

Una propuesta didáctica para mejorar la motivación hacia la expresión escrita por medio de la creación audiovisual

Celia BUSTAMANTE ECHEVARRÍA

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Universidad Pública de Navarra
[bustamantecelia@gmail.com]

Resumen: La expresión escrita forma parte del currículo oficial de Lengua Castellana y Literatura, pero, ¿cómo la trabajamos con nuestro alumnado? En este trabajo de investigación pretendemos mostrar cómo es posible que nuestros estudiantes se impliquen más en las actividades de expresión escrita y cómo la creación audiovisual es una forma de trabajar la expresión escrita en el aula. Mostraremos la investigación que se ha llevado a cabo para probar cómo, realmente, la producción de micro géneros audiovisuales es la mejor forma de llegar a unos alumnos que han nacido entre pantallas.

Palabras clave: expresión escrita; motivación; audiovisual; documínuto.

Abstract: Writing is part of the Spanish Language official curriculum but, how do we manage it with our students? In this research project we would like to demonstrate the following statement: our students will get more involved in writing activities through audiovisual creation. In this sense, audiovisual production will be a good way to develop writing contents in class. In addition, we will show the research that has been carried out to prove how audiovisual micro genres broadcasting is the best way to involve students, as they have always been surrounded by screens.

Keywords: writing; motivation; audiovisual; documínuto.

1. Introducción

¿Podemos mejorar la motivación del alumnado de secundaria hacia la expresión escrita si incluimos la producción de documentos audiovisuales? En esta investigación trataremos de demostrar cómo la motivación de nuestros alumnos hacia la expresión escrita mejora si sus textos se van a convertir en documentos audiovisuales, en este caso, documínutos. Como se especificará en el marco teórico,

el documinito es un micro género audiovisual que combina el documental y la vídeo creación. Se trata de un nuevo género, todavía sin investigar, y sobre el que no existen muchas convenciones.

Es imprescindible estudiar por qué nuestros alumnos no se sienten motivados de forma generalizada a la escritura, por qué no prestan suficiente atención a la hora de construir sus historias o por qué les cuesta tanto planificar y revisar la producción escrita. Desde nuestro punto de vista, uno de los principales factores es la motivación. La mecanización de las tareas de escritura (Dolz, 2009) hace que, como dice Ken Robinson (2006), «matemos la creatividad en la escuela» y las tareas de escritura se conviertan en rutinarias y poco atractivas.

1.1. *Estado de la cuestión*

Hasta el momento las producciones audiovisuales han entrado en el aula de lengua como elementos para analizar o para explicar contenidos, pero pocas veces se han abordado desde la perspectiva de la creación (Neira 2010). Siempre que un docente se propone incluir una producción de este tipo, se encuentra inmerso en un gran proyecto al que dedica varios meses durante el curso (Productores de cine, SEK Atlántico, 2013; Proyecto nacional Lo tuyo es pura leyenda, 2013). En ningún caso se ha propuesto la creación de géneros cortos como factor motivacional para la composición escrita y esto es, precisamente, lo que hemos planteado a los alumnos para realizar esta investigación.

En este trabajo pretendemos confirmar que el mundo audiovisual es un factor motivacional para un alumnado que ha nacido entre pantallas. Además, consideramos que si los alumnos escriben pensando en imágenes que después tendrán que grabar, mejorará la calidad de sus producciones textuales y servirá como estrategia de creación para escritos posteriores. Además, al introducir actividades más creativas en el aula de Lengua Castellana y Literatura, damos cabida a todos los alumnos por igual, no solo a aquellos que habitualmente obtienen mejores calificaciones en los exámenes tradicionales de análisis y memorización de contenidos, sino también a aquellos con inteligencias diferentes cuyo potencial está en la creación y la creatividad.

1.2. *Objetivos*

Los objetivos concretos que nos marcamos con esta investigación son:

- Mostrar que el trabajo de expresión escrita con una finalidad real que atraiga al alumno resulta más motivador que escribir para que el profesor corrija y califique.

- Comprobar si la inclusión de creaciones audiovisuales del alumnado en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura mejora la predisposición de los alumnos hacia la escritura.
- Comprobar si escribir a partir del apoyo en imágenes previamente seleccionadas ayuda a la producción de textos escritos.
- Comprobar si es posible llevar a cabo la atención a la diversidad de forma inclusiva en la clase de lengua proponiendo tareas que impliquen destrezas diferentes a la puramente lingüística.

Especificaremos en las páginas siguientes el marco teórico sobre el que se sustenta nuestro trabajo, fundamentalmente en las nuevas concepciones de la didáctica de la expresión escrita basada en el proceso. A continuación detallaremos la metodología que hemos seguido en el estudio, apoyada en la intervención docente en el aula de secundaria. Terminaremos con los resultados obtenidos así como con las conclusiones. En este último apartado destacaremos también un caso extraordinario que hemos encontrado durante la investigación y cuyos resultados son dignos de ser estudiados de forma particular.

2. Marco teórico

2.1. *Enseñanza de la expresión escrita*

2.1.1. *Enseñanza basada en el proceso*

Podemos distinguir dos grandes teorías en lo que se refiere a la enseñanza de la expresión escrita. Por un lado, la que se asienta en el conductismo de Piaget, la enseñanza tradicional de la escritura, que supone una visión atomística de la habilidad escritora (Björk L., Blomstand I., 1994).

En este caso, la enseñanza está centrada en el profesor que prescribe tareas y las evalúa. Se escribe en el aula con el profesor como audiencia que únicamente responde ante el producto final. Se hace un borrador único y lineal. En los años 90, con la aparición de la pedagogía basada en el proceso, cambia el paradigma de la enseñanza adquiriendo un enfoque cognitivo. De este modo, la escritura se enseña basada en el proceso, aún la psicología cognitiva y la lingüística textual, lo que supone un cambio en la orientación, ahora enfocada al estudiante, con un profesor que cumple la función de inspirar y ayudar a que el alumnado desarrolle su habilidad escritora.

El docente y los compañeros sirven como críticos ante el proceso de escritura de varios borradores que se van realizando. Es en este marco cognitivo

basado en el proceso en el que se inserta nuestra investigación, dado que queremos mejorar la motivación del alumnado precisamente hacia ese proceso de escritura.

2.1.2. *Leer y escribir*

En este trabajo de investigación se ha propuesto a los alumnos una tarea de escritura que consideramos que ayudará a profundizar en próximas tareas de lectura. Escribir ayuda al alumno a tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas que no siempre se tienen en cuenta en la lectura y que pueden ayudar a la comprensión de textos complejos (Moreno, 2005).

Consideramos, igual que Víctor Moreno, que «leer para escribir y escribir para leer mejor, es posible, necesario y recomendable». En este caso, las tareas de comprensión posteriores a la escritura las hemos realizado mediante un documento audiovisual que, del mismo modo que un texto escrito, utiliza un lenguaje para transmitir un mensaje que tiene que ser descodificado.

Nos basamos sobre todo en la teoría sobre la cual se considera difícil que un alumno no sea capaz de interpretar y comprender un texto que utilice mecanismos lingüísticos de los que él mismo se ha servido para transmitir su mensaje (Moreno, 2009).

2.1.3. *Cómo se plantean las tareas de escritura*

Para llevar a cabo esta investigación nos hemos basado en las últimas propuestas realizadas por los expertos sobre cómo se debe acometer la enseñanza de la expresión escrita en el aula.

Hemos planteado nuestras actividades de escritura apoyados en la medida de lo posible en los decálogos sobre cómo se debe enseñar a escribir de Daniel Cassany (2001).

En primer lugar respaldamos la propuesta de que el alumno debe escribir en clase para no estigmatizar las tareas de escritura con las connotaciones negativas que tienen las tareas que se mandan para realizar en el tiempo libre. Además, nos sumamos a la escritura cooperativa. Fomentar la relación entre aprendices para que los compañeros puedan ayudarle.

En este caso, lo hemos planteado desde la perspectiva de la bondad de la autocorrección y la revisión del propio texto (Dolz, 2011). Es una de las fases de proceso de escritura, revisar el texto de manera crítica y reescribirlo. Se considera adecuado que las y los compañeros sean quienes actúen como lectores críticos y propongan mejoras para los textos de sus compañeros (Camps, 2009).

El trabajo en colaboración permite al alumnado hacer cosas que no haría de manera individual.

Numerosos estudios muestran las diferentes formas de afrontar la revisión de los escritores expertos y noveles. Los buenos escritores corrigen y retocan el texto más veces que los escritores poco competentes. Del mismo modo, mientras que los escritores competentes mejoran su texto en cuanto a cuestiones de organización, orden de las ideas, aparición de la información etc., los poco competentes se centran en cuestiones relacionadas con la escritura superficial, errores gramaticales u ortográficos (Cassany, 1993).

Con la revisión en grupo facilitaremos también hablar de la escritura (Camps, 2009; Cassany, 2001). Crear situaciones en el aula en que hablar del texto que se está escribiendo sea algo natural. Se trata de favorecer que los alumnos utilicen la lengua en su función metalingüística al estar conversando sobre sus propios textos.

Siguiendo con el decálogo propuesto por Cassany, el docente se ha mostrado también implicado en la tarea encomendada, realizando un ejemplo como el solicitado a los alumnos, mostrando unas limitaciones, unas necesidades, y una forma de hacer, que no tiene por qué ser perfecta, sino real. Se ha procurado también actuar como asesor o colaborador, no como juez o árbitro, siguiendo otra de las recomendaciones (Cassany, 2001; Dolz, 2009; Camps, 2009).

Por último, y con mayor relevancia quizá que los aspectos anteriores, cobra importancia la libre elección del tema sobre el que se escribe. Como último precepto del decálogo, Cassany recomienda utilizar la escritura para hacer y conseguir cosas que nos interesan. Escribir sobre un tema que nos interese y para algo, con un motivo.

Como veremos más adelante, supone esto poner en valor la actividad propia de la escritura, darle un sentido que formará una de los tres pilares sobre los que construimos la motivación en la enseñanza.

2.2. *Motivación en educación secundaria*

Resulta difícil definir el concepto de motivación de forma unánime debido al gran número de teorías psicológicas acerca de la cuestión. La Real Academia Española de la Lengua define el verbo motivar como estimular a alguien o despertar su interés.

Si ahondamos en esta definición y en su significado profundo, tenemos que acercarnos a las teorías psicológicas de la motivación que intentan explicar cómo o por qué una persona se siente o no motivada, o en qué consiste ese estímulo al que se refiere la definición.

Una de estas teorías define la motivación como un proceso en el que los pensamientos, creencias y emociones del individuo lo dirigen hacia una meta u objetivo y mantienen la dirección hacia ese logro (Pintrinch y Schunk, 2006). Por eso lo definen como proceso, porque supone el mantenimiento y la persistencia del individuo en la consecución del objetivo propuesto.

Dividen estos autores la motivación en pensamientos, creencias y emociones, de forma parecida a como lo hacen González-Pineda y otros (2002), que, añadiendo uno a la teoría clásica de motivación de la expectativa –valor–, distinguen tres factores esenciales en la motivación: el valor, la expectativa de la capacidad o competencia percibida y la afectividad.

El valor se refiere al interés que suscita la actividad en el alumno y los motivos que le llevan a hacerla de mejor o peor manera. La expectativa es el grado en que el alumno se ve a sí mismo capaz de llevar a cabo la tarea. Por último, la afectividad implica aquellas cuestiones relacionadas con los sentimientos que despierta la tarea en el alumno, cómo se siente cuando realiza esa actividad.

Tal y como concluyen Barca, do Nascimento, Brenlla, Porto y Barca (2008), estos tres aspectos que componen la motivación son procesos psicológicos que integran la motivación en situaciones educativas.

Es precisamente en el último factor motivacional, el afectivo, en el que se centra gran parte de este trabajo. Los sentimientos y sensaciones que produce en el alumnado la realización de tareas audiovisuales y si esa respuesta emocional es positiva, valorar en qué medida influye en su implicación en las actividades de aula o en la calidad de sus trabajos.

También en el valor que los alumnos dan a la propia actividad, la utilidad que perciben que tiene, no tanto el factor expectativa, ya que, en principio, la tarea no conlleva una gran dificultad por la que todos los alumnos serán capaces de realizarla sin dificultades.

2.3. *Trabajo con audiovisuales*

2.3.1. *El documinuto*

En primer lugar, definiremos el concepto de documinuto. Se trata de un micro género audiovisual de reciente creación en el que, en un minuto, se narra o describe una situación. Se trata de una mezcla de documental (su uso suele ser de denuncia social) y la vídeo creación (no hay convenciones que acoten la expresividad del autor).

Se trata de un género reciente que en España están impulsando especialmente desde el festival de televisión Urban TV, que se celebra en junio en Ma-

drid. Se proponen varios ejemplos en este trabajo, pero en la red cada vez existen más ejemplos de documinutos que nos llegan de todas partes del mundo.

2.3.2. La creación audiovisual en el aula de Lengua y Literatura: los grandes proyectos.

Respecto a la inclusión del lenguaje audiovisual en el aula, podemos distinguir dos formas de hacerlo. Por un lado están los numerosos proyectos en los que por medio del cine o de la televisión se enseñan conceptos o se analizan los distintos tipos de texto (Ambrós y Breu, 2012).

Estos proyectos utilizan el cine o los audiovisuales en general para formar espectadores, para leer esos textos audiovisuales o para mostrar ejemplos de historias o de cuestiones que se explican de forma más sencilla con un vídeo que con una clase magistral.

En este trabajo nos interesan las experiencias que incluyen la creación audiovisual en el aula, no la recepción de textos audiovisuales.

Podemos citar varios proyectos con cierto renombre que han ganado premios de buenas prácticas en España (Productores de cine, 2013; lo tuyo es pura leyenda, 2013). Son proyectos en los que el alumnado crea material audiovisual.

Un factor común en este tipo de proyectos es su gran envergadura. En los dos casos anteriores dedicaron sesiones durante todo el curso, en un caso para grabar un cortometraje adaptando una leyenda de Becquer, en otro caso, para grabar un cortometraje adaptando un relato corto de un autor gallego. En ambos dedicaron innumerables sesiones, fue necesario impartir a los alumnos clases sobre lenguaje cinematográfico o sobre producción.

Lo que se plantea en esta investigación es, en cierto modo, lo contrario. Se trata de que los alumnos creen textos audiovisuales a partir de sus producciones escritas, pero de forma asequible para el docente y para el alumno. Lo que pretendemos es incluir la producción audiovisual como una clase más, y sacarle el máximo partido sin dedicarle más de dos sesiones lectivas.

2.4. Diversidad en el aula

La Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994) establece que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación en igualdad de oportunidades. Para ello, considera que cada alumno tiene características diferentes a los demás, y establece que los sistemas educativos tienen que ser diseñados para que todos ellos tengan cabida. En la declaración establecen que las personas con necesidades educativas especiales tienen que estar integradas en el aula me-

diante una pedagogía centrada en el niño que pueda satisfacer esas necesidades. Entendemos pues, por diversidad, esa amplia gama de características propias que tiene cada uno de nuestros alumnos.

Tal y como proponen Barca, do Nascimento, Brenlla, Porto y Barca (2008), en la línea de otros autores, defendemos la inclusión como forma adecuada de atención a la diversidad.

«La palabra inclusión significa una parte de algo, formar parte del todo. Exclusión, el antónimo de inclusión, significa la acción de mantener fuera, apartar, expulsar. Estas definiciones empiezan a servir de marco para el creciente movimiento de construcción de las escuelas inclusivas. En esta línea, como afirma Ainscow (1998), cualquier alumno debe encontrar una respuesta educativa acorde a sus necesidades en la escuela ordinaria, junto a sus hermanos y amigos y en su contexto social, con independencia de su condición física, social, psicológica o personal.»

En esta línea se deben plantear actividades en el aula que permitan a cada alumno desarrollar al máximo cada una de sus capacidades y no solo favorezcan algunas como la memoria o la capacidad de abstracción.

3. Metodología

3.1. *Selección de la muestra*

El siguiente trabajo de investigación se ha puesto en marcha en un aula de 3º de ESO de un centro concertado de Pamplona. La muestra la forman 17 estudiantes de los 30 que conforman la clase habitual. Estos 17 alumnos son los que no han participado en un intercambio con alumnos franceses y han permanecido en el aula todas las sesiones en las que se ha desarrollado esta propuesta didáctica.

3.2. *Recogida de datos*

Los datos que forman parte de esta investigación se han recogido de forma cuantitativa y cualitativa.

3.2.1. *Recogida de datos cuantitativos*

Para recoger los datos cuantitativos se han utilizado dos cuestionarios:

En primer lugar, se planteó un cuestionario a los alumnos para percibir su gusto por la escritura. De esta manera, podríamos valorar el funcionamiento de la actividad en aquellos alumnos motivados previamente y aquellos que no lo estaban.

En segundo lugar los alumnos rellenaron otro cuestionario. En este caso el mismo cuestionario completado dos veces, una después de cada ejercicio de expresión escrita. De esta manera, hemos podido comparar las sensaciones de los alumnos al escribir con el único objetivo de ser calificados y evaluados con las sensaciones al escribir para producir un audiovisual.

3.2.2. Recogida de datos cualitativos

Las dos primeras sesiones dedicadas a la investigación, que se corresponden con las dos sesiones dedicadas explícitamente a la expresión escrita, han sido grabadas en vídeo para tener en cuenta las actitudes del alumnado ante cada uno de los ejercicios propuestos y poder valorar las diferencias entre ambos.

También forman parte de los datos estudiados las propias producciones escritas de los alumnos, corregidas conforme a una plantilla, descrita en el apartado de materiales, para ofrecer una corrección lo más objetiva posible conforme a unos criterios muy concretos y previamente establecidos. Asimismo, los documinutos sirven como indicadores de éxito del trabajo realizado.

Al terminar la actividad se pidió a los alumnos una ficha con errores y aciertos, aspectos positivos y negativos de la actividad para considerar qué aspectos les habían gustado y cuáles habría que mejorar. Cada alumno entregó una ficha con al menos dos cuestiones positivas y dos negativas de la actividad.

Se realizó también una entrevista a la profesora titular de la asignatura que había estado presente en todas las sesiones para valorar el funcionamiento de la actividad. Además de haber realizado varios encuentros informales para valorar cada una de las sesiones y las actividades propuestas.

3.3. Secuencia didáctica puesta en práctica en el aula

3.3.1. Resumen de la propuesta para la investigación

La propuesta didáctica para esta investigación ha consistido en realizar un ejercicio de composición de un micro texto narrativo para ser grabado posteriormente con formato de documinuto.

3.3.2. Problemas didácticos para desarrollar la investigación

Para poder desarrollar la investigación interfiriendo lo mínimo posible en las variables que pueden afectar a nuestros resultados, no hemos podido

desarrollar las actividades de expresión escrita con la calidad didáctica que nos habría gustado.

En primer lugar, no se han ofrecido modelos de escritura al alumnado para que dichos modelos no pudieran influir en sus textos. Del mismo modo, no se ha podido explicar desde el principio toda la secuencia de actividades. Si desde un primer momento hubiéramos desvelado que iba a haber una segunda producción textual y una grabación, podríamos haber influido también en los resultados.

Para evitar estas interferencias, se ha pedido a los alumnos que escriban un texto narrativo de unas 5 o 6 líneas sobre el tema elegido de la lista propuesta por ellos mismos, sin ninguna otra indicación. Para el segundo texto, lo único que ha cambiado es que se ha especificado que el texto resultante sería la inspiración y la base de la creación de un documinuto.

En este sentido, lo ideal según las recomendaciones expertas (Cassany, 2001; Camps, 2009) habría sido poder visualizar en este momento los ejemplos de documinutos, pero visualizar las imágenes antes del ejercicio podía haber mejorado la calidad del segundo texto respecto al primero, por lo que únicamente se ha dado esa indicación.

En segundo lugar, otro posible problema detectado ha sido la cercanía en el tiempo de las dos producciones escritas. El segundo ejercicio de producción de un micro texto narrativo podría ser considerado un ejercicio de reescritura del primero, por lo que su mejora se debería a otras cuestiones no relacionadas con la herramienta propuesta. Por ese motivo, los dos textos que han escrito los alumnos han tratado sobre temas diferentes.

En este sentido, se ha pedido a los alumnos que elijan dos temas sobre los que escribir y los ordenaran según sus preferencias. El primer texto, se ha escrito sobre el tema preferido del alumno, mientras que el segundo se ha escrito sobre el segundo tema en orden de prioridad. De este modo, podemos suponer que el tema es menos atractivo para el alumno con lo que si influye de algún modo en esa segunda producción será de forma negativa.

3.3.3. *Secuencia de actividades*

En las páginas siguientes se recoge la secuencia de actividades desarrollada para llevar a cabo esta investigación tal y como se planteó en el aula. Estos cuadros recogen las actividades con las modificaciones que se realizaron, de forma que el planteamiento queda tal y como fue desarrollado.

Sesión 1

Actividad 0	Presentación
Resumen de la actividad	En primer lugar se presenta al alumnado la investigación, sin ahondar mucho en la cuestión, para solventar los problemas expuestos anteriormente. Se informa al discente de las cuestiones básicas: confidencialidad, anonimato, repercusión en la nota de la asignatura...
Actividad 1	Tomando el pulso
Materiales	Cuestionario 1. ¿Me gusta escribir?
Duración	5 minutos
Agrupamiento	Individual
Consigna	Realiza este cuestionario. Los datos no se van a tener en cuenta en la evaluación, sino solo para la investigación.
Actividad 2	Lluvia de ideas
Materiales	Aula ordinaria, pizarra, tiza
Duración	20 minutos
Agrupamiento	Gran grupo
Consigna	<p>Vamos a hacer una lluvia de ideas sobre qué cosas os preocupan, qué cosas os gustaría mejorar, etc., de vuestro entorno. Por ejemplo, a mí me preocupa que muchos jóvenes, amigos míos, se estén marchando al extranjero a buscar trabajo.</p> <p>En gran grupo vamos apuntando en la pizarra las ideas de los alumnos para tener una lista de posibles temas sobre los que escribir y que sean propuestos por ellos mismos.</p> <p>Cada alumno deberá elegir dos temas (utilizará uno para cada momento de la secuencia). Deberá numerar los temas: 1 para el preferido 2 para la segunda opción.</p> <p>Algunas de las ideas que surgieron en esta lluvia de ideas, y las que más eligieron los alumnos fueron el <i>bullying</i>, la dependencia de la tecnología, muchas normas y poca libertad, mucho tiempo dedicado al colegio, hipocresía, racismo, falsas apariencias...</p>
Actividad 3	Primer escrito
Materiales	Aula ordinaria, papel blanco
Duración	15 minutos
Agrupamiento	Individual
Consigna	<p>Con el tema 1 de los que has elegido en la actividad anterior escribe un texto breve (5-6 líneas).</p> <p>El texto que escribas tiene que ser narrativo, puedes describir un hecho, contar algo que te pasó y que muestre esa situación, o inventarte una situación que lo exagere o lo ponga de manifiesto. Como quieras, pero tiene que ser un texto narrativo que muestre esa idea. No olvides pensar bien antes de escribir, valorar cómo lo vas a hacer, hacer un borrador, escribir, reescribir, revisar...</p>

Actividad 4	¿Cómo escribes?
Materiales	Cuestionario 2. En papel. 30 copias.
Duración	5 minutos
Agrupamiento	Individual
Consigna	Realiza este cuestionario. Igual que el anterior, sólo se tendrá en cuenta para la investigación y nunca se revelará tu nombre.

Sesión 2

Actividad 1	Escritura del segundo texto
Materiales	Aula ordinaria
Duración	15 minutos
Agrupamiento	Individual
Consigna	<p>Escribe un nuevo texto con la segunda idea de las que has elegido de la lista. El texto que escribas hoy servirá para grabar un documinuto. El texto y el documinuto tienen que estar relacionados y este texto será la base para la historia que vas a grabar. Como en el caso anterior, no olvides pensar bien antes de escribir, valorar cómo lo vas a hacer, hacer un borrador, escribir, reescribir, revisar...</p> <p>(Idea original para la investigación. Se contempla el inconveniente de que al tratarse de una segunda escritura del mismo tema ya por sí misma sea de mayor calidad, no por la influencia de la consigna o de la actividad sino por el hecho de que es una segunda escritura sobre el mismo asunto. Para solventar el problema en cierta medida, el tema del segundo escrito es, en sí mismo, menos motivador que el primero, porque se trata de la segunda opción que ellos han elegido de la lista de posibles temas sobre los que escribir. De este modo esperamos contrarrestar el efecto de la escritura previa)</p>
Actividad 2	¿Cómo escribes?
Materiales	Cuestionario 2. En papel 30 copias.
Duración	5 minutos
Agrupamiento	Individual
Consigna	Realiza este cuestionario. Sé sincero. Igual que el anterior, sólo se tendrá en cuenta para la investigación y nunca se revelará tu nombre.
Actividad 3	Lectura y revisión de los textos
Materiales	Segundos textos elaborados por el alumnado
Duración	30 minutos
Agrupamiento	<p>Grupos de 4 elaborados previamente por la profesora para que sean homogéneos. Para elaborar los grupos se han tenido en cuenta las sensaciones transmitidas por la primera producción escrita, sin tener en cuenta calificaciones anteriores y opiniones de la profesora titular.</p> <p>Así, se han dividido los alumnos en tres grupos: los más creativos y con menos errores, los menos creativos con menos errores y los que tienen problemas graves en la expresión escrita. De esta manera, cada grupo de 4 estudiantes estaba encabezado por un alumno que había hecho un buen ejercicio anterior, y tres que mostraban menor facilidad o dificultades para realizarlo.</p>
Consigna	Vamos a leer en voz alta nuestro texto. Los compañeros nos ayudarán a mejorarlo. Si tenemos alguna duda podemos consultarlo con el profesor.

Sesión 3

Actividad 1	Algunos ejemplos
Materiales	<p>Ordenador con acceso a Internet o vídeos descargados en un USB y sonido general para la clase</p> <p>Proyector</p> <p>Ejemplos de documinutos:</p> <p>BOTTLE STORY → Ejemplo de documinuto divertido. [https://www.youtube.com/watch?v=so7sdrQ_2ck]</p> <p>EVOLUCIÓN → ejemplo de documinuto que describe una situación. Plantea pregunta. [https://www.youtube.com/watch?v=NPgiYkQROeU]</p> <p>VECINOS → Ejemplo de documinuto narrativo. [https://www.youtube.com/watch?v=_1UK4kVz6L0]</p> <p>ORGANIC → Documinuto grabado en Pamplona. [https://www.youtube.com/watch?v=v4Yh9b3qjuE]</p> <p>EJEMPLO DE DOCUMINUTO CON TEXTO: TIEMPOS MEJORES</p> <p>Hace una semana hizo buen tiempo en mi ciudad, algo que no es muy habitual en estas fechas. Salí con mis amigas una tarde y nos tumbamos mirando al cielo, como hacíamos en verano, viendo a los pájaros pasar. Y ahí estábamos, hablando sobre cómo los pájaros vienen cuando empieza el buen tiempo, sobre cómo saben adaptarse cuando las cosas no van bien... Oímos cómo un avión despegaba del aeropuerto. Nosotros también nos adaptamos... y seguimos hablando de cómo nuestros amigos se están marchando a buscar, como los pájaros, un tiempo mejor.</p> <p>MIGRACIÓN → Ejemplo con texto La Primavera. Documinuto para interpretar. [https://www.youtube.com/watch?v=ITcZBOoOn-w]</p>
Duración	20 minutos
Agrupamiento	Gran grupo
Consigna	<p>Vamos a ver y comentar algunos ejemplos de documinutos, para que vayáis teniendo ideas sobre lo que queréis hacer vosotros. Ejemplos: migración (texto Buen tiempo), <i>bottle story</i>, evolución, vecinos y <i>organic</i>.</p> <p>Visionado de los ejemplos y comentario a partir de preguntas como: ¿qué os ha parecido? ¿Os ha gustado? ¿Vuestro texto inspira algo similar? ¿Se os ha ocurrido alguna idea?</p>
Actividad 2	¿Qué queremos grabar? ¿Cómo vamos a hacerlo?
Materiales	Textos de los alumnos y ficha de planificación de la grabación
Duración	35 minutos
Agrupamiento	Individual y grupos de 4 (los mismos que en la sesión anterior)
Consigna	<p>¿Qué vamos a grabar a partir de nuestro texto? ¿Dónde lo vamos a grabar? ¿Cómo lo imagináis? ¿Qué piensan los compañeros?</p> <p>Los alumnos, primero individualmente piensan qué van a grabar. Para ayudarles se les facilitará una ficha con preguntas similares a las anteriores, para que cuenten con una guía de lo que tienen que tener en mente para grabar.</p> <p>Después, en los mismos grupos de 4 se cuentan lo que han pensado hacer. Los demás hacen sugerencias de mejora.</p>

Sesiones 4 y 5

Actividad 1	¿Qué hemos hecho?
Materiales	Documinutos de los alumnos, al ser posible en un USB Ordenador y proyector con sonido para reproducirlos
Duración	50 minutos
Agrupamiento	Gran grupo
Consigna	Visualización de los documinutos de toda la clase. Se pide a los alumnos que antes de la proyección expliquen brevemente qué han grabado, cómo lo han hecho y si han encontrado alguna dificultad grande a la hora de producirlo. Esta explicación es espontánea, no se les ha avisado de que lo van a tener que presentar. Al principio reaccionan con vergüenza, pero la actividad resulta muy acertada y todos los alumnos lo valoran de forma positiva. De hecho, favorece también la participación a la hora de valorar los trabajos de los compañeros.

3.3.4. *Evaluación para la asignatura*

La secuencia didáctica puesta en práctica para esta investigación ha formado parte de la nota de la asignatura de Lengua y Literatura. La actividad se ha puntuado sobre 10 en su conjunto, aunque después tendrá un peso relativo en la nota final.

Los 10 puntos se han repartido entre las distintas tareas implicadas en las sesiones desarrolladas, así como la actitud y comportamiento, entrega de los trabajos, etc. Para obtener la puntuación, los textos suponen el 50 % de esos 10 puntos; el documinuto, 3 puntos; y la actitud, puntualidad en la entrega, etc., los 2 puntos restantes. Además, se premió con 0,25 a aquellos alumnos que entregaron el trabajo el primer día que se les había encomendado.

Los textos han sido puntuados con una plantilla de corrección propuesta por la comisión lingüística encargada de ofrecer los fundamentos para el tratamiento integrado de las lenguas en Navarra. Se recoge en varios documentos, entre ellos, el cuaderno de inspección educativa creado por Pedro Jimeno. Para corregir los ejercicios de forma más objetiva y completa se ha utilizado esta plantilla de corrección que recoge todos los aspectos implicados en la producción de textos escritos. En este caso, mide nivel de competencia y no otorga una nota de 0 a 10. Por ello, se ha diseñado una fórmula para convertir la puntuación de la plantilla en una puntuación en ese rango. La plantilla de corrección propone las siguientes puntuaciones y niveles de competencia:

Nivel 1 (entre 0 y 26 puntos), nivel 2 (entre 27 y 39 puntos), nivel 3 (entre 40 y 44 puntos), nivel 3+ (más de 45 puntos).

Para calcular una nota sobre 10, cada uno de los intervalos de puntuación del nivel de competencia se ha dividido en dos tramos, cada uno de los cuales se corresponderá a un valor numérico según la siguiente tabla de conversión:

De 0 a 13 puntos: 4; de 14 a 26 puntos: 5; de 27 a 33 puntos: 6; de 34 a 39 puntos: 7; de 40 a 42 puntos: 8; de 42 a 44 puntos: 9; y más de 45 puntos: 10.

Para redondear y que la nota sea más justa entre aquellos alumnos cuya puntuación está en los extremos de los intervalos, aquellos alumnos que se encuentren a un punto del siguiente nivel contarán con 0,5 puntos más en la escala anterior, del mismo modo que aquellos que estén en la puntuación mínima del nivel contarán con 0,5 menos, excepto los alumnos del nivel 1 que supone una diferencia de aprobado a suspenso.

Por ejemplo, un alumno con 40 puntos ha obtenido una calificación de 7,5. Está en el intervalo del 8, pero como está en la puntuación mínima se resta 0,5. Del mismo modo, un alumno con 39 puntos, prácticamente la misma puntuación que el anterior, obtiene también un 7,5 pese a encontrarse en un intervalo inferior.

De este modo, reducimos las diferencias en aquellos alumnos que tienen valoraciones similares en cuanto al nivel de competencia.

4. Resultados

4.1. *Análisis de los resultados del cuestionario 1: ¿te gusta escribir?*

En primer lugar podemos considerar que el grupo de alumnos que forma la muestra no es un grupo al que, en general, le guste escribir (82 % les gusta poco o nada). Del mismo modo, solo el 29 % escribe mucho fuera del aula, por lo que el 71 % restante no escribe fuera del aula o escribe poco. En este caso, los alumnos entendieron la pregunta como escritura literaria o escolar, no la escritura en Internet o redes sociales.

Contrastan estos datos con las respuestas a la siguiente cuestión ya que el 35 % manifiesta que le gusta escribir. Tenemos que entender aquí que se sitúan algunos de los alumnos que en la primera cuestión contestaron que les gustaba poco. En todo caso, entre los alumnos que escriben únicamente cuando se lo manda la profesora y los alumnos que escriben por necesidad (entra aquí la necesidad académica), suman el 79 % del total.

Podemos considerar a la luz de estos datos que nos encontramos ante un grupo que escribe, principalmente, para cuestiones escolares, y que no tiene un gusto general por la escritura literaria.

Respecto al proceso de escritura, prácticamente todos reconocen que no suelen hacer un borrador antes de escribir. Únicamente una persona hace borradores de forma habitual para todos los textos. El 9 % que hace borradores para los textos de clase, matiza que los hace en las clases de idiomas o cuando cuenta para nota, no de forma generalizada.

Mejoran los datos cuando se trata de revisar las producciones. Ningún alumno marca la casilla «no, nunca». Todos revisan sus textos al menos alguna vez. El 47 % manifiesta que lo hace siempre, aunque el 18 % lo hace únicamente para los textos del aula. En todo caso, podemos comprobar cómo la revisión del texto es una parte del proceso de escritura mucho más generalizado que la creación de borradores. Debemos matizar también, por lo observado en las clases y por las correcciones que figuran en algunos de los textos que, como aprendices, los alumnos revisan sobre todo la ortografía, debido también a que suele ser la corrección a la que están más acostumbrados.

En este sentido, la mayoría de los alumnos valora la corrección de la profesora (71 %) porque, dicen, les permite mejorar y aprender. Sin embargo no hay que olvidar ese 25 % que afirma que no le sirve la corrección por motivos como que se les olvida lo que les han corregido de una vez para otra o porque cada uno tiene su estilo y sienten que con la corrección se coarta su creatividad.

Respecto a lo que debería cambiar en el aula para que les apeteciera más escribir, tenemos propuestas que van en la línea de lo que se propone en esta investigación: trabajar con textos cortos, elección libre de temas, más libertad para personalizar el estilo de cada uno...

Por último, cabe destacar que la mayoría de los alumnos, el 76 % considera que escribir bien es muy útil para su día a día, mientras el 24 % restante lo consideran poco útil. Es una consideración que como docente se debe tener en cuenta ya que si los alumnos consideran que lo que están aprendiendo les puede servir, será más fácil favorecer aprendizajes significativos para ellos. Hablamos en este caso del factor valor en la teoría de la motivación. De forma intrínseca y antes de comenzar a trabajar, la mayoría de los alumnos consideran que escribir «bien» es útil para su día a día, cuestión en la que deberíamos apoyarnos como docentes para trasladarla al aula.

4.2. *Comparación de los cuestionarios 1 y 2*

Se ofrece a continuación una comparativa entre los resultados del cuestionario elaborado tras la primera actividad de expresión escrita y la segunda.

4.2.1. Resultados

Pregunta	Opciones	Cuestionario 1	Cuestionario 2
¿Cuánto tiempo has dedicado, en general, a esta actividad?	5 minutos	59 %	42 %
	10 minutos	41 %	42 %
	15 minutos	–	7 %
	No me ha dado tiempo a terminar	–	9 %
¿Has hecho un borrador del texto?	Sí	6 %	6 %
	No	94 %	94 %
¿Has repasado y/o reescrito la historia?	Sí	76 %	41 %
	No	24 %	59 %
¿Crees que podrías mejorar la historia?	Sí	100 %	76 %
	No	–	24 %
¿Cuánto tiempo has dedicado a pensar qué ibas a escribir?	Entre 1 y 2 minutos	65 %	65 %
	Entre 2 y 5 minutos	35 %	29 %
	Más de 5 minutos	–	6 %
¿Cuánto tiempo has dedicado a escribir la historia?	Menos de 5 minutos	41 %	29 %
	Entre 5 y 10 minutos	59 %	59 %
	Entre 10 y 15 minutos	–	6 %
	En los 15 minutos no me ha dado tiempo	–	6 %
¿Cuánto tiempo has dedicado a reescribirla o revisarla?	Nada	47 %	59 %
	Unos 5 minutos	53 %	41 %
	Más de 5 minutos	–	–
¿Te ha gustado el tema?	Mucho	76 %	76 %
	Poco	24 %	24 %
	Nada	–	–
¿La explicación para escribir la historia ha sido clara?	Mucho	76 %	59 %
	Poco	18 %	41 %
	Nada	6 %	–
¿Te ha resultado difícil?	Sí	–	12 %
	No	100 %	82 %
¿Estás contento con el resultado final?	Sí	76 %	76 %
	No	24 %	24 %

4.2.2. *Análisis de los resultados del cuestionario*

Si comparamos los resultados arrojados en los dos cuestionarios (el mismo completado dos veces) empezamos a ver las diferencias que se han producido en la producción de los dos textos.

En primer lugar debemos tener en cuenta que los alumnos tardan más en completar la tarea. En el primer ejercicio, el 59 % de los alumnos terminó la tarea en 5 minutos, porcentaje que disminuye hasta el 42 % en el segundo ejercicio. En ambos casos se mantiene el porcentaje de alumnos que terminan en 10 minutos (41 y 42 %), sin embargo, llama la atención el 16 % que en el segundo caso no logró terminar la actividad o agotó el tiempo disponible.

Tal y como se observa en las grabaciones de las clases muchos de los alumnos se quedaron pensando sobre qué escribir, algo que no sucedió en el primer ejercicio. A esto se debe también que disminuya el tiempo dedicado a la revisión del texto, ya que se ha invertido más tiempo en reflexionar sobre lo que se va a escribir (en el primer caso el 35 % de los alumnos dedicaron entre 2 y 5 minutos mientras que en el segundo ejercicio un 6 % se desplaza a más de 5 minutos) y en escribir la historia (en el primer ejercicio el 41 % de los alumnos declara haber escrito la historia en menos de 5 minutos; el resto, el 59 %, entre 5 y 10 minutos; mientras que en el segundo caso, el 29 % lo hace en menos de 5 minutos, y aumenta significativamente el porcentaje de alumnos que dedican más tiempo: entre 5 y 10 minutos, 59 %; entre 10 y 15, el 6 %; y no le da tiempo al 6 %).

Resulta llamativo el descenso del tiempo dedicado a la revisión del escrito debido al aumento en el tiempo dedicado a escribir la historia y planificarla mentalmente. En el primer caso el 47 % de los alumnos no revisó el texto, en el segundo caso, este porcentaje aumenta a 59.

Como cabía esperar, en los dos casos el gusto por el tema es similar (76 % les gusta mucho, 24 % les gusta poco), debido a que se trata de asuntos similares y propuestos por los propios alumnos de la misma manera.

Podemos anotar también que aumenta el número de alumnos que no quedan satisfechos con la explicación de la profesora en el segundo caso. Se debe, principalmente, a la poca información que se aporta del documinuto para no influir en su composición escrita.

4.3. *Niveles de competencia en las producciones escritas*

Mostramos en la siguiente tabla los resultados obtenidos por el alumnado en los dos ejercicios de expresión escrita. Estos resultados se corresponden con los obtenidos con la plantilla de corrección mencionada anteriormente.

La puntuación se corresponde con los puntos ponderados de cada ítem de los recogidos en dicha plantilla que atiende a todos los aspectos implicados en la creación del texto. Este resultado se corresponde con un nivel de competencia que va del nivel 1 al nivel 3+.

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos por el alumnado y aparecen sombreados aquellos que han aumentado un nivel de competencia en el segundo texto respecto al primero.

Sujeto	Texto 1		Texto 2	
	Puntuación	Competencia	Puntuación	Competencia
1	23	1	37	2
2	30	2	43	3
3	34	2	34	2
4	34	2	37	2
5	46	3+	44	3
6	20	1	36	2
7	40	3	33	2
8	23	1	21	1
9	29	2	34	2
10	37	2	36	2
11	44	3	51	3+
12	39	2	41	3
13	33	2	47	3+
14	39	2	41	3
15	36	2	43	3
16	36	2	36	2
17	30	2	26	1

Se percibe cierta mejoría en los textos de los alumnos producidos en la segunda jornada con la consigna vinculada a la futura creación audiovisual. De hecho, el 47 % de los alumnos (8 de 17) mejora el nivel de competencia en el segundo texto respecto al primero. El número de alumnos que baja su nivel de competencia en el segundo texto respecto al primero es de 3, lo que supone un 17 % del total mientras que el 35 % se mantiene. De estos 6 alumnos que se mantienen en el mismo nivel de competencia, 2 descienden el número de puntos obtenidos en la calificación, y los 4 restantes mantienen la puntuación o la aumentan sin llegar al mínimo para alcanzar el siguiente nivel.

De los tres sujetos que descienden el nivel de competencia en el segundo texto respecto al primero, llama la atención el caso del sujeto 7, el mayor descenso en la puntuación del segundo texto con 7 puntos menos y un nivel de competencia también menor. Aun así debemos destacar que se trata de un descenso de 7 puntos sobre más de 50, lo que tampoco supone una gran disminución en el nivel general de la producción escrita.

4.4. *Los documinutos*

Tiene especial interés la producción del sujeto 14, que se corresponde con el primer ejercicio de expresión escrita que realizó. Llama la atención por la utilización que hace de forma natural de los recursos expresivos propios del lenguaje audiovisual, sobre todo de la música. También la fidelidad con que retrata el texto original y la calidad del vídeo. Tenemos que tener en cuenta que se trata de uno de los ejemplos que fue entregado el primer día que se solicitó la actividad a los alumnos. Se trata de uno de los mejores ejemplos, realizado además a tiempo y, según la profesora, por un alumno con dificultades en la asignatura.

Pero sin duda el ejercicio que más sorprende es el del sujeto 3, que comentaremos en las conclusiones del trabajo.

También hay que destacar que varios de los alumnos, como los sujetos 1, 2, 4 y 16, elaboraron vídeos muy pobres, con escasa planificación y sin grabación de imágenes propias. Se limitaron a coger imágenes de internet y poner algunas letras que mostraban su mensaje. Por último, debemos destacar que cuatro de los sujetos no entregaron el documinuto.

4.5. *Fichas de valoración de los alumnos y valoración de la profesora titular*

Como se ha comentado con anterioridad, se pidió a los sujetos que conforman la muestra que rellenaran una ficha con al menos dos aspectos positivos y dos negativos de la actividad que habíamos realizado, así como de las clases y de la profesora.

A continuación se recogen estas valoraciones agrupadas por temas que permiten comparar aquellos aspectos que han resultado más positivos y negativos para el alumnado, así como para comparar las valoraciones que hacen de un mismo tema.

Al mismo tiempo, hemos adjuntado en la tabla las valoraciones realizadas por la profesora de Lengua y tutora del grupo sobre la actividad.

Alumnos/as		Valoración de la profesora
Me gusta...	No me gusta...	
Creatividad		
<p>Hemos tenido la oportunidad de poner a prueba la creatividad.</p> <p>La libertad para el método de creación.</p> <p>Desarrollas muchas facetas: creatividad, opinión, orden...</p> <p>Fomentamos nuestra creatividad</p>		<p>Ha sido una actividad muy creativa. A estos alumnos les gusta todo lo que sea crear.</p>
Metodología		
<p>Nos ha ayudado a desconectar de las clases normales de lengua.</p> <p>Te viene bien para desconectar de las clases habituales.</p> <p>Me ha gustado por el hecho de hacer un vídeo y compartirlo, salirse de lo normal, no solo escribir un texto.</p> <p>Hemos hecho algo diferente y divertido.</p> <p>Es una manera diferente de hacer las cosas en clase y no hacer ejercicios del libro.</p> <p>Las clases son amenas.</p> <p>Me ha gustado cambiar la forma de dar clase de lengua.</p> <p>Es una manera diferente y entretenida de dar la clase de lengua.</p> <p>Hemos mejorado nuestra forma de escribir.</p> <p>Hemos aprendido a hacer un vídeo a partir de un texto.</p> <p>No solo la lengua es literatura y morfosintaxis, sino que es una manera de comunicarse y gracias a esta actividad hemos podido comprobar cómo hay más de una manera de hacerlo.</p>	<p>Nos ha llevado demasiadas clases. No creo que nos pueda servir en un futuro.</p> <p>No era necesario escribir un texto porque en el propio vídeo se incluyen textos.</p> <p>Ha habido momentos en los que me aburría pero ha estado bien.</p> <p>Pocas especificaciones del trabajo que teníamos que hacer.</p> <p>Que nos grabasen en clase. Me intimida.</p>	<p>Manifiesta que los alumnos se han implicado más de lo que ella misma esperaba por la empatía con la investigadora y porque les ha gustado la actividad.</p> <p>Cree que les ha gustado ver y participar en otra forma de trabajar, crear dos textos y tener que contar esa misma idea de otra manera ha sido un reto creativo que les ha hecho implicarse.</p> <p>Le ha parecido interesante el trabajo en la planificación y revisión de los textos, cree que les ha ayudado mucho la corrección entre ellos mismos en grupo.</p>
Grabación del documinuto		
<p>El ejercicio en sí, pero lo que más, la grabación del vídeo, hemos disfrutado.</p> <p>Hemos disfrutado al grabar el documinuto.</p> <p>Me he entretenido mucho grabando y viendo el documinuto.</p> <p>Ha sido divertido grabar el documinuto.</p> <p>Se pasa un buen rato haciendo el documinuto.</p> <p>Me ha gustado mucho grabar el documinuto.</p>	<p>La dificultad para editar el vídeo.</p> <p>Pocos medios para grabar el vídeo.</p>	<p>Le ha parecido interesante la actividad y cree que a los alumnos les ha gustado y les ha hecho implicarse.</p>

Alumnos/as		Valoración de la profesora
Me gusta...	No me gusta...	
Diversión		
<p>Es una actividad muy entretenida. Me he divertido mucho haciéndola.</p> <p>La actividad ha sido entretenida.</p> <p>Es entretenido e interesante.</p> <p>Ha sido divertido para todos.</p>		<p>Cree que los alumnos han estado a gusto en las clases y con la actividad, por eso se han implicado.</p>
Tiempo		
	<p>Poco tiempo para hacerlo.</p> <p>Quita tiempo de estudio, tareas...</p> <p>Me ha costado bastante tiempo.</p> <p>Haber perdido tiempo libre en hacer el documinuto.</p> <p>Conlleva mucho trabajo editar, grabar... Tendríamos que haber tenido más tiempo.</p> <p>No había mucho tiempo para hacerlo.</p> <p>Poco tiempo para hacer el documinuto.</p> <p>Mucho trabajo en casa.</p> <p>Han agobiado bastante a la hora de entregar el trabajo a tiempo.</p> <p>La gente no ha entregado a tiempo la actividad y es injusto para los que sí lo hemos hecho.</p> <p>Poca organización, cada uno lo entrega cuando quiere.</p>	<p>Se muestra sorprendida por la falta de puntualidad a la hora de entregar los documinutos.</p> <p>Considera que habría sido necesario hacer que se tomaran más en serio los plazos de entrega.</p>
Tema		
<p>Que pudiéramos hacer el documinuto del tema que quisiéramos.</p>		<p>Le parece oportuno que los alumnos propongan los temas para escribir.</p> <p>Dice que a los alumnos les gusta que les escuchen y poder quejarse y dar su opinión, por eso les ha gustado el tema y cómo elegirlo.</p>
Agrupamientos		
	<p>Habría sido mejor hacer el documinuto en parejas.</p> <p>Desde un principio lo teníamos que haber hecho en grupo.</p> <p>Habría estado bien hacerlo en grupos o parejas desde el principio.</p>	<p>Considera, una vez vista la actividad que podría haber funcionado mejor en parejas o grupos.</p>

Alumnos/as		Valoración de la profesora
Me gusta...	No me gusta...	
Compartir los vídeos		
Ver los vídeos de otros compañeros era interesante.	Me daba vergüenza enseñar el documinuto.	Cree que ha sido interesante y constructivo compartir los trabajos entre los compañeros.
Poder comparar tu trabajo con el de otros compañeros.	Enseñarlo delante de la clase.	
Ver los demás documinutos.		
Conciencia social		
Nos hemos dado cuenta de algunos problemas de nuestra sociedad y de que podemos cambiarlos.		
He aprendido que hay muchas cosas que cambiar en nuestra sociedad.		
Hacer los vídeos de estos temas nos ayuda a vivir mejor.		

4.7. Resultado de las grabaciones en el aula de las dos primeras sesiones

Como se ha comentado anteriormente, las dos primeras sesiones, las dedicadas a la producción escrita, fueron grabadas en vídeo para poder ser examinadas por la investigadora con mayor detalle.

En primer lugar se aprecia cómo varios sujetos, en concreto y especialmente los sujetos 12, 13 y 15, en el caso de la segunda producción textual pasan los primeros 5 minutos pensando qué van a hacer, mientras en el caso de la primera sesión directamente cogieron el bolígrafo y comenzaron a escribir. Del mismo modo, aunque no tan evidente, otros sujetos, aproximadamente la mitad, combinan el tiempo dedicado a la escritura con miradas al vacío y relecturas, algo que no sucedió en la primera sesión, en la que el alumnado cogió el boli y escribió el texto ininterrumpidamente.

Además, es destacable el ambiente generado durante la clase al escuchar «grabación de un documinuto». Varios sujetos, sobre todo varones, empiezan a preguntar cosas sobre la grabación con impaciencia y sonriendo. Parece que al oír la palabra grabación muchos de ellos han despertado y se muestran más activos, haciendo comentarios con el compañero de al lado, transmitiendo más energía de la que había hasta el momento.

Del mismo modo, en la grabación también podemos observar cómo funcionan los grupos de autocorrección. Tres de los grupos se corrigen y comienzan a pensar

en la grabación, mientras dos de los grupos están más dispersos, a penas corrigen sus trabajos y se dedican a hablar de otras cosas y más tarde de la grabación.

Uno de los grupos, precisamente el que recoge a los sujetos 12 y 15 que trabajan junto con el sujeto 1 y el sujeto 3, del que hablaremos más adelante, plantea grabar los documinutos entre los cuatro, ayudándose unos a otros porque todos participan de las ideas de los compañeros para planear la grabación.

5. Conclusiones

5.1. *Mostrar que el trabajo en la expresión escrita con una finalidad real que atraiga al alumnado resulta más motivador que escribir para que el profesor corrija y califique*

Con esta secuencia didáctica ha quedado probado en el caso de la clase que ha sido muestra de la investigación que los alumnos se implican más a la hora de escribir cuando se escribe para algo más que para ser calificado por un profesor. Así lo muestran también las propias opiniones de los alumnos recogidas en la valoración de las actividades.

Tal y como hemos visto en los resultados de las producciones escritas y también en los cuestionarios, los alumnos dedicaron más tiempo a pensar qué iban a escribir en el segundo de los casos, mostrando, desde nuestro punto de vista, una mayor preocupación por hacer las cosas bien, mayor interés y más ganas de crear una buena historia.

En las grabaciones de las sesiones dedicadas a la producción escrita, se puede observar concretamente a los sujetos 1, 12 y 15 pensando qué van a escribir, mientras que en la primera sesión nada más recibir la consigna se pusieron a escribir. Esto por sí mismo denota un mayor interés mostrado a la hora de pensar cómo se va a enfocar la tarea, unos minutos de reflexión que muchos de los aprendices no dedican a planificar las ideas que van a plasmar en su composición escrita.

Tal y como recomiendan los expertos en la cuestión (Jiménez, 2008), debemos trabajar la expresión escrita en contextos reales, mostrar al alumno que lo que hace en el aula sirve para algo, y de este modo la expresión escrita dejará de ser una actividad mecánica y rutinaria en el aula de Lengua y Literatura.

En este sentido, la producción audiovisual funciona. En la mayoría de los casos el alumnado se muestra ilusionado con el proyecto que tiene entre manos. Disfrutan compartiendo sus pequeñas creaciones y demandan más actividades de este tipo en su clase habitual. Hemos conseguido, por tanto, que una de las tres patas sobre las que se sustenta la motivación, la afectiva, quede satisfecha

con esta actividad, así como el valor que se da a la actividad ya que la producción escrita tenía un porqué, la grabación del documental.

Teniendo en cuenta las valoraciones de los propios alumnos, la mayoría considera divertida o entretenida la grabación del documinuto, lo que facilita que la tarea de la producción escrita se elabore con mayor ilusión que si únicamente se realiza para ser evaluados.

Llama la atención también, teniendo en cuenta la perspectiva del propio alumnado, la demanda de un cambio metodológico en el aula de Lengua y Literatura. Reconocen que es más motivador realizar actividades que se salgan de lo normal, y la propia profesora tutora así lo confirma.

De la observación en el aula, las experiencias y valoraciones de los alumnos, así como la de la profesora podemos concluir que los alumnos sí han estado más motivados a la hora de realizar la segunda producción escrita vinculada a la grabación posterior de un documinuto. Además, considerando las puntuaciones y el nivel de competencia del segundo escrito comparado con el primero, podemos concluir también que, en la mayoría de los casos, las producciones vinculadas a la creación audiovisual han sido de mayor calidad que las primeras.

De todos modos, es una cuestión que se debería analizar de forma continuada con la muestra ya que, hasta cierto punto y como comentan los propios alumnos, este aumento en la motivación se puede deber al cambio metodológico en general, independientemente de la actividad que se haya planteado.

5.2. *Comprobar si la inclusión de creaciones audiovisuales del alumnado en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura mejora la predisposición de los alumnos hacia la escritura*

Como comentábamos anteriormente, la producción audiovisual funciona. Nos encontramos ante un alumnado que ha nacido entre pantallas y la educación debe incluir también estas pantallas. Con el acceso generalizado a Internet, cobra igual importancia la producción que podamos compartir en la red que aquella que consumimos, y plantear a los aprendices cuestiones cercanas a su entorno en la red resulta motivador y más cercano a sus intereses.

No es necesario un gran conocimiento por parte del docente para abordar la producción audiovisual de micro géneros en el aula, ya que los propios alumnos de forma natural conocen las convenciones del lenguaje cinematográfico y televisivo.

La mayoría de ellos han seleccionado una música de forma muy acertada, han grabado imágenes con buenos encuadres e incluso han diseñado guiones naturales en los que la competencia en expresión oral ha entrado en juego.

En los documinutos producidos se observa fácilmente cuáles son aquellos alumnos que se han implicado más en el proyecto. Se les pidió un vídeo sencillo, de un minuto, que no requería ni de edición de las imágenes, algo que pudieran hacer en una hora. Sin embargo, la mayoría de ellos ha ido más allá. Han invertido mucho tiempo pese a que no fuera necesario para lograr una buena nota, lo que muestra que se han sentido cómodos con el trabajo y querían hacerlo bien.

¿No es el camino que queremos para nuestros alumnos? La mayoría de los sujetos, sobre todo varones, comienzan a hablar nada más escuchar grabación de vídeo. En seguida empiezan a hacer preguntas sobre qué hay que grabar, cómo, para cuándo... adelantándose a la explicación. Las participantes de sexo femenino, en general, muestran menor entusiasmo ante la grabación. Como confiesan durante la clase, les da vergüenza.

La creación audiovisual ha facilitado, en este caso, el generar un buen clima de aula, ha permitido trabajar con los alumnos varias sesiones que habitualmente eran consideradas como recreo por lo discentes. Los alumnos han trabajado, han invertido su tiempo fuera del aula en realizar una actividad de mayor calidad de la que se pedía, y los resultados han sido mucho mejores de lo que cabía esperar.

Así que podemos concluir que la creación audiovisual funciona. Los alumnos se sienten cómodos porque están familiarizados con ese lenguaje y les gusta formar parte de él, ser capaces de contar una historia en imágenes, que se complica más aún y muestra una idea ante un problema social. Ése es su lenguaje, al menos es un lenguaje del que reciben mensajes a diario, e integrarlo en el aula de Lengua, teniendo en cuenta que lo que enseñamos es comunicación, resulta motivador.

5.3. Comprobar si escribir a partir del apoyo en imágenes previamente seleccionadas ayuda a la producción de textos escritos

Resulta difícil medir la consecución de este objetivo porque muchos de los alumnos no han grabado el documinuto sobre el texto escrito. Pese a la advertencia por parte de la investigadora, muchos de los alumnos escribieron cuestiones difíciles o imposibles de grabar, aunque algunos de ellos sí se han apoyado en esa grabación posterior para crear sus textos.

5.4. Comprobar si es posible llevar a cabo la atención a la diversidad de forma inclusiva en la clase de Lengua proponiendo tareas que impliquen destrezas diferentes a la puramente lingüística

La muestra con la que se ha desarrollado esta investigación incluía a varios sujetos con un gran número de suspensos en el curso así como dos sujetos con

dificultades de aprendizaje. Uno de los casos por una patología psicológica o psiquiátrica en proceso de diagnóstico, un caso muy particular del que hablaremos posteriormente. Tres alumnos acostumbrados a ser expulsados del centro y más de tres alumnos con la mitad de las asignaturas del curso suspendidas. Un grupo que hace especialmente sencillo trabajar la diversidad, debido a la gran diferencia que existe entre unos sujetos y otros.

En ningún caso se ha estigmatizado la muestra ni a los alumnos que la componían a priori, sino a posteriori. La actividad se desarrolló sin ningún conocimiento global del alumnado que la formaba, de manera que se ha tratado a cada alumno según las necesidades detectadas en cada momento.

Al terminar la actividad y comentar la valoración con la tutora del grupo, se pone de manifiesto que los dos mejores ejemplos de trabajo en nivel de esfuerzo y calidad de las obras producidas corresponden a los dos alumnos con necesidades educativas especiales.

Uno de los casos corresponde al sujeto 14. Este alumno en los dos ejercicios de producción escrita se ajusta a la tarea encomendada, y realiza la grabación del documinuto sobre el primer texto, siendo especialmente fiel a su creación escrita, que era precisamente lo que se pedía. Además fue el único alumno que entregó el trabajo a tiempo y pudo ser visto en el aula porque no tenía ningún fallo a la hora de exportarlo al formato audiovisual.

Otro caso llamativo es el del sujeto 11. Un alumno que ha conseguido una calificación de 10 puntos en la actividad. Se trata del segundo mejor ejemplo de producción escrita elaborada en esta secuencia didáctica, y uno de los mejores documinutos también. Un alumno discreto, que no tiene gran facilidad para el estudio pero se esfuerza en cada actividad que realiza.

Por otro lado tenemos al sujeto 5, un alumno con facilidad de palabra, al que le gusta llamar la atención por cuestiones intelectuales. Sin embargo, este sujeto nunca realizó el documinuto. La calidad de sus producciones textuales, en este caso un poco menor la del segundo texto, le ha servido para conseguir un cinco en este ejercicio, pero se trata de un sujeto que habitualmente consigue sobresalientes.

¿Por qué desciende la nota de un buen alumno mientras que mejora considerablemente la de los alumnos considerados especiales o incluso malos alumnos? Sencillamente, porque se premia el trabajo y porque se ha brindado la oportunidad de comunicarse y transmitir un mensaje de una forma distinta a la habitual.

Como veremos con detalle en el caso del sujeto 3, sus producciones textuales tienen enormes y numerosos errores desde el punto de vista lingüístico, sin embargo su creación audiovisual no tiene comparación con la del resto de compañeros.

También en este sentido ayuda la corrección con la plantilla, ya que se tienen en cuenta todos los aspectos implicados en la creación, y no sólo la corrección ortográfica o gramatical. Incluso el peso ponderado que recibe la ortografía, por ejemplo, es casi anecdótico, mientras que si corregimos sin ninguna plantilla que nos ayude a fijarnos en estos aspectos en concreto, tenderemos a valorar mejor a aquellos alumnos con menor número de errores. Esto facilita también que se premie la creatividad, que la adecuación a la tarea, el orden de las ideas, el trabajo de planificación, etc., tengan recompensa, y no solo la ausencia de errores.

Si damos la oportunidad a los alumnos de trabajar de diferentes maneras, premiamos el esfuerzo y la consecución de los objetivos de aprendizaje por encima de la adquisición de contenidos memorísticos, todos nuestros alumnos tendrán un hueco en el aula de Lengua y aprobar estará al alcance de todos ellos. Con esta secuencia didáctica lo hemos conseguido.

5.4.1. *Un caso concreto. El sujeto 3*

5.4.1.1. Descripción del sujeto

Se trata de un alumno con problemas de aprendizaje debido a una patología psicológica en proceso de diagnosis. Dicho sujeto muestra problemas de aprendizaje y de concentración, tiene una alta tasa de suspensos en cada evaluación.

La tutora reconoce que al comienzo del curso este sujeto ni siquiera se sentaba en su silla, sino que pasaba toda la hora de clase moviéndose de un lado a otro entre los compañeros. A la hora de realizar la investigación, el objetivo de permanecer en la silla está cumplido aunque este alumno no toma apuntes ni notas durante la clase, rara vez hace las tareas que se le encomiendan y se muestra disperso en el aula.

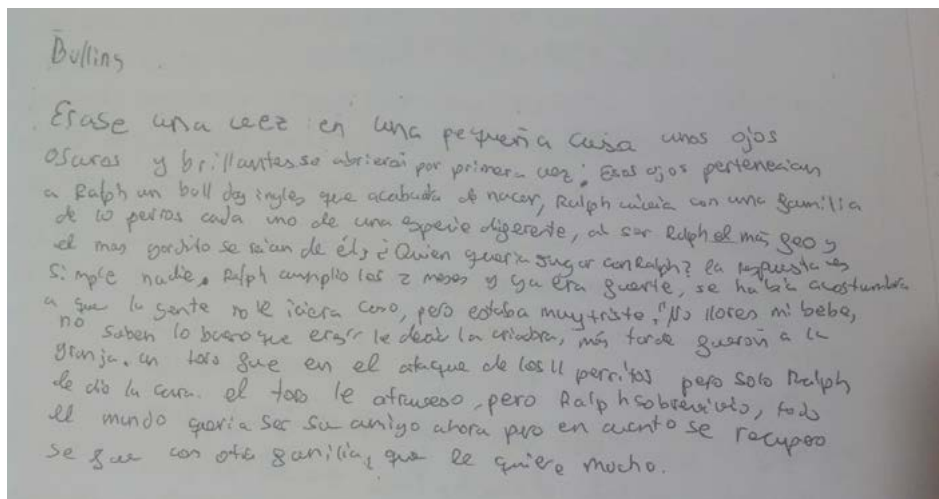
Al comenzar la investigación el alumno parece distraído, aunque conforme vamos avanzando con las actividades se va mostrando más activo cada vez. Se cambia de sitio en la segunda sesión y se sienta en primera fila, preguntando constantemente las dudas que le surgen sobre las actividades que hay que realizar.

5.4.1.2. Producciones escritas

Las producciones escritas de este alumno llaman la atención por los extremos en los que se ubican. En cuanto a la corrección, sus producciones serían valoradas con un cero debido a la gran cantidad de faltas de ortografía,

concordancia, falta de limpieza en el escrito, etc. Sin embargo, si miramos la historia que nos cuenta, la idea que hay detrás se ve a un alumno muy creativo.

Se muestra a continuación la segunda producción escrita del alumno.



Se puede observar claramente la falta de corrección lingüística en los textos. Sin embargo, si comparamos las historias creadas con las de los compañeros (véanse las expuestas en el apartado de resultados), se percibe a un alumno muy creativo y con ideas originales.

La puntuación obtenida con la plantilla de corrección ha sido de 34 puntos en ambos casos, en un nivel de competencia 2, lo que se ha traducido para la nota de la evaluación en un 6,5 la parte correspondiente a los textos escritos.

5.4.1.3. Documinuto

Sin duda, la parte más sorprendente de este sujeto se debe a la creación del documinuto. Este alumno produjo un documinuto para la primera fecha de entrega aunque no se pudo ver en el aula ese mismo día porque no lo había exportado bien del programa de edición. Nos resumió el contenido. Nos dijo que lo había hecho con fotos y marionetas y que hablaba de la violencia machista.

En la siguiente sesión vimos el documinuto. El sujeto estuvo trabajando durante 8 horas para conseguir el producto final, temporalización verosímil debido a la dificultad de realizar un vídeo con la técnica que el chico emplea, el

stop motion (realizar fotografías fijas que varían mínimamente entre una y otra y pegarlas una detrás de la otra para dar sensación de movimiento).

Al exponer el documinuto los compañeros se quedan sorprendidos por la idea y el trabajo del sujeto. Nos cuenta que intentaba preparar otro con muñecos de LEGO pero que no le quedaba bien. Al terminar la clase me pide permiso para terminar el del LEGO para la próxima fecha de entrega, ya que como sus compañeros no han realizado la tarea se amplía el plazo.

En la siguiente sesión el sujeto trae el nuevo documinuto, mejor sin duda que el anterior. Ha perfeccionado la técnica logrando un resultado que desde el punto de vista audiovisual es muy difícil de lograr. Si se visualiza el documinuto 2 del sujeto 3 se puede ver cómo las figuras de LEGO se deslizan limpiamente por la imagen, sin la sensación de movimiento a golpes típica de los principiantes que utilizan esta técnica.

El chico ha empleado cerca de mil fotografías para realizar el vídeo de un minuto. Ha logrado una calidad técnica propia de profesionales en cuanto al movimiento se refiere y ha invertido otras 8 horas en realizar un segundo documinuto que no era necesario porque había entregado ya el primero, también con alto nivel de esfuerzo y calidad.

Se ha consultado con profesionales de la comunicación audiovisual el resultado, sobre todo, de este segundo documinuto. Todos coinciden en que resulta excepcional al haber sido hecho por un alumno sin experiencia y sin ningún conocimiento de la técnica necesaria para elaborarlo. Del mismo modo, sorprende la calidad con la que está editado pese a no tener ningún conocimiento de edición de vídeo.

5.4.1.4. Reacciones posteriores: familia y profesorado

La profesora y tutora del grupo se muestra sorprendida por el trabajo realizado por el alumno. Por la dedicación y el tiempo invertido en casa, por el esfuerzo mostrado cuando habitualmente no responde a los encargos que tienen que ser realizados fuera del aula, no anota nada en la agenda y rara vez dedica tiempo a las tareas o al estudio en casa.

A los pocos días de exhibir el primer documinuto en clase, la profesora me comenta en el departamento que el sujeto 3 le ha preguntado si para estudiar cinematografía tiene que ir por ciencias o por letras, algo que le sorprende porque no tenía inquietud anterior por ningún estudio en particular. Una vez visto el segundo documinuto le comento a la profesora, que, apoyada por mi conocimiento de los medios audiovisuales y la creación cinematográfica, considero que el sujeto podría encontrar su hueco en esa especialidad.

Al terminar la investigación y mantener la entrevista con la tutora, me comenta la evolución de este alumno en particular. Ha mantenido una entrevista con sus padres para tomar medidas ante la gran cantidad de suspensos de la evaluación. Se han mostrado sorprendidos por el interés y la implicación de su hijo en la elaboración del documinuto. La tutora comenta que la madre le vio emocionado por la casa durante la realización de la actividad, hablando constantemente de su trabajo y dedicándose a ello durante horas, algo que le sorprendió dado el comportamiento habitual del alumno.

Del mismo modo, la tutora me comenta que ha recibido emails de varios profesores preguntando qué había pasado últimamente con ese alumno porque ahora estaba atento en clase y cogía apuntes.

La tutora confiesa que se ha notado un cambio en él desde que comenzó la actividad, que está más centrado, se toma más en serio los estudios y que parece otro alumno.

Este cambio, desde luego que se puede deber a factores externos que ni familia ni profesorado conoce, pero tenemos que tener en cuenta que este alumno ha destacado por encima de sus compañeros en una asignatura que suele suspender. Los compañeros han pedido en varias ocasiones volver a ver el documinuto de este sujeto, lo que sin duda mejora la autoestima del sujeto. Además, parece que ha descubierto una faceta creativa en el ámbito audiovisual que desconocía que tenía e incluso ha encontrado un posible camino para el futuro que antes no le preocupaba.

5.4.1.5. Entrevista

Antes de abandonar el centro mantenemos una entrevista con el sujeto. Muestra su pasión por la creación audiovisual y manifiesta que se quiere dedicar a eso en el futuro, pero que sus padres no le dejan.

Quiere informarse sobre qué significa estudiar Comunicación Audiovisual o algo relacionado con la cinematografía. Se muestra dispuesto a esforzarse para mejorar la ortografía debido a la importancia que tiene en la comunicación a nivel profesional.

6. Futuras líneas de investigación

Una vez realizada esta investigación se abren las puertas para continuar con la investigación de la influencia de la producción de contenidos audiovisuales a raíz de ejercicios de expresión escrita.

Sería conveniente realizar actividades del tipo de la llevada a cabo durante esta investigación de una forma más prolongada para valorar si la creación audiovisual es la que realmente influye en la mejora de la producción textual de los sujetos. En el caso de esta investigación, al tratarse de una iniciativa aislada, la mejora se puede atribuir también a este cambio en la metodología tradicional, por lo que habría que valorar la efectividad en exposiciones más continuas a este tipo de trabajos.

Sería interesante asimismo valorar la incidencia de la grabación en escritos posteriores, para lo cual habría sido necesario producir un tercer texto después de la grabación. De este modo, podríamos valorar si pensar en imágenes mientras se escribe ayuda a que la composición de textos sea más rica, con más detalles y más verosímil.

Por último, habría que ahondar en la cuestión interpretativa. ¿Comprenden mejor los alumnos textos que requieran de una mayor implicación del lector al haber creado ellos mismos textos semejantes?

Bibliografía

- AMBRÓS, A. y BREU, R. (2012): «El uso del documental en clase. Una introducción metodológica». Disponible en [<http://docentes.leer.es/2012/06/18/el-uso-del-documental-en-clase-una-introduccion-metodologica-alba-ambros-y-ramon-breu/>]. [Consulta 4 marzo 2014].
- BARCA, A.; DO NASCIMENTO, S.; BRENLLA, J. C.; PORTO, A. M. y BARCA, E. (2008): «Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la inclusión educativa», *Revista Amazónica de Psicopedagogía, Psicología escolar y educación*, vol. I, 9-57.
- BJÖRK, L. y BLOMSPAND, I. (1994): *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y el escribir*, edición en castellano al cuidado de Carlos Lomas y Amparo Tusón, traducción del sueco por Hugo Riu, Barcelona, Graó.
- CAMPS, A. (2009): «Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura de Primaria y Secundaria», [<http://docentes.leer.es/2009/05/27/siete-principios-en-que-basar-la-ensenanza-de-la-escritura-en-primaria-y-secundariaanna-camps/>]. [Última consulta el 27 mayo 2014].
- CASSANY, D. (1993): *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- (2001): «Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición», *Glosas didácticas*. Disponible en [http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/decalogocomposicion.pdf]. [Última consulta 27 mayo 2014].
- (2009): «10 claves para enseñar a interpretar», [<http://docentes.leer.es/2009/06/25/10-claves-para-ensenar-a-interpretar-docentes-daniel-cassany/>]. [Última consulta 27 mayo 2014].
- CASSANY, D. y CASTELLÀ, J. M. (2011): «Aproximación a la literacidad crítica», *Perspectiva*, 28 (2): 353-374.

- COLEGIO INTERNACIONAL SEK ATLÁNTICO (2013): «Productores de cine». Premio nacional de proyectos de utilización de TIC en la docencia otorgado por el Ministerio de Educación. Disponible en [http://ntic.educacion.es/v6/index.php?option=com_content&view=article&id=28:recursos-educativos&catid=16:articulos&Itemid=15]. [Última consulta 4 marzo 2014].
- DOLZ, J. (2009): «Claves para enseñar a escribir», [leer.es], Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en [<http://leer.es/detalle-buscador/?id=968&bid=8>]. [Consultado el 20 febrero 2014].
- (2011): «Escribir es reescribir» [<http://leer.es/wp-content/uploads/publicaciones/PDFs/201109.pdf>].
- GARDNER, H. (2012): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Paidós Ibérica.
- GONZÁLEZ-PINEDA, J. A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; NÚÑEZ, J. C. y VALLE, A. (2002): *Manual de Psicología de la Educación*, Madrid, Pirámide. ISBN: 978-84-368-1638-9.
- JIMENEZ, J. (2008): «La función didáctica de los relatos escolares: los inicios del texto», *Cauce. Revista de filología y su didáctica*, n° 31, 185-211.
- MANGHI, D. (2012): «La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula», *Diálogos Educativos. Revista electrónica*, pp. 3-14. Disponible en [<http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi>]. [Última consulta el 27/05/2014].
- MORENO, V. (2005): «Leer y escribir, ¿vasos comunicantes?», *CLIJ*, vol. 188, 26-33.
- (2009): «Competencia lectora, escrita y literaria», *Biribilka*, n° 7 [en línea]. Disponible en [<http://issuu.com/cappamplona/docs/biribilka7>]. [Última consulta, 27 mayo 2014].
- NEIRA, M. R. (2010): «La escritura para medios audiovisuales en el área de Lengua Castellana y Literatura y su contribución al desarrollo de las competencias básicas», *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, n° 33, 381-392. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce_32-33_025.pdf]. [Consultado el 2 marzo 2014].
- PINTRICH, P. R. y SCHUNK, D. A. (2006): *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*, Madrid, Pearson.
- ROBINSON, K. (2006): «La escuela mata la creatividad», TED. Disponible en [http://www.ted.com/talks/lang/es/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html]. [Consultado el 1 marzo 2014].
- UNESCO (1994): *Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad*, Salamanca.
- VV.AA.: «Lo tuyo es pura leyenda». Proyecto desarrollado en 5 centros españoles simultáneamente. Disponible en [<http://danielgarcia6.wix.com/lotuyoespuraleyenda>]. [Última consulta, 2 marzo 2014].