Alba: Gracias.

Sigue una grabación accidental.

T6_GA_G

Curso 2010/2011

3º ESO

Activación del recuerdo

Grabación de Audio del grupo de Mompó

3,48 minutos de grabación.

Transcripción:

Profesor: Bueno | para que queden grabados | te llamas Xenia García | y la señorita Eva [**Eva:** Mompó] Mompó || como veis | para ver esto es un cine no hay que poner butacas | hay que poner camas ¿no? | ya sé que vosotras lo habéis hecho bien porque tenéis experiencia | ¿ o no tenéis experiencia? [**Eva:** sí] ¿sí? Por qué tenéis experiencia

Xenia: porque el año pasado ya empezamos a hacer [**Profesor:** ¿el año pasado?] [**Eva:** desde primero]

Profesor: desde primero | desde primero | y además | mira | vamos a ver | el sonido siempre es un problema | cuando sopla viento | por ejemplo || este es uno (están viendo la producción audiovisual) | y este es el otro | no me sale | no me sale | a ver este | el *avi* | qué pasa que no | que no se oye bien | pero además de que no se oye bien tampoco es que digáis mucho ¿no? | a ver | el objetivo de la expresión oral | de hablar durante un buen rato | largo y tendido | tampoco lo habéis conseguido bien | es algo muy cortito no lo habéis trabajado mucho | y luego la cuestión técnica | la cuestión técnica | ¿quién lo ha montado?

Xenia: Elisa lo paso al móvil y yo desde el móvil lo pasé al ordenador y lo puse en un *pendrive*

Profesor: sí | pero quién ha trabajado con el editor | el de vídeo | ¿quién tú? [**Eva:** yo] ¿por qué tú | porque tú no sabes?

Xenia: sí que sé | pero se lo pasé directamente para que ella lo hiciera

Profesor: no está ni mal ni bien | simplemente lo comento

Eva: yo sé un poquito más | porque ella lo descargó en inglés el *movie maker*

Profesor: y no lo entendías [**Xenia:** algunas frase no] algunas frases no | pues descárgalo en castellano ¿no?[**Xenia:** no si ya lo tengo en castellano] porque hay más cositas en adelante | y además que ahí lo tienes || ¿tenéis que comentarme algo de eso?

Eva: ¿lo hacemos otra vez? [**Profesor:** no ya está, ya sé que lo sabríais hacer mejor] pero para que esté al revés [**Profesor:** al revés ya está] [**Xenia:** que esté bien colocado] no | eso ya no | lo que pasa es que con un trípode | si vosotras hubieseis utilizado un trípode lo podríais haber hecho solas] ya pero como era su cumple [**Xenia:** los hicimos todas juntas]

Profesor: aprovechasteis | vale | vale | pues no está mal | tiene eso que:: que es muy cortito el texto que | que es demasiado corto | vale muchachas [**Eva:** vale] venga.

T7_GA_G

Curso 2010/2011

3º ESO

Activación del recuerdo

Grabación de Audio del grupo de Jesús
minutos de grabación.

Transcripción:

Profesor: esto ya está grabado ¿eh Jesús? te llamas Jesús, Jesús Ruiz | vamos a ver la película | esperemos que se pueda ver | ¿suena? || suena | vale | la volvemos a colocar ¿falta algo? (una alumna que ha entrado en clase pide coger algo olvidado) (se oye audio de la producción de Jesús) el:: el sonido | ¿qué me dices? | está grabado directo | [**Jesús:** directo] ¿y cómo es que se oye tan bien ? Porque se oye muy bien [**Jesús:** por la cámara supongo] por la cámara debe ser| fíjate que estás en un [**Jesús:** ya | ya] porque a ese tipo de plano ¿cómo lo llamaríamos?

Jesús: a este tipo lo llamaríamos plano medio

Profesor: ¿pero y al otro? [**Jesús:** general] general | plano general | y se oía bien ¿no?

Jesús: no pero estamos cerca y no había ningún ruido | es grabado directo

Profesor: ¿cuántos cortes hiciste en la presentación?

Jesús: pues:: cinco o seis | no teníamos trípode

Profesor: Vale | ¿y la edición?

Jesús: nos hicimos cada uno el nuestro | luego lo intentamos juntar | pero nos salió un formato que no se puede ver

Profesor: en qué formato era

Jesús: en 3gp

Profesor: me ha costado pasarlo | encontrar el programa para | y lo he pasado al avi | el tuyo no, tú me lo pasaste en wmv | pero tú en 3gp me has vuelto loco

Sergi: No pero es el otro | es el avi

Profesor: ¿cómo el avi? | claro el avi lo he montado yo listo | ya lo sé | pues anda que no me ha costado hacerlo | si por favor | la proxima vez mer lo ponéis en un fichero que pueda

Sergi: sí porque el mío estuvo hecho en un móvil y tuve que bajarme un transformador para cambiarle el formato | porque se hacía de noche ya y la cámara no tenía batería

Jesús: el me lo pasó y el *movie maker* no te lo acepta (ininteligible)

Profesor: bueno pues al final ha salido | aquí se ve así [**Sergi:** sí]

Jesús: este se ve peor porque es de otra cámara

Sergi: se oye peor (ruidos)

Profesor: y la edición quién la hizo

Sergi : La edición:: [**Jesús:** en móvil] ¿cómo? ¿ah ! Vale? Está hecha en móvil

Profesor: no | eso es para grabar | pero cuando tu tienes la grabacion ya hecha | a continuación lo editas con un programa

Sergi: Ah | vale | la hice yo la edición [**Profesor:** con qué programa] no | mi propio móvil puedo modificar [**Profesor:** con el móvil tienes] sí puedo recortar [**Profesor:** tienes posibilidades | qué bien] sí

Profesor: y qué móvil es ese [**Sergi:** el efe] el efe [**Sergi:** no porque soy de vodafone y tengo tantos puntos que me costó cero] qué bien | pues no sabía yo que había móviles que traían esa aplicación [**Sergi:** Ahora casi todos creo que la tienen] puedes cortar y pegar [**Sergi:** si e insertar sonido nuevo y eso] pero cortas y pegas donde tú quieras | en el punto que:: que te plazca

Sergi: ya pero lo han hecho muy raro porque tu tienes que recortar las partes que quieres ver | no tienes que recortar | o sea cuando tu coges la parte es la que tu quieres ver | lo otro ya

Profesor: fuera | vale | vale | por lo tanto tú ya sabías editar ¿ quién te enseñó?

Sergi: yo aprendí con el móvil

Profesor: es que nosotros lo trabajamos en primero | os acordáis ¿no? | vale vale | muy bien | de acuerdo.

FILMACIONES DE LA EXPRESIÓN ORAL – 27_F_Exp_oral a 39_F_Exp_oral

Estas filmaciones de expresión oral se anexan en soporte informático, en 13 ficheros contenidos en la carpeta “Expresión oral” de Tercer curso.

39_D_T1 a 60_D_T1: Diarios de clase Primer trimestre

Los diarios de clase están manuscritos y para incluirlos en los anexos se presentan escaneados en los correspondiente ficheros informáticos. La capacidad de memoria que ocupan, por su gran número, hace imposible su presencia textual en este apartado. No obstante presentamos a modo de ejemplo alguno.

NOMBRE: FERRICO GARCIA KECANI..... GRUPO : E-34..... FECHA: 10-11-10

DIARIO DE CLASE: Presentación audiovisual de un compañero.

Para redactar tu diario sigue el siguiente guión:

1. Dificultades de grabación y edición.
2. ¿Quién ha editado?
3. ¿Por qué habéis elegido este montaje y no otro?
4. ¿Qué dificultades habéis tenido con el sonido?
5. ¿Quién filmaba?, ¿habéis utilizado trípode?
6. ¿El sonido proviene de grabación directa o lo habéis montado con el editor?
7. Cualquier otra observación.

He tenido dificultad de grabación por el lugar y el paisaje que lo he grabado. Ya que lo grabamos en la calle el sonido de fondo de los coches y personas era malo.

La edición la hice estando con Roger cursa y Carlos Romeo viendo los fallos del video.

Hemos desido este montaje por que lo habiamos comenta y discutido como lo haríamos.

La dificultad del sonido es que lo grabamos con el móvil y el formato que tiene al descargarlo no se podía leer, así que fuimos que bajar un transformador de audio y se complica más porque con un transformador la imagen se veía pero no se escuchaba y con otro transformador la imagen no se veía pero si se escuchaba, entonces con el "Movie Maker" tuve que ir jugando para que sea igual todo.

Filmabamos todos a la vez y no utilizamos trípode, utilizabamos el móvil.

Como te he explicado anteriormente el sonido proviene directamente pero tuvimos que editarlo.

En clase la próxima vez que hagamos otro video tienes que explicar todo el procedimiento.

50 D-TT

8.4.2. Tercer trimestreT8_PA a T26_PA: Producciones audiovisuales Tercer trimestreT8_PA_Aceña

curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine Aceña

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Mozart . Turkish March	
1-P.D.	Los pies de tres chicas que avanzan ligeros por un paseo. Ángulo cenital	Fragmento de Turkish March de Mozart durante todos los planos
2.P.C.	Las tres chicas siguen andando. Una se para y besa el suelo. Se levanta y siguen andando hacia la cámara	
3.P.M.	Las chicas pasan junto a la cámara y ésta las sigue por detrás	
4-P.E.	Toma lateral y travelling de seguimiento de las chicas saltando alegres y andando. La cámara las capta lateralmente	
5 P.E.	A la chica que va en medio la cogen entre las otras dos	
6-P.A.	Las chicas siguen andando. Toma frontal hasta un P.M. Pasan a su lado unos ciclistas	
7-P.C.	Toma de los ciclistas. La cámara se hace subjetiva y realiza tomas alocadas	
8-P.M.	Toma por detrás de las chicas, dos de ellas arrodilladas y haciendo el saludo mahometano	
9-P.C.	Toma frontal, mismo proceder de la cámara y las chicas moviéndose caprichosamente hacia delante y	

	hacia atrás	
10-P.C.	La cámara gira 360° y toma a las chicas por detrás, mientras siguen moviéndose caprichosamente	
11.P.M.	Avanzan ahora por una calle. Toma por detrás. La cámara gira y enfoca a una grúa y a la luna que está en cuarto menguante	
12-P.C.	Llegan las chicas a una esquina. Toma por detrás. Una de ellas da vueltas alrededor de una señal de tráfico, agarrada con una mano	
13-P.C.	Sigue la cámara subjetiva en toma por detrás y las chicas jugando. Una de ellas da una patada de broma a otra, quien se vuelve. La cámara las acompaña y ellas siguen avanzando alegres. Parece que se pelean y que se reconcilian, en un P.P.	
14-P.C.	Ven unas escaleras de entrada a un edificio y suben y bajan por ellas numerosas veces, jugando.	
15-P.C.	Aparece otra chica, más baja y juegan con ella, abrazándola, una ay otra. La cámara sigue subjetiva. Dos bailan juntas con exageración al mover las piernas	
16-P.C.	Las tres sentadas en unas escaleras, dos de ellas descalzándose y volviéndose a calzar. Llega la amiga que encontraron y se sienta junto a ellas.	
	Laura Aceña – E-34	
NOTA: Aparece en muchos planos un filtro de luz. Exposición en cámara rápida.		

T10_PA_Arnao

curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.C.	En una salita de estar una chica está leyendo una novela, entra una amiga y mantienen un diálogo. Posteriormente salen de la salita.	<p>Seguidillas – El diablo cojuelo</p> <p>Chica 1: Hola</p> <p>Chica 2: Hola</p> <p>Chica 1: ¿Qué tal?</p> <p>Chica 2: Bien ¿y tú?</p> <p>Chica 1: Bien ¿qué lees?</p> <p>Chica 2: Un saco de hueso de Sthepen King</p> <p>Chica 1: Ahy que chulo yo voy a comprar ¿vienes?</p> <p>Chica2: Sí ¿me acompañas? Tengo que ir a un Centro comercial</p> <p>Chica 1: ¿para qué?</p> <p>Chica 2: para ir a comprar un vestido y unos zapatos</p> <p>Chica 1: ¿para qué?</p> <p>Chica 2: porque tengo una fiesta de una amiga de María que [Chica 1: dónde es] cumple los años</p> <p>Chica 2: en una discoteca de Barcelona</p> <p>Chica 1: Ah ¿pues nos vamos?</p> <p>Chica 2: vámonos</p>

T11_PA_Barrull

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Duelo de Caballeros	La carga de las valkirias de Richard Wagner (suena durante todo el audiovisual)
1 – P.C.	Un chico, en un parque, avanza hacia la cámara con cara seria hasta un P.P.	
2 -P.C.	Otro chico, en el mismo parque, avanza con el mismo semblante hacia la cámara hasta un P,.P.	
3-P.C.	Vista del parque. Entran en al plano a la vez los dos chicos, uno por cada lado y se estrechan las manos	
4 – P.C.	Uno de los chicos se desplaza hacia un lado	
5 P.C.	El otro chico se desplaza hacia el otro lado	
6- P.C.	El primer chico se para y realiza un disparo	Sonido de un disparo
7 – P.C.	El segundo chico cae al suelo tras el disparo. Acude otro sitio a ayudar al chico caído en el suelo. La cámara se mueve hacia la derecha y capta cómo el primer chico se aleja lentamente del lugar echando una breve mirada hacia atrás. La cámara se mueve para enseñarnos al chico abatido en el suelo junto al asistente.	
	Realizado por Roger Barrul.	

	Con la ayuda de: Federico García Roger Curià Sergi Nogués	
--	---	--

T12_PA_ChambersI

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Antonio Vivaldi Las cuatro estaciones	
1- P.C.	Roca junto a la playa a la derecha y trozo de playa con olas	Las cuatro estaciones de Vivaldi
1- P.D.	Las olas llegan a la playa entre dos rocas	
3-P.C.	Dos chicos bajan andando con ligereza por un roquedo junto a la playa: arena y olas. Toma por detrás	
4- P.C.	Los dos chicos de frente por una parte del roquedo, junto al agua, saltan por entre las rocas	
5- P-G.	Toma por detrás de los niños corriendo por la arena de la playa, con casetas de pescadores al fondo y al lado	
6- P.C.	Los niños corriendo por la arena de frente. Desaparecen del plano y se ven las casetas de pescadores	
7 – P.C.	Las olas llegando a la playa	
8 – P.C.	Las olas rompiendo en un roquedo	
9 – P.D.	Las olas rompiendo en una roca. Ángulo cenital	

10- P.M.	Un chico de espaldas avanza con paso lento por la arena de la playa, hacia una pared donde se ven unos grafitis. Fundido	
11 -P.D.	Las olas llegando a la playa	
12- P.C.	Las llegando a la playa y al fondo un roquedo	
13-P.D.	Los pies de un chico avanzan sobre la arena con el agua justo al lado	
14-P.C.	Panorámica de la playa	
15 -P.D.	Las olas llegan a las rocas. Fundido	
16-P.C.	Un niño salta desde unas rocas a la arena de la playa y le sigue el otro	
17-P.D.	Del salto del segundo niño	
18-P.C.	El niño del salto cae en la arena	
19-P.D.	Las olas llegan a las rocas	
20-P.C.	Un muro y sobre él pasa un tren	
21-P.D.	El agua llega a la arena	
22-P.D.	Las olas llegan al roquedo	
23- P.C.	Panorámica horizontal de la playa. Fundido a negro	

T13_PA_Cisneros

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine (Johannes Brahms. Danza húngara nº 5)

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1-P.C.	En la calle junto a un banco una chica baila y salta con cierta frecuencia sobre un banco, mientras las amigas la miran. Repite esos movimientos varias veces y al final una de las compañeras interactúa con ella bailando también en movimientos que simulan la capoeira. La cámara va siguiendo a la chica	

T14_PA_Company

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Vídeo Audiovisual de castellano Sònia Compan	Time Bomb de Rancid
1-P.C	Una chica en una cama litera se despierta por la mañana, se baja de ella y se dirige al cuarto de baño. La cámara la sigue hasta la puerta del lavabo. Fundido a negro	
2-P.M.	La chica entra en el lavabo, se mira en el espejo, se lava la cara y se peina. Apaga la luz y fundido a negro	
3- P.M.	La chica en el pasillo se mueve por la casa hasta su dormitorio. La cámara la sigue hasta un P.C. del dormitorio y la chica girando sobre sí misma. Fundido	
4 – P.C.	En el giro anterior la chica queda vestida para salir. Sale de la habitación y se va hacia la puerta de la calle y dice adiós con la mano. La cámara sigue todos los movimientos	
	Dirección Sònia Company Participación Lucia Mugnaini	

T15_PA_Curià

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	El ladrón del Parque Marcha Turca	Marcha Turca
1- P.C.	Un chico pasea por un parque. Tras un árbol alguien espera a que pase para abalanzarse sobre él y robarle la chaqueta. Cuando echa a correr al ladrón lo coge alguien que pasaba por el parque, lo retiene devuelve la chaqueta a su dueño y luego se lo lleva. La cámara los sigue.	Marcha Turca
	Realizado por: ladrón: Federico García K. Hombre: Sergi Nogués Policía: Roger Barrull Cámara: Roger Curià	Marcha Turca

T16_PA_Farrés

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Suspiro fílmico. Transición	Carlos Nuñez , musica celta
1- P.C.	Una arboleda. Transición	Carlos Nuñez , musica celta
2-G.P.G.	Unas montañas. Transición	
3-P.C.	Unas casas sobre una loma. Transición	
4-P.C.	El mar y un roquedo con jóvenes en él. Transición	
5-P.C.	Un acantilado con el mar abajo. Transición	
6-P.C.	Un roquedo y una playa.	
7- P.G.	Una llanura y una montaña	
8- P.G.	Unas cumbres de montaña	
9- P.G.	Panorámica desde la cumbre de una montaña	
10.P.C.	Paisaje abrupto en altura	
11- P.C.	Un lago tras unos pinos	
12-P.G.	Un pico tras unos pinos	
13- P.G.	Panorámica de un lago con montañas al fondo	
14-P.G.	Un río de alta montaña	
	Joan Farrés Martínez	

T17_PA_Federico

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine (Edward Grieg - La Marcha de los Enanos)

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Corriendo por el parque Corriendo por el parque tranquilamente (simula película de cine mudo cómico)	
1-P.M.	La cámara sigue en travelling de acompañamiento a un corredor por el parque, al que gana otro	
	No me pasarás corro más yo	
2-P.D.	El primer corredor le hace una zancadilla al segundo y éste cae al suelo	
	Aaaaaaaaaahhhhhhhhhh ssshhhhhhhhhh Aaaaaaaaaahhhhhhhhhh	
3-P.M.	El corredor zancadilleado se arrodilla y se frota la rodilla	
	Ahota te enterarás	
5- P.P.	El corredor se levanta y echa a correr	
	Sí, te voy a adelantar	
6- P.C.	El corredor segundo adelanta al corredor primero. La cámara sigue al corredor 2º hasta que levanta los brazos en señal de haber ganado	
	Toma te he ganado!!!	
	Creado por: corredor1: Roger curià corredor 2: Sergi Nogués Cámara: Federico García Castellano	

E-34	
------	--

T18_PA_Lasrian

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Time Bomb - Rancid	Time Bomb - Rancid
1- P.C.	Dos chicas suben por una escalera, con cautela, van algo tapadas	
2-P.C.	Las chicas llegan al rellano. La cámara las sigue por el rellano	
3-P.M.	Las chicas avanzan por el pasillo. Toma apor detrás. Oyen algo, se vuelven y ven a una amiga con capucha	
4- P.M.	Las tres chicas se acercan la puerta de un piso	
5- P.M.	Una de ellas les enseña una ganzúa para abrir la puerta y se dirige a la cerradura	
6-P.M.	Entra al piso la chica de la llave seguida por las otras dos. Pasean por el. Parece que van a robar: abren cajones y rebuscan. La cámara sigue sus movimientos. Echan a correr en dirección a la puerta	
7- P.M.	Salen al rellano, corren por él y llegan a las escaleras	
8- P.C.	Bajan por las escaleras y salen al paseo corriendo. Ángulo cenital	
9-P.C.	Siguen corriendo y entran en la playa sobre la arena	
10-P.C.	En la playa saltan y bailan contentas	

	Lasrian Cronin O'hanningan	
--	----------------------------	--

T19_PA_Moral

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine (Seguidillas del diablo cojuelo)

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Deja volar tu imaginación	
1-P.M.	Una chica sentada junto a una chimenea en un terrado dobla en papel hasta realizar un avión. Juega con él, se levanta y lo alza en imitación de vuelo. La chica baila por el terrado con el avión de papel en la mano, dando pasos de ballet, hasta acercarse al mirador, desde donde lanza el avión. La cámara sigue en todo momento a la chica en un P.C. y al final el vuelo del avión.	
	Ane del Moral - E-34 Música: Seguidillas del diablo cojuelo	

T20_PA_Nogués

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1-P.C.	Parque con césped junto a una acequia. Sobreimpresionado el título: Un día para Federico Imagen en Blanco y negro	Canción de los CCR - Midnight Special
2-P.C.	Desde una toma del sol la cámara se mueve y capta un P.C. del parque, con un chico tumbado en el césped. El chico se pone de pie, se despreza y se acerca a un camino que tiene al lado	Canción de los CCR - Midnight Special (sigue en todos los planos)
3- P.C.	El chico camina tranquilamente por el camino. La cámara lo sigue. Da pocos pasos y vuelve al césped, a tumbarse. Al poco llega un amigo, lo despierta, se saludan y se van juntos caminando. La cámara se mueve hasta captar otra vez el sol.	
	Imagen del parque. Sobreimpresionado: Creado por: Federico García , Carlos romero, Sergi Nogués.	

T21_PA_Pedro

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Suspiro Fílmico	
	La música inspira	
	Vivaldi - verano	
1- P.D.	El tapaluz de una ventana se abre y deja ver un jardín. La cámara se mueve hacia el interior de la vivienda y enfoca un cubo de rubik	Música de Vivaldi – Verano (durante todos los planos)
	¿Te atreves?	
2-P.D.	El cubo de rubik sobre una mesa. Se acerca un chico y comienza a manipularlo, hasta que consigue dejar todas las caras bien colocadas	(Coincide el final de la composición musical con la correcta colocación de las caras del cubo)

T22_PA_Prieto

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1- P.C.	Una habitación de una chica. Entra una amiga y deja sobre la mesa un móvil y sale de la habitación. La amiga se guarda el móvil para gastarle una broma. Cuando vuelve a entrar pregunta por su móvil asustada y la amiga se hace de nuevas, hasta que no puede aguantar más, se ríe y sale corriendo de la habitación con la amiga detrás de ella.	Música de Chica 1:Hola Chica 2: Hola Chica 2: ¿nos vamos? Chica 1: vamos

T23_PA_Rodríguez

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1-P.M.	Una niña de rodillas jugando con unos ositos en el salón de su casa. Encuentra que uno de ellos está roto y se entristece. Llega una chica, se lo arregla y vuelve a contentarse.	Sueño de amor - Franz Liszt

T24_PA_Romero

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	UN DÍA TRISTE	
P.C.	Un parque con césped y un camino por el que pasea lentamente un chico. Se dirige hacia un pequeño lago donde hay unos patos en la orilla, se agacha y mira pensativo al agua. La cámara lo sigue. Se levanta y vuelve al camino: panorámica de la cámara.	Música de Pyotr Tchaikovsky: Op. 40, No. 2 (suena a lo largo de la producción)
	Creado por Carlos romero Benavides Realizado por Federico García Kelland Castellano- E-34	

T25_PA_Ruiz

Curso 2010/2011

3º ESO

Transcripción producción música y cine

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1- P.C.	Dos chicas vestidas de fiesta avanzan por el pasillo de un Instituto de E. Media, en un día de celebración. Toma por detrás hasta que llegan a una clase de la que entra y sale alumnado joven. Del blanco y negro con que se inicia la producción se pasa al color. Las chicas siguen andando por el pasillo	Carlos Nuñez , musica celta
2-P.M.	Foto de un chico con una trompetilla de fiesta en la boca.	
3-P.C.	Las chicas siguen avanzando por el pasillo y se cruzan con alumnos	
4-P.C.	Transición. Las chicas llegan a la salida de un patio, donde posan con más gente para hacerse una foto	
5-P.C.	Fundido. Algunos de los que posan para la foto se saludan y besan.	
6-P.C.	Varios fundidos con alumnos sentados en unas mesas en el porche del Centro	
7-P.M.	Foto del chico del plano 2	
	JESUS RUIZ DOMINGUEZ E-34	

T26_PA_Ruz

Curso 2010/2011

3º ESO

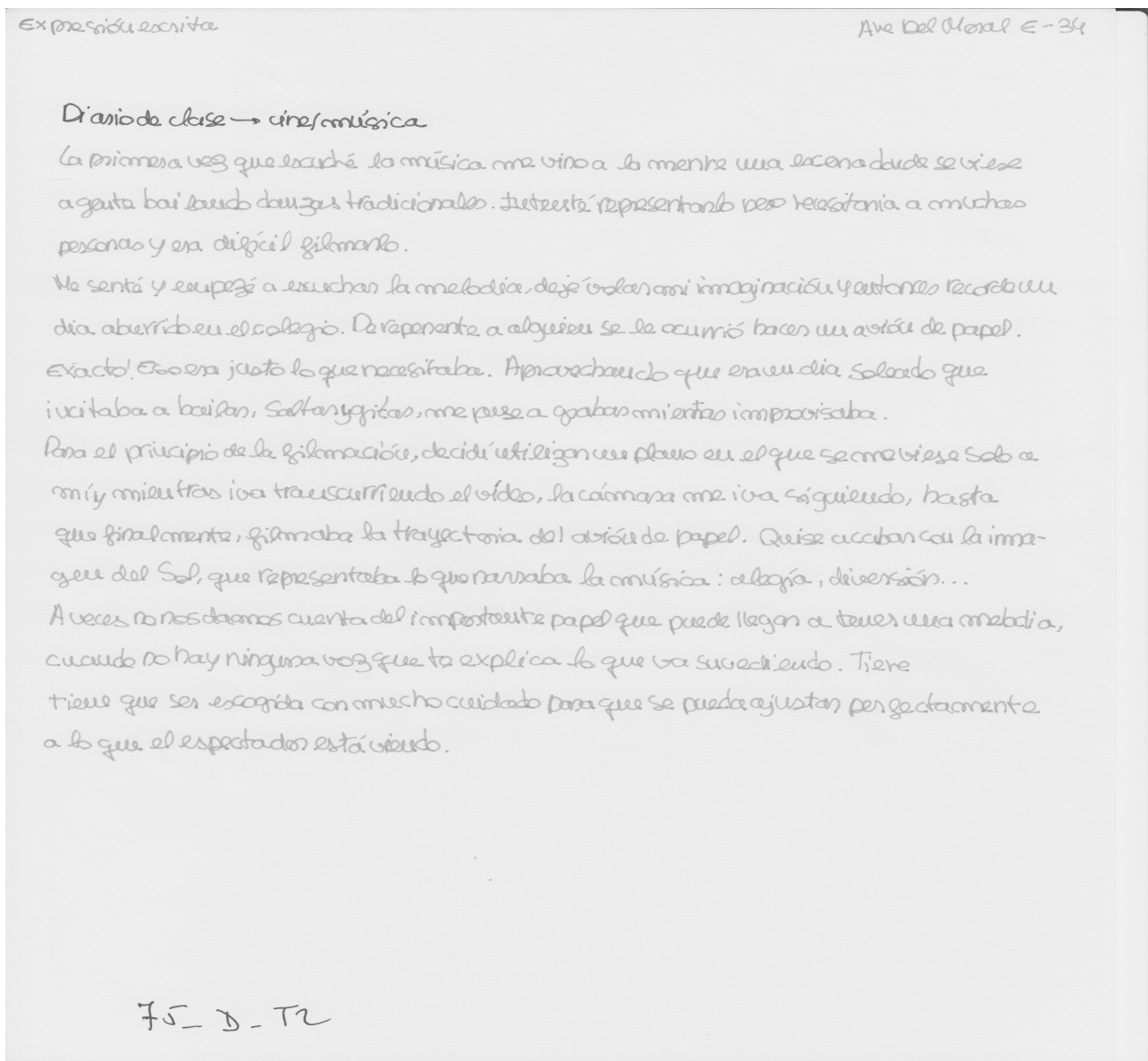
Transcripción producción música y cine

NO SE AJUSTA A LO SOLICITADO

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Copia un fragmento de una película comercial	Tristesse – Chopin

61_D a 82_D : Diarios de clase Tercer trimestre

Los diarios de clase están manuscritos y para incluirlos en los anexos se presentan escaneados en los correspondiente ficheros informáticos. La capacidad de memoria que ocupan, por su gran número, hace imposible su presencia textual en este apartado. No obstante presentamos a modo de ejemplo alguno.



T2_PA_Calle

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: Buscando soluciones	Música de fondo
1 – P.M.	En un solo plano van apareciendo dos chicas sentadas en un portal, la cámara enfoca a una u otra mientras dialogan.	<p>Chica 1: Carla cuándo es tu cumple</p> <p>Carla: el mío el 20 de abril el tuyo 21 23</p> <p>Chica 1: el 27 podríamos hacer o sea si hace calor podríamos ir a mi piscina a bañarnos pero llevar comida y tal y estar ahí tiempo o sea para::todo el día ¿sabes?</p> <p>Carla: sí podría estar bien</p> <p>Chica 1: pero claro como yo pongo la casa tú traes las patatas y eso ¿sabes?</p> <p>Carla: vale muy bien y si no fuéramos tantas y dicen que vienen once del equipo pues yo organizo algo en mi casa pero claro si somos veintitres</p> <p>Chica 1: veintimuchas</p> <p>Carla: si somos 23 no</p> <p>Chica 1: bueno si dicen que vienen pocas hacemos lo tuyo si dicen que vienen muchas hacemos lo mío pues ya está</p> <p>Carla: perfecto</p>
	Títulos de Créditos: Autora: Anabel Calle Ruiz. Actrices: Ainhoa Amorós Eleta Carla Parent Magrià Música:	Música de fondo

	Bumpy Ride-Mohombi	
--	--------------------	--

T3_PA_Carvajales

Curso 2010/2011

4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Un día de compras	
1 P.C.	Interior de una tienda. Aparece la compradora de frente y de espaldas la vendedora. La vendedora le enseña ropa y la compradora elige una prenda y va a probarse	<p>Música de fondo</p> <p>Compradora: Hola ¿Qué quería? una chaqueta una camiseta</p> <p>Dependiente: Pues mira aquí tenemos las camisetas y las chaquetas</p> <p>Compradora: pues quiero una (inaudible) en rosa (ininteligible lo que dice)</p> <p>Dependiente: aquí tiene esto</p> <p>Compradora: ¿me lo pruebo?</p> <p>Dependiente: sí.</p>
	10 minutos después	
2 – P.C.	El mismo decorado. Aparece la compradora con la prenda puesta, se mira en el espejo y decide llevársela	<p>Compradora: ¿Cómo me queda?</p> <p>Vendedora: Le queda muy bien (ininteligible)</p> <p>compradora: (ininteligible) bueno no es mi estilo pero:: sí vale me la llevo cuánto es</p> <p>vendedora: 40 (ininteligible)</p> <p>Risas de fondo</p>
	A la salida	

3- P.M.	Una chica que simula ser una entrevistadora y le hace preguntas a la compradora	<p>Entrevistadora: ¿Le importaría responderme algunas preguntas?</p> <p>Compradora: Vale</p> <p>Entrevistadora: ¿qué le ha parecido?</p> <p>Compradora: bien atienden bien me ha salido un poco cara y eso</p> <p>Entrevistadora: ¿pero muy cara o es asequible para cualquier ciudadano?</p> <p>Compradora: es así como de marca un poco pero depende de la persona</p> <p>Entrevistadora: ¿Está bien, no?</p> <p>Compradora: si yo la apoyo</p> <p>Entrevistadora: bueno gracias por tu colaboración</p> <p>Compradora: Adeu</p> <p>Entrevistadora: adeu</p>
	<p>Creado por: laura carvajales gómez</p> <p>colaboración: lidia civico garcia</p> <p>musica: mr saxo beat</p>	

T4_PA_Cívico

Curso 2010/2011

4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Oposiciones para auxiliar de vuelo	
1 – P.M.	Una entrevistadora a la puerta del lugar donde se realizan unas oposiciones. Aparece una opositora a quien le hace unas preguntas antes de que entre en la sala. Las cabezas quedan cortadas	Entrevistadora: Hola estamos en la puerta de la universidad de Barcelona donde se van a celebrar las oposiciones del aeropuerto de Badalona en ello pues van a venir diferentes aspirantes al puesto ya que están todos vacantes. Hola Opositora: Hola Entrevistadora: ¿cuál es tu nombre? Opositora: Miriam Entrevistadora: ¿Qué viene, a las oposiciones? Opositora: sí vengo a las oposiciones Entrevistadora: ¿Qué es para azafata? ¿dónde has estudiado? Opositora: en Miami Entrevistadora: bueno pues mucha suerte que te vaya bien
	Durante el examen...	
2-P.P.	Toma en picado de una chica escribiendo	
	Un mes después...	
3-P.C.	Interior de una casa, dos chicas se saludan y se dirigen na las listas a ver si han aprobado.	Chica 1: Hola ¿qué tal? Chica 2: Hola ¿vienes a ver si has aprobado? Chica 1: Sí a ver

		Gritos de alegría
	Creadora: Lidia Cívico García Colaboradora: Laura Carbajales Gómez	

T5_PA_Díez

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Dos expertos	Música flamenca
1- P.P.	Una chica hace mohínes con la boca y saca la lengua, mientras aparece en sobrepresinado pantalla: "estudiante en filología cani"	Música flamenca
2- P.P.	Un chico y sobrepresinado: profesor con un master en filología cani	Música flamenca
3- P.P.	El chico hace carantoñas a la chica	Música flamenca
4- P.P.	El chico y la chica muerden el mismo palito por lados distintos. Sobrepresionado: Una teoría	Música flamenca
5 – P.P.	El chico y la chica. El chico explica su teoría. Sobrepresionado; Shsha – Morriiccos - reshshulones	Chico: Toda la (ininteligible) cani.- a todas se les llama.- primero utilizan un artículo dirías pues:: la pero no los canes no utilizan el artículo la utilizan el artículo Sa:: para empezar sería sa:: luego tenías que buscar una característica que la definía sa:: morricos y luego tienes que decir un adjetivo para sustan.- para que acompañe a ese sustantivo sa:: morricos rexulones
6- P.C.	El chico en la calle va andando y cruza un paso de Cebra. Sobrepresionado: Cristina Díez Pifarré	Música flamenca

T8_PA_Fraile

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: desafío oreo	Música de el golpe
1 – P.E.	Un perro pequeño que da saltitos. Toma en picado. Sobreimpresionado: “Un perro dispuesto a todo”	Música de el golpe
2- P.D.	Una galleta sobre una mesa. Sobreimpresionado: “ y un objetivo”	Música de el golpe
3 – P.M.	Sobre la mesa una galleta a un lado y el perro al otro intentando cogerla con una pata	Música de acción
4 – P.M.	Fundido al mismo plano y sobreimpresionado: “La lucha por una galleta!” El perro logra atraer para sí la galleta y la lame. Sobreimpresionado: “El esfuerzo tiene su recompensa”	Música de acción
	El perro consiguió hacerse con la galleta, pero no sació su hambre y siguió robando comida de mesas ajenas. La galleta murió lenta y dolorosamente en la boca del perro (ninguna galleta fue maltratada en este rodaje)	Música de la guerra de las galaxias
	Créditos Cámara: matías fraile Actores: RobbyeFraile - La galleta	

T9_PA_García

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Título: Un famoso	Música de intriga
1 -P.C.	Fundido. Alguien que salta y señala en una sala. Toma lateral	Música de intriga
	Desesperación	Música de intriga
2 – P.C.	Un grupo de personas pasan por delante de las puerta de un edificio grande	Grito: Cuidao
	Fundido a título: Histeria	Música de intriga
3- P.C.	Una chica sentada en el suelo, sobre el césped grita	Grito histérico de una chica
	Fundido al título: Y un final engañado	Música de intriga
4 – P.M.	Un director de orquesta se acerca a un violinista a indicarle algo sobre la partitura	Música de la orquesta, violín
	Realizado por: Valentina García Kelland Actores: corales de toda Cataluña (Encuentro de corales) y alumnos del I.E.S. Josep Lluís Sert	Música de fondo

T12_PA_Guberna

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	La cita...	
1 – P.P.	Toma lateral. Una chica manipula una polvera	Chica 1: venga chica que te voy a maquillar y vas a quedar super guapa para salir
2 – P.P.	Toma lateral. Otra chica se dirige a la primera	Chica 2: pero no te pases que me vas a pintar aquí una capa de nocilla y no
3 – P.M.	Toma lateral. La chica 1 maquilla a la chica 2	Chica 1: bueno tía pero cuando estés ahí no te vas a poner nerviosa porque si no va a acabar esto mal y no chica 2 . me estás poniendo tú nerviosa
4 – P.M.	Chica 1 se dirige a chica 2	Chica 1: Jo tía pero si vas guapísima
5- P.M.	La chica 2 mirándose al espejo	Chica 2: pero que voy a una cita no a princesas de barrio
6 – P.M.	Chica 1, de pie enfadada	Chica 1: oye chica pues te vas a la mierda chica qué quieres
	Lara se volvió a maquillar ella sola y la cita salió fatal	

T13_PA_Horno

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Día perfecto	
1- P.G.	Explanada frente al polideportivo Sant Jordi de Montjuich. Movimiento horizontal	Voz en off: todo pintaba para un fin de semana perfecto
2 – P.C.	Una tienda de campaña con la puerta abierta y una chica dentro, sentada, con una botella de agua en la mano	Voz en off: la niña más feliz del mundo pensaba que tendría un día perfecto, pero::
3 – P.M.	La chica dentro de la tienda mira al techo y grita	Voz en off: Chan ! Chan ! Chan Chica: grito de horror
4 – P.P.	La chica con cara de disgusto	Voz en off: ha sido acosada por::
5 – P.D.	Unos insectos en el techo de la tienda	Voz en off: ellos
6 – P.M.	La chica golpea con la botella a los insectos	Chica: sonido del esfuerzo al golpear
7 – P.D.	Un dedo sobre el que aparece una picadura de insecto	Voz en off: no te acerques a ella o acabarás como ese punto negro minúsculo
	Actriz: Manuela Francisco Realización: Lara Horno	

T16_PA_Munteanu

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1- P.C.	Un chico explica ante la cámara los ejercicios que ha realizado en el gimnasio	Voz en off: Una pregunta Radu qué es lo has hecho hoy en el gimnasio Radu: pues he hecho prensa de piernas (ininteligible) de femoral un poco de biceps bueno bastante y un poco de abdominales voz en off: abdominales no hemos hecho tío

T17_PA_Repiso

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

No se ajusta a lo solicitado

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Imagen fija de un dibujo del cielo	Música de fondo

T18_PA_Ribes_A

Curso 2010/2011

4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	El último gran duelo por Aridana Ribes Metidieri	Música de película del oeste
1- P.D.	Fundido a P.D. de los ojos de ella	Música de película del oeste
2 – P.D.	Ojos de él	Música de película del oeste
3 – P.D.	Boca de ella que dice algo	Música de película del oeste
4 – P.D.	Boca de él que responde	Música de película del oeste
5 – P.D.	Ella enarbola una cuichara en la mano	Música de intriga (banda sonora de Piratas del Caribe)
6 – P.D.	Él enarbola otra cuchara en la mano	Música de intriga
7 – P.D.	Duelo de cucharas por un trozo de pastel en un plato	Música de intriga
8 – P.D.	Ojos de un terceo	Música de intriga
9 – P.D.	Boca del tercero	Tercero: basta Música de intriga
10- P.M.	El terceo, la madre avanza. Fundido	Música de intriga
11 – P.D.	Forcejean por el pastel	Música de intriga
12 – P.D.	La madre se lleva el pastel a la nevera	Música de intriga
13 – P.C.	Picado. Padre e hija cabizbajos con apariencia de tristes y las cucharas en la mano	Música de intriga
	El último gran duelo (tachado) – El penúltimo gran duelo. Realizado por: Actores: Mari Ángel Metidieri –	Música de intriga

	Patricia Ribes – Eduardo Ribes	
--	--------------------------------	--

T19_PA_Ribes_P

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Psicosis (se tacha en rojo) y aparece fishcosis	Música de terror
1 – P.D.	Blanco y negro. Una mano abre un grifo de la cocina	Música de psicosis
2 – P.D.	La mano coge un cuchillo de cocina y asesta puñaladas en el aire. La cámara se mueve y enfoca como la puñalada se dirigía a un pescado que estaba en el plato	Música de psicosis
	Fin Realizado por: Directora: Patricia Ribes Metidieri Grupo E-41 Actriz: Ariadna Ribes Metidieri	Música de fondo

T20_PA_Saladié

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
P.D.	Hoja de inscripción a un concurso canino. Aparece en ella el título de nombre y de perro. Una mano anota en la columna de nombre "Mar Saladié" y en la de perro "Ronie"	Música de fondo
	Después de mucho entrenamiento y constancia Ronie aprendió	Música de fondo
2 – P.C.	Un perro da la pata a su ama, salta y se echa cuando ésta se lo dice	Ama: dame la patita salta dame la patita salta muy bien muy bien Música de fondo
	El premiado es... Ronie	Música de fondo
3 – P.C.	Desde un fundido aparece el perro con una medalla en un P.P. hasta llegar con zoom a P.C.	Música de fondo
	Créditos Actores Ronie Mar Saladié Dirección: Mar Saladié Cámara: Mar Saladié – Pere Saladié	

T21_PA_Sanchez

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.D.	Unas toallas dan paso a dos bañadores que portan unos chicos	Voz en off: Toallas diez euros bañadores veinticinco euros
2 – P.C.	Dos chicos sobre sus toallas tumbados en el césped jun to a una piscina	Chico 1 : oye tío qué hacemos bañándonos en la piscina en febrero Chico 2: a que no tienes huevos de tirarte en plancha con el agua así de fría
3 – P.M.	Chico 1 tumbado le responde	Chico 1: ¿qué no?
4 – P.C.	Desde el fondo del jardín el chico 1 toma carrerilla y se tira a la piscina. Sale al momento quejándose del frío se dirige a tu toalla y se seca. La cámara va siguiendo todos los movimientos	Chico 1: Gua qué frío
5-- P.M.	Chico 1 secándose y con cara de estar hnelado	Voz en off: la estupidez humana no tiene precio

T22_PA_Sarró

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Después de una jornada laboral	
P.C.	Un padre y su hijo sentados a la mesa. El padre besa a su hijo y le pregunta por el día	<p>Padre: Hola, ¿cómo ha ido?</p> <p>Hijo: bien</p> <p>Padre: ¿Ha ido bien o qué? ¿qué habéis hecho entrenar?</p> <p>Hijo: sí</p> <p>Padre: ¿y qué? dime lo que has hecho</p> <p>Hijo: hemos hecho unos ejercicios del chute y correr</p> <p>Padre: ¿y qué entrenador ha ido?</p> <p>Hijo: El Macvi</p> <p>Padre: Bien ¿Y el cole?</p> <p>Hijo: Bien nos hemos ido de excursión a un vertedero</p> <p>Padre: ¿A un vertedero? ¿Para qué?</p> <p>Hijo: para separar las cosas</p> <p>Padre: para aprender Ah para reciclar bueno ¿tienes deberes?</p> <p>Hijo: no ya los he hecho</p> <p>Padre: ya los has hecho</p>
	<p>Creado por: Adrián Sarro Casares</p> <p>Interpretes: Miguel Ángel Sarró Sánchez – David Sarró Casares</p>	

T23_PA_Solana

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.C.	Tres chicas en una habitación escuchan música mientras comentan revistas	Chica 1: ¿Has visto este poster? Chica 2 y 3: grito de alegría Chica 2: esto te mueres te mujeres Bailan y gritan al son de una canción Efecto especial sonoro
2 – P.M.	Un chico de pie, se dirige a ellas y va a cambiar la música que suena. Se dirige al ordenador	Chico: Un poquito de por favor (ininteligible) de música
3 – P.C.	Las chicas escuchan la nueva música y se quejan	Chica 1: ¿Qué hacen?

T24_PA_Suárez

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1- P.C.	Un grupo de jugadores en un vestuario se cogen las manos en corro y se animan gritando	Gritos de ánimo

T25_PA_Torres

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Energy Plus Producido por Sandra Torres	Música de fondo
1 -P.C.	Un chico pasea cansado por un jardín	Sonido ambiental
2 -P.M.	El chico sigue paseando, junto a una balconada. La cámara lo sigue y en un P.C. capta cómo llega junto a una mesa, donde está una chica y pide una bebida, se sienta y se la empieza a tomar	Sonido ambiental Chico: Hola, un energy Plus por favor
3- P.P.	El chico se toma la bebida	Música de fondo
4- P.C.	Junto a la anterior balconada pasa una chica también con andar cansino. Llega a la mesa donde está el chico y se sienta. Éste le ofrece un refresco y se dirige a la cámara. La chica se lo toma y cambia el semblante	Música de fondo Chico: Hola, cuánto tiempo ¿estás triste? Chica: sí Chico: Toma energy plus Chico: Energy plus 0% calorías 0% grasas Chica: 80 % de energía y 20% de proteínas Los dos: energy plus Pruébalo
5 – P.D.	Lata del refresco. Sobreimpresión de: en venta a partir del 1 de abril, con parpadeo.	Música de fondo

T26_PA_Vilches

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Naturaleza de la Muntanyeta	
1- P.C.	Una paloma junto a unos matorrales	Música de fondo
2- P.D.	Unas abejas junto a dos flores	Música de fondo
3 – P.C.	Un tordo picoteando en el suelo	Música de fondo
4 – P.D.	Una mariposa sobre una flor	Música de fondo
5- P.D.	Unas hormigas en la boca del hormiguero	Música de fondo
6 P.D.	Una lagartija	Música de fondo
7 P.C.	El tordo entre arbustos	Música de fondo
	Fin Creador y productor: Enol Vilchez Llamazares	Música de fondo

T27_PA_Vives

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1- P.G.	El hospital de Bellvitge, la cámara se acerca en zoom Un día en Bellvitge	Música de fondo
2- P.M.	Una enfermera con un inyectable	Música de fondo
3- P.M.	Una mesa donde una enfermera prepara una medicina	Música de fondo
4 – P.D.	Un monitor de la UVI y la enfermera que comenta algo	Música de fondo
5- P.C.	Junto a una cama de la UVI todos los monitores de control. La enfermera controla un gota a gota	Música de fondo
6- P.D.	Otros aparatos . La enfermera los enseña	Música de fondo
7- P.D.	La enfermera anotando algo	Música de fondo
8- P.C.	Panorámica de los estantes con medicamentos	Música de fondo
9- P.D.	Monitores junto a la cama de la UVI	Música de fondo
10-P.A.	La madre de la alumna abre la puerta de la UVI y saluda a cámara	Enfermera: Hola yo soy la madre de Marta y trabajo en el Hospital de Bellvitge
	Logotipo del Hospital de Bellvitge	

T28_PA_Anufriec

Curso 2010/2011

4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1- P.M.	Un chico sentado junto a una mesa haciendo los deberes. Se queja, se levanta y después vuelve. Entonces estruja unos papeles y se va	Chico: qué asco de inglés por dios no hay quién se entere de esto qué asco anda a tomar por culo todo esto

T29_PA_Aragó

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1- P.D.	Boca de un chico que habla	Gruñidos Chico: (voz de ordenador) hay una enfermedad que corroe nuestras mentes como un cáncer Gruñidos
2- P.M.	La popular Belén Esteban en la tele	B. Esteban: por mi hija mato
3 -P.D.	Una sombra y despues unas zapatillas pisan el suelo	
4-P.A	Un chico se asoma a una terraza	Grito del chico
5 – P.C.	Una madre coge a su hija que se cae en una calle de una ciudad	Se sigue oyendo el grito
6- P.D.	Rostro del chico gritando	Se sigue oyendo el grito
7- P.G.	Un edificio, rascacielos, se derrumba	Se sigue oyendo el grito
8- P.A.	El chico deja de asomarse a la terraza	Se sigue oyendo el grito y cesa de pronto.

T31_PA_Carvajal

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1- P.M.	Dos chicos sentados en el sofá discuten por una chuchería que ha comprado uno de ellos	<p>Chico 1: eres un cabrón ha sido buenísimo ha sido la ostia lo que decía jugamos al (ininteligible)</p> <p>Chico 2: que no tío</p> <p>Chico 1: qué te cuesta son dos minutos de na no me rayes no me rayes no pa mí tío @ la he pagado yo a mí no me rayes pa mí te vas a joder es que ahora me sabe mal va tío la comparto pero eh porque soy buen chaval que si no:: va muerde muerde que a ti te da asco</p> <p>Chico 2: no voy a morder</p> <p>Chico 1: pues muerdo yo luego no digas que te da cosa yo he compartido que te den por culo ni pa ti ni pa mí</p> <p>Chico 2: vale</p>

T32_PA_Fernández

Curso 2010/2011

4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1- P.G.	Imagen invertida y de muy poca calidad, casi no se aprecia lo que pasa. Parece que dos chicos chocan	Voz en off 1: Vale cuando quieras Alé alé alé Voz en off 2: 1 2 3 Ah

T34_PA_García

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Negro	Música de fondo
1- P.C.	Pasillo de entrada a una casa. Entra un chico	Música de fondo
2- P.C.	Escritorio con ordenador del chico. Llega ,se sienta y conecta el ordenador	Música de fondo
3- P.P.	El chico mira la pantalla del ordenador. La cámara capta la pantalla del ordenador y aparece un documental de chicos en monopatin por la ciudad haciendo piruetas.	Música de fondo
4-P.P.	El chico mira la pantalla del ordenador con asombro	Música de fondo
5 -P.C.	La pantalla del ordenador sigue con el documental	Música de fondo
6- P.M.	El chico sigue mirando la pantalla y se levanta	Música de fondo
7-P.C.	Comedor de la casa. El chico entra y sale con un monopatín	Música de fondo

T36_PA_Khan

Curso 2010/2011

4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1- P.C.	Fachada de una casa al atardecer	Sonido ambiental
2-	Interior de una casa a oscuras, pasillo de entrada. Entra un chico y enciende la luz, llama a alguien y empieza a desvertirse	Música de intriga animada Chico: ¿David @ David?
3- P.D.	Abre la cremallera	Sonido de la cremallera Música de intriga animada
4- P.D.	Se quita las mangas	Música de intriga animada
5 – P.D.	Cuelga la chaqueta	Música de intriga animada
6- P.D.	Se quita los guantes	Música de intriga animada
7- P.D.	Se quita las zapatillas	Música de intriga animada
8- P.P.	Se está cepillando los dientes, oye un ruido y llama a David	Música de intriga animada Golpe Chico: ¿David?
9- P.D.	Vaso con cepillo de dientes. Lo deja	Golpe del cepillo en el vaso
10 -P.D	Piernas del chico que salen del cujarto de baño	
11 P.D.	Oscuridad. Mano que enciende la luz. La cámara subjetiva baja por las escaleras y recorre parte del piso hasta salir a la oscuridad, donde una sombra grita	Chico: ¿Hola? ¿Hay alguien? Música de misterio y jadeos Chico: ¿David David qué te pasa? Sombra: gruñido Chico: David David

T37_PA_Maestro

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1 – P.M.	Un chico sentado al ordenador, de espaldas	Voz en off: Eduar Eduard a vaciar el lavavajillas que hoy te toca a ti Eduard: Ya voy ya voy
	1º minutos más tarde...	
2 -P.M-	Un chico sentado al ordenador, de espaldas, se ríe, se vuelve y dice algo	Eduard: ¿no me has oído que voy a vaciar el lavavajillas? ¡Ah, encima te ríes! Qué es esto Eduard: nada que hoy no pienso vaciar el lavavajillas
	Un rato después	
3- P.C.	Interior de la cocina, llega Eduard y empieza a vaciar el lavavajillas	Sonido de platos Eduard: He dicho que vaciaría el lavavajillas y no lo vació
	Acto seguido	
4-P.M.	Eduard haciendo la cama	Eduard: y tampoco hago la cama
5-P.P.	Eduard se dirige a un jersey o alguna ropa	Eduard: Tú si que me entiendes
	Corto de Castellano. Actor principal. Eduard Maestre Actor secundario: Huevo sonido: Eduard Maestre Guión: Eduard Maestre Cámara: Mama	

T38_PA_Martínez

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1-P.C.	Interior de la portería de un bloque de pisos, de noche. Entran dos chicos	Murmullos de conversación
2- P.M.	Los chicos miran al suelo y ven una moneda de cinco céntimos, se agacha uno de ellos y la coge. Se dirigen al ascensor. Cámara subjetiva que avanza	Chico 1: Mira eso una moneda de cinco céntimos
3- P.M.	Chico 1 abriendo el ascensor. La cámara los sigue hasta entrar en la cabina. Se cierra la puerta	
4- P.P	Interior del ascensor chico 1	Chico 1: coño qué podríamos hacer con esta moneda podríamos colarla ahí arriba
5- P.P.	Chico 2 mira hacia arriba y extiende la mano con la moneda y la coloca dentro de una rejilla	Chico 1: ahí se queda

T39_PA_Mota

Curso 2010/2011

4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	opiniones	
1- P.C.	Una chica entrevista a otra	Ent.: Hola @ qué tipo de redes sociales utilizas chica 2:el facebook y el twitter Ent.: Pero te gusta más facebook o te gusta más twitter Chica 2: facebook Ent.: Cuántas horas al día estás conectada a la red Chica 2: Uh yo lo deajo encendido to el dóa lo que pasa es que claro en casa cuando lleo unas dos o tres horas y cuando en el cole toca informática o algo:: Ent.: vamos que utilizas mucho las redes sociales Chica 2: huy sí soy una viciá Ent.: muchas gracias
2 – P.C.	La entrevistadora con otra chica	Ent.: crees que últimamente tiene mucha importancia la red social o las redes sociales Chica 3: sí claro que sí Ent.: y ¿por qué? Chica 3:Para comunicarse con la gente y conocer gente de otros países
3-P.C.	La entrevistadora con un señor	Ent.: ¿Cree que influencias a los jóvenes las redes sociales en un aspecto positivo o negativo Señor:bueno hay que diferenciar dos cosas, porque resulta que las redes sociales en el momento de hacer la unión entre la gente, ya sea a nivel familiar a nivel de amigos a nivel de información pues son positivas ahora si se utilizan de una manera:: buscando conclusiones que no corresponden pues negativamente
4 – P.C.	Interior de una tienda otra entrevistadora con con otro hombre	Ent.: qué otras funciones cree pueden tener aparte de mantener a la gente en contacto Hombre:bueno las redes sociales lo que hacen en este momento es vincularnos acercarnos cada vez un poco más y unificar criterios

		Ent.: gracias
5 – P.C.	La entrevistadora 1 con un hombre	Ent.: ¿cuáles son los aspectos negativos de las redes sociales? Hombre: Los aspectos negativos yo creo que son el control de la información tú no puedes controlar lo que quieras que vean Ent.: de acuerdo muchas gracias
6 – P.C.	La entrevistadora 1 con otro hombre	Ent.: qué tipo de redes utilizan hombre: el facebook Ent.: ¿el facebook y ninguno más? Hombre: algunas veces el twitter Ent.: ¿Y cuántas horas al día estás conectado a la red social? Hombre: ¿horas al día? Por la tarde un hora
7 – P.C.	Otra entrevistadora pregunta a una chica	Ent.: ¿crees que influenciarán en los jóvenes en un aspecto positivo o negativo? Chica: negativo porque podríamos dedicar más tiempo a leer o a estudiar y yo también me incluyo en ese grupo
8 – P.C.	La entrevistadora primera entrevista a un maniquí	Ent.: hoy en día hasta los maniquís tienen red social vamos a preguntarle aquí disculpe ¿usted qué piensa de las redes sociales? Maniquí: bueno pues sí porque está muy bien ¿no? Porque tú te puedes comunicar con la gente entonces pues claro conoces a gente interesante e incluso te puedes echar novia
	Alexander Khan Andrea Muñoz Ana gonzález	

	Sara Van Schaik Yodelín MOta	
--	---------------------------------	--

T40_PA_Muñoz

Curso 2010/2011

4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Escudería ferrari	Sonido del motor de un coche de fórmula 1
1- P.E.	Imagen de un coche de formula 1 de modelismo, ferrari de color rojo. La cámara gira sobre el coche	Música de fondo con rugido de motores
2- P.E.	Plano frontal del ferrari queje pasa a plano cenital	Música de fondo con rugido de motores
3- P.C.	Vista trasera del coche que inicia la marcha	Música de fondo con rugido de motores
4-P.D.	Una parte del coche pasa repetidamente frente a la cámara	Música de fondo con rugido de motores
	Escudería ferrari	Música de fondo con rugido de motores
5-P.C.	El coche hace trompos	Música de fondo con rugido de motores
	Escudería ferrari	Música de fondo con rugido de motores
6- P.C.	El coche circula por un carril bici y por un solar	Música de fondo con rugido de motores
7- P.E.	El coche parado	Música de fondo con rugido de motores
8- P.D.	Parte central del coche	Música de fondo con rugido de motores
9 – P.D.	Parte delantera del coche	Música de fondo con rugido de motores

T41_PA_PERA
 Curso 2010/2011
 4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	EL NIÑO DEL PIJAMA LILA	
1- P.M.	Un chico en pijama sentado en un sofa	Sonido de fondo de la TV
2- P.C.	El chico sigue en el sofa, toma lateral. Se levanta	Sonido de fondo de la TV
3- P.D.	Un libro sobre una mesita	
4- P.M.	El chico coge el libro	Sonido de fondo de la TV
5-P.C.	El chico se sienta en el sofá con el libro abierto en las manos	Sonido de fondo de la TV
6-P.M.	El chico en el sofa hace gesto de tener calor y se desabrocha la chaquetilla del pijama	Sonido de fondo de la TV Chico: qué calor
7- P.C.	El chico sale del comedor	Sonido de fondo de la TV
8- P.D.	Un reproductor pequeño de música	Sonido de fondo de la TV
9- P.C.	El chico coge el reproductor de música de encima de una mesa del comedor y se pone los auriculares	Sonido de fondo de la TV
10-P.C.	El chico se sienta en el sofá con los auriculares puestos y el libro	Sonido de fondo de la TV
	Agradecimientos a la cámara que gracias a ello tuvimos que hacer mil tomas diseño gráfico: michel pera director michel pera	

T42_PA_Van Schaik

Curso 2010/2011

4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1-P.C.	Filmación de un gato durante dos minutos. La cámara lo sigue y con el zoom se aleja ay acerca.	

T43_PA_Bermúdez

Curso 2010/2011

4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1-P.C.	Una pato en el suelo picoteando	Música de fondo
	Enfadada con el mundo	Música de fondo
2- P.M.	Una chica sentada en un parque comiendo	Música de fondo
3- P.C.	La chica corre hacia la cámara en el parque	Música de fondo
4- P.C.	Toma lateral. La chica corre tras el pato	Música de fondo
	Víctima de su enfado por no cenar pronto	Música de fondo
5- P.C.	Se pelea con otra chica, la tira al suelo	Música de fondo
	By Luis Bermudez Dominicana Katherin Pato pato Victima Veronica	

T44_PA_Boggio

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1-P.C.	Una terraza con dos chicas jugando a la pelota. Una mayor que la otra. La cámara sigue el movimiento de la pelota de aquí para allá.	Comentario de las chicas

T45_PA_Da Silva

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1- P.E.	Un chico en una pista de fútbol	Chico: Heiba pásame el balón
2- P.E.	Otro chico tiene el balón retenido	Chico: para qué lo quieres
3- P.C.	El chico da toques al balón	Chico: para dar toques

T46_PA_Hurjui

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1- P.C.	Una chica y un chico más pequeño juegan frente al televisor con unas raquetas, simulando el juego de tenis. La cámara los va siguiendo y rodeando hasta presentar la pantalla de la Tv	Comentarios de los chicos

T47_PA_Mohamed

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1-P.C.	Un chico en una pista de fútbol con un balón parado	Chico: Oye, Luis por favor, te puedes poner un momento en la portería
2-P.E.	Luis se dirige al chico	Luis: Vale
3- P.C.	Tras las redesde la aportería se ve a Luis y al otro chico que lanza el balon y mete gol	

T48_PA_Ortiz

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
1- P.D.	Una chica en el tren, sentada y con un bote de cartón de zumo explica jocosamente cómo debe abrirse el bote, la cámara sigue sus movimientos y finalizada la explicación enfoca a una compañera que sentada enfrente explica cómo tomarse el zumo	Explicaciones de cómo debe abrirse y tomarse el zumo.

T49_PA_Solé

Curso 2010/2011
4º E.S.O.

Transcripción producción audiovisual

PLANO	IMAGEN	SONIDO
	Mi suspiro Oscar sole morales E-43 IES Joseo Lluís Sert – curso 2010/2011	
	Cuando acabe de estudiar recogí mis cosas de trabajo y los metí en la mochila y el estuche en el cajón	
1- P.C.	El chico acaba de estudiar en su habitación, guarda las cosas en su mochila y el estuche en el cajón y mira hacia cámara	

CUESTIONARIO-CINE

I.E.S. JOSEP LLUIS SERT

LENGUA CASTELLANA

CUESTIONARIO: EXPERIENCIA CON FOTOGRAFÍA Y LENGUAJE AUDIOVISUAL.

Las siguientes preguntas pretenden recoger información sobre la experiencia previa con la que contabais antes de realizar el *suspiro filmico* que os ha propuesto vuestro profesor. Para contestar correctamente debe seguirse el orden de las preguntas.

ALUMNO..... GRUPO..... FECHA..... EDAD.....

¿Con qué edad recuerdas haber realizado las primeras **fotografías y/o vídeos**?

Fotografías con.....años.

Vídeos conaños

¿Con qué tipo de cámara?

FotografíasVídeos Analógica (con carrete) Con cinta Digital Grabación digital

¿Te instruyó alguien en su manejo?

FotografíasVídeos Nadie Nadie Familiar Familiar Amigo Amigo Otra circunstancia Otra circunstancia

.....

.....

¿Qué tipo de instrucción recibiste?

.....

.....

¿Cuándo tuviste el primer contacto con un editor de vídeo (*movie maker*, por ejemplo)?

.....

.....

¿Quién te enseñó su funcionamiento (familia, amigos, Instituto,...) ?

.....
.....

¿ Cuántas filmaciones de vídeo habías editado hasta ahora ?

.....

Aclaraciones sobre algún apartado al dorso

DIARIOS DE CLASE

Los diarios de clase están manuscritos y para incluirlos en los anexos se presentan escaneados en los correspondiente ficheros informáticos. La capacidad de memoria que ocupan, por su gran número, hace imposible su presencia textual en este apartado. No obstante presentamos a modo de ejemplo alguno.

Diario de clase

La edición del video fue sencilla, teniendo en cuenta algunos conocimientos medios en informática con los que cuento. Personalmente me lo pasó bien haciendo mi corto, simplemente con ver de lo que trata se embesme me diversion y recuerdo de un buen rato. Siendo sencilla lo más complicado en la realización del corto, fue aguantar el tiempo con el frío que hacía y convencer a los actores, bueno el actor para que no lanzase al agua. Grabé varios planos desde diferentes perspectivas creando una sensación de cercanía para intentar introducir en la escena a todo aquel que lo vea. Utilicé mi cámara digital de resolución media y un programa que me descargue por el contratiempo que me supuso el mal funcionamiento del programa estipulado (movie maker). Es decir la producción fue un proyecto interesante.

D23